

Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen

Martina Krause-Benz, Lars Oberhaus &
Christian Rolle (Hrsg.)

Daniel Prantl

Materielle Verankerungen musikpädagogischen Wissens

Wege Verständiger Musikpraxis durch wissenschaftliche Praxisformen

Einleitung: Problemstellung und Zielsetzung

Die Musikpädagogik ist ein Feld, in dem sich unterschiedliche wissenschaftliche Praxisformen überlagern: künstlerische, didaktische, empirische und geisteswissenschaftliche, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese Systeme bringen jeweils eigene Formen des Umgangs mit dem Wissensbegriff hervor: Das diesem Sammelband titelgebende *Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen* kann sich in künstlerischen Praktiken artikulieren oder im Rahmen didaktischer Modelle als interaktiv ausgehandelt verstanden werden. Merkmale seiner Vermittlung werden empirisch untersucht oder seine Form geisteswissenschaftlich erörtert. Eine solche Pluralität kann sicherlich von Vorteil sein. In der wissenschaftlichen Praxis zeigt sich jedoch, dass die verschiedenen Perspektiven auf *Wissen* häufiger gegeneinander ausgespielt als miteinander in einen produktiven Diskurs gebracht werden: Publikationen der geisteswissenschaftlichen und empirischen Musikpädagogik (vgl. Busch & Cvetko, 2024; Vogt, 2011), der Sprachphilosophie und der Musikpsychologie (vgl. Flämig, 2003; Gies et al., 2001; Gruhn, 1998), aber auch innerhalb der Musikdidaktik (vgl. Jank & Stroh, 2006) bemühen sich eher, unauflösbare Widersprüche aufzuzeigen, statt im Sinne eines konkurrierenden Miteinanders Theorien und Modelle weiterzuentwickeln. Im Rahmen dieses Beitrags soll nicht (ein weiteres Mal) für eine dieser Seiten argumentiert werden. Vielmehr interessiert sich der Verfasser dafür, *wie welches musikpädagogische Wissen überhaupt entsteht, sichtbar wird und sich stabilisiert* oder, einfacher ausgedrückt: warum sich manche Positionen im oben erwähnten Diskurs eher durchsetzen als andere. Dieser Frage soll aus praxistheoretischer Perspektive¹ an einem konkreten Beispiel – der Karriere des Modells der Verständigen Musikpraxis – nachgegangen werden.

Die zentrale Vorannahme des methodischen Vorgehens lautet: *Wissen ist nicht nur kognitiv oder diskursiv, sondern materiell verankert*. Es manifestiert sich in Artefakten (Texte, Bilder, Daten), in Praktiken (Unterrichten, Schreiben, Forschen) und in Subjektformen (Rollen wie Lehrkräfte oder Forschende). Um es gleich vorwegzunehmen: Wissensproduktion verstehe ich hier als den

¹Zur Nähe von praxis- und diskurstheoretischen Perspektiven auf die hier aufgeworfene Frage vgl. Reckwitz, 2016, S. 49–66, speziell ebd., S. 62.

Prozess der materiellen Verankerung diskursiver Praktiken in Artefakten, während Wissen selbst als der *Sinn* der Verknüpfung der zugehörigen Praktiken, Artefakte und Subjektformen verstanden wird.

Das Modell der Verständigen Musikpraxis (hier VMP), entwickelt von Hermann J. Kaiser (2001), bietet für die oben aufgeworfene Frage ein aufschlussreiches Beispiel. Es wurde in unterschiedlichen Kontexten rezipiert: als geisteswissenschaftliches Idealmodell musikalischer Bildung (z. B. Knigge & Mautner-Obst, 2013, S. 149–151), als didaktische Leitfolie (vgl. Jank, 2014; Jank et al., 2017, S. 116; Ott, 2011, S. 106; Wallbaum, 2008, S. 18) oder als Ausgangspunkt für empirische Forschungsinstrumente (Rora & Wiese, 2014; Schiemann, 2016; Schieweck, 2025). In allen drei Kontexten werden unterschiedliche Aspekte des Modells aufgegriffen, wobei sich deutliche Widersprüche zwischen diesen verschiedenen Interpretationen ergeben. Die VMP wird allerdings weiterhin regelmäßig zitiert (vgl. Niessen, 2020, S. 532; Vogt, 2008, S. 38) und hinterlässt Spuren in verschiedenen Artefakten des wissenschaftlichen Diskurses der Musikpädagogik.

Die konkretisierte Fragestellung dieses Beitrags lautet daher: *Wie lässt sich die Karriere des Modells der Verständigen Musikpraxis (VMP) anhand der daran beteiligten diskursiven Praktiken und Artefakte begründen?*

Ziel dieses Beitrags ist es, nach einer Klärung meines Verständnisses von musikalischem Wissen theoretische Grundlagen einer praxistheoretischen Wissensproduktion zu klären (Kapitel 2), am Beispiel der VMP unterschiedliche materielle Verankerungen musikpädagogischen Wissens hinsichtlich ihres Entstehens zu analysieren (Kapitel 3), um davon ausgehend für die Funktionsweise des wissenschaftlichen Diskurses um Musikunterricht zu sensibilisieren (Kapitel 4).

Theoretische Grundlagen

Vorbemerkung: Musikalisches oder musikpädagogisches Wissen?

Shulman (1987, S. 8) unterscheidet im Kontext pädagogischer Professionalisierung *Content Knowledge (CK)* und *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*. Während CK das Fachwissen über „particular topics, problems or issues“ umfasst, bezeichnet PCK die Fähigkeit, dieses Wissen für Lernende aufzubereiten, zu r(e)präsentieren und an deren Voraussetzungen anzupassen.

Entfernt man aus dem Titel dieses Sammelbandes *Musikalisches Wissen im Kontext von Lehren und Lernen* das anführende Adjektiv, deutet sich eine Parallele an: Wenn von Wissen im Kontext von Lehren und Lernen die Rede ist, könnte auch ein Wissen im Sinne eines *Pedagogical Content*

Knowledge (PCK) gemeint sein. Shulmann versteht in seiner Definition des PCK „particular topics, problems or issues“ als den Fachinhalt („content knowledge“ = CK) oder das fachliche Wissen. Pädagogisches Wissen (=PK) bestehe weiter darin, wie diese fachlichen Wissensbestände „are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and represented for instruction“ (ebd.). Diese Differenzierung mag hilfreich sein, wenn es sich um Fachgebiete handelt, bei denen diese Vermittlungspraktiken separat von einem Fachwissen betrachtet werden können. Wenn allerdings von *musikalischem* Wissen die Rede ist, liegt nahe, dass bereits das fachliche Wissen Musik (CK) zumindest teilweise solches der pädagogischen Wissensbestände (PK) umfasst: Fasst man als ein topic des Fachs z. B. musikalische Werke auf, ist die Frage nach der rezipienten-(und produzenten)adäquaten Strukturierung und Repräsentation dieser Werke („how ... are organized, represented and adapted to ...“, s. o.) zentrales Thema vieler musikwissenschaftlicher Arbeiten (vgl. z. B. die einleitenden Worte bei Gruhn, 2003, S. 9–12). Gerade praxeologisch inspirierte Ansätze zeigen deutlich, dass es schwerfällt, den Gegenstand Musik ohne zugehörige Vermittlungspraktiken („represented for instruction“, s. o.) oder auch den Aufforderungscharakter korrespondierender Artefakte zu fassen (vgl. Elliott, 1995, S. 39; Hepp, 2021, S. 66–67). Damit möchte ich die Auffassung Wolfgang Lessings erweitern, nach der „InstrumentalMusik [...] untrennbar an Praxen des forschenden Erkundens, des Weitergebens und des Unterweisens gekoppelt“ (Lessing, 2018, S. 36) sei. Ich möchte damit nicht behaupten, dass ein Begriff musikalischen Wissen ohne Bezugnahme auf Lehren und Lernen nicht formulierbar wäre. In diesem Beitrag beziehe ich mich jedoch auf ein musikalisches Wissen, welches mit Lehren und Lernen direkt im Zusammenhang steht, und spreche daher im Folgenden nur noch von musikpädagogischem Wissen.

Praxistheoretische Perspektiven

In praxistheoretischen Modellen lässt sich der Vollzug von Praxis oder „das, was praktisch geschieht“ (Hillebrandt 2014, S. 7), als ein Ensemble von Praktiken, Körpern bzw. Subjektformen und Dingen bzw. Artefakten verstehen, welche auf der Basis eines bestimmten Sinns (Hillebrandt, 2014, S. 87) oder sogenannter Wissensordnungen (Reckwitz, 2010, S. 189) miteinander verknüpft sind und sich dabei gegenseitig prägen (vgl. Schäfer, 2016, S. 12). Es gibt aktuell verschiedene praxistheoretische Ansätze, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Für die vorliegende Untersuchung beziehe ich mich auf das folgende Verständnis:

1. Praktiken sind wiederkehrende Verkettungen von Einzelereignissen², die intersubjektiv bzw. interobjektiv und selbstreferenziell sind. Das bedeutet, dass Praktiken von bzw. mit Subjektformen und mit bzw. an Artefakten vollzogen werden und sich – in ihrer Verkettung – aufeinander beziehen. Sie gelten aus kultursoziologisch analytischer Perspektive als kleinste zu betrachtende Einheit (Hillebrandt, 2014, S. 59). Wenn ich mich gemeinsam mit meiner Familie bei einem Konzertbesuch auf Stühlen niederlasse, werde ich davor meine Kinder ermahnt haben, still zu sein und zwischen den Sätzen nicht zu klatschen, davor wird meine Partnerin die Konzertkarten gekauft haben usw. Jede von diesen Handlungen kann als Praktik aufgefasst werden, die von Subjektformen wie Familie, Elternteil, Kind etc. an Artefakten wie Stühlen, Konzertkarten oder einem Programmführer vollzogen werden.
2. Artefakte sind die Dinge, an denen von Subjektformen Praktiken vollzogen werden. Sie übernehmen dabei eine Doppelfunktion: Sie sind Fakt und Faktum zugleich. Das bedeutet, dass sie aufgrund ihrer Verfasstheit Wirkung auf das Vollziehen von Praktiken durch Subjektformen haben. Sie sind damit strukturierend, also ein die Praxis beeinflussender Fakt. Die Verfasstheit eines Stuhls – ist er stabil oder nicht, ist die Lehne hoch und gerade oder gebogen und niedrig – entscheidet darüber, ob und wie ich mich daraufsetzen werde. Auf der anderen Seite sind Artefakte ‚gemacht‘ bzw. ‚material und kulturell strukturiert‘, und damit Faktum (vgl. Reckwitz, 2010, S. 191–195). Stühle sind nicht unveränderlich aus Holz, Polyrattan oder Metall – im Rahmen verschiedener Praktiken in der Praxisform Möbeldgestaltung in kulturellen Einrichtungen werden bestimmte Stuhlformen zunehmend häufiger in Konzertorten stehen, andere weniger.
3. Subjektformen schließlich entstehen im Prozess der Subjektivierung von Körpern. Genauer geht es um den Prozess, „in dem menschliche Körper sich kulturelle Kriterien einverleiben und damit zu gesellschaftlich vollwertigen, sich selbst steuernden Subjekten werden“ (Reckwitz, 2010, S. 192). Man kann sie – die Subjektformen – verstehen als die durch Praktiken hervorgebrachten Rollen oder Selbstverständnisse z. B. als Musiklehrer:in, Forscher:in, Konzertbesucher:in oder (zugleich) Kind oder Elternteil, die das Vollziehen gewisser Praktiken mit sich ziehen. Die jeweilige Subjektform – oder einfacher und

² Ich verwende den Ereignisbegriff hier weniger im Sinne einer Störung von Routinen, sondern wie bei Hillebrandt (2014, S. 56) im Sinne des Sichtbarmachens der „Formation von Praxis durch ereignishaft Praktiken“ (ebd.). Zum näheren Verständnis: An anderer Stelle spricht Hillebrandt auch von Praktiken als „Ereignisse[n] der Praxis“ (ebd., FN 16 auf S. 42). Anders ausgedrückt: Ensembles von Praktiken ereignen sich jedes Mal (wenn auch nie ganz gleich) von neuem. Dadurch wird der Irritationscharakter des Ereignisbegriffs (vgl. Alkemeyer, Buschmann & Michaeler, 2015, S. 43) mit der Beobachtbarkeit von Routine (wenngleich diese immer auch einer Änderung unterworfen ist) verbunden.

etwas ungenauer ausgedrückt: die eingenommene Rolle – bestimmt damit, ob ich und meine Familie die Stühle (Artefakte) im Konzertsaal zum Sitzen (als Konzertbesucher:in) oder zum Experimentieren mit deren Klappfunktion (als rebellierende:r naturwissenschaftlich Forschende:r) nutze.

Ein regelmäßig beobachtbares Ensemble von allen dreien – bestimmte Praktiken, Artefakte und Subjektformen – kann, je nach Größe, als Praxisform – Hillebrandt nennt hier z. B. den Tausch – oder als Praxisformation (z. B. die Medizin) bezeichnet werden (Hillebrandt, 2014, S. 59). In den oben genannten Beispielen wäre das Sich-Setzen auf Stühle nach dem Kauf der Konzertkarten und der Ermahnung des Nachwuchses einer Praxisform Konzertbesuch zuzuordnen; nimmt man weitere solcher Ensembles wie z. B. Proben, Bekleidung, Programmgestaltung etc. in den Blick, würde man wohl von der Praxisformation kulturelle Einrichtungen sprechen.

Das, was nun alle drei zusammenhält, ist der *Sinn* oder die *Wissensordnung* einer bestimmten Praxisform oder auch Praxisformation (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 94–95). Damit steckt die Wissensordnung oder der Sinn nicht in einer einzelnen dieser drei Entitäten, vielmehr ergibt diese/r sich erst in der Verknüpfung derselben. Anders ausgedrückt: die *Logik*, die hinter der Verknüpfung von Stühlen, Konzertbesucher:innen und dem Sich-Setzen steckt, ist der *Sinn* der Praxisform Konzertbesuch.

Wichtig ist es dabei, darauf hinzuweisen, dass Praxisformen oder -formationen niemals zeitlos gegeben sind: Sie werden immer wieder aufs Neue von ereignishaften Praktiken materiell erzeugt. Sie lassen sich folglich nur in actu als Materialisierungen von Praktiken verstehen, die qua definitionem Ereignisse sind, die sich situativ vollziehen (Hillebrandt, 2014, S. 56). Jede Beschreibung einer Praxisform bzw. -formation hat damit immer einen vorläufigen und heuristischen Charakter.

Diskurse als Praktiken der Repräsentation

Ausgehend von den vorherigen Überlegungen möchte ich nun mein praxistheoretisches Verständnis von Wissensproduktion darlegen. Wenn ich mich dafür interessiere, warum man sich nun im Konzert auf diese oder jene Weise hinsetzt oder wann man klatscht oder nicht, interessiere ich mich eigentlich für eine bestimmte Form des Wissens, mit dem ich die Situation erklären kann: Die oben genannte Logik der Verknüpfung von Praktiken, Artefakten und Subjektformen ist also bereits das Wissen der jeweiligen Praxisform bzw. -formation. Nun würde man aber nicht behaupten, dass sich die das Konzert besuchende Familie vor ihrem Niedersetzen auf besagte Stühle diese Logiken bewusst macht, intensiv darüber reflektiert und sich erst im Anschluss

gekonnt hinsetzt. Vielmehr werden die Familienmitglieder unbewusst auf diese impliziten Logiken zurückgreifen, vielleicht auch in Kombination mit der Ermahnung der Kinder (hier wird ein Verweben mit der Praxisformation Erziehung sichtbar), um sich adäquat zu verhalten. In diesem Kontext wird dieses Wissen jedoch nur teilweise – z. B. in der Ermahnung der Kinder – verbal artikuliert. Es bleibt auf gewisse Weise unsichtbar.

Für meine Untersuchung hat sich daher eine Unterscheidung bei Reckwitz zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken als hilfreich erwiesen: Er nimmt zu den oben genannten dreien – Praktiken, Artefakte und Subjektformen – noch ein viertes hinzu und benennt Diskurse oder diskursive Praktiken als „Praktiken der Repräsentation, d. h. solche der Darstellung von Sachverhalten, Zusammenhängen, Subjekten, mit argumentativer oder narrativer oder auch bildlicher Struktur“ (Reckwitz, 2010, S. 191). Diskursive Praktiken sind für ihn also ein Spezialfall sozialer Praktiken. Diskursive Praktiken sind also auf der einen Seite Praktiken wie alle anderen, zeichnen sich auf der anderen Seite durch einen weiteren Aspekt aus: das Explizieren des Sinns oder der Wissensordnung einer bestimmten Praxis, Praxisform oder -formation. Es ergibt sich dadurch eine gewisse Doppelstruktur: auf der einen Seite die soziale Praxis, der eine bestimmte Wissensordnung implizit ist – auf der anderen Seite die diskursive Praxis, bei der eben jene Wissensordnung explizit gemacht wird (der aber auch eine eigene – andere – Wissensordnung implizit ist). Jene soziale Praxis auf der einen Seite ist z. B. geprägt von dem Sich-Hinsetzen auf eine gewisse Art und Weise (Praktik), von bestimmten Stuhlformen (Artefakte) und Eltern, Kindern, Musiker:innen (Subjektformen). Und die diskursive Praxis auf der anderen Seite ist geprägt von bestimmten diskursiven Praktiken wie dem Beobachten, Zählen, Rechnen, Schreiben und Nachdenken, vollzogen von Subjektformen wie Forscher:innen mit dem Ziel, die Wissensordnung jener sozialen Praxis – z. B. in wissenschaftlichen Veröffentlichungen – zu explizieren. An diesem Modell sind – wie ich denke – zwei Dinge für die analytische Betrachtung des wissenschaftlichen Diskurses hilfreich: auf der einen Seite die Materialisierung der Wissensordnungen in konkreten Artefakten: Reckwitz schreibt weiter, dass diskursive Praktiken dadurch charakterisiert seien, dass sie sich in „medientechnische[n] Artefakte[n] [...] also Bücher[n], Gemälde[n], Kinofilme[n], Computer[n]“ (ebd.) verankern. Auf der anderen Seite die Beobachtung, die auch Hillebrandt (2014, S. 255) macht, nach der auch die Produktion wissenschaftlicher Aussagen selbst als Praxis verstanden werden muss, die nicht zeitlos vorhanden ist, sondern „immer wieder aufs Neue von ereignishaften Praktiken materiell erzeugt werden“ (ebd., S. 56) muss.

Damit wird deutlich: Wissensproduktion ist eine Praxis, in der sich diskursive Praktiken in Artefakten mittels Subjektformen wie Forscher:innen oder Beobachter:innen manifestieren. Dabei haben diskursive Praktiken stets eine *materiale Verankerung* in Artefakten wie Texten, Bildern oder digitalen Medien. Oder nochmal anders ausgedrückt: „Wenn (sozialen, DP) Praktiken

insgesamt bestimmte Wissensordnungen implizit sind, dann werden in Diskursen Wissensordnungen gewissermaßen expliziert“ (Reckwitz 2010, S. 192)³.

Theoretische Produktionspraktiken

Schmidt (2016) hebt hervor, dass wissenschaftliches Wissen wesentlich in *textuellen Praktiken* hervorgebracht wird. „Theoretisieren“ vollzieht sich im Schreiben, Lesen und Kommunizieren – im *doing theory* (ebd., S. 251–253). Die Medienprodukte bzw. Artefakte, in denen sich diese diskursiven Praktiken verankern (und die gleichzeitig auf sie wirken), sind in Zusammenhang mit musikpädagogischem Wissen z. B. Texte philosophischer Natur, Forschungsberichte oder auch Verschriftlichungen musikdidaktischer Modelle. Ergänzende Visualisierungen gewinnen dabei zunehmend an Bedeutung, was einen Schluss auf vorherrschende Rezeptionspraktiken zulässt (Miko, 2013, S. 155).

Dabei ist wissenschaftliches Schreiben nicht frei von Kontingenz. So Luhmann: „Auch Wissenschaftler müssen, wenn sie publizieren wollen, Sätze bilden. In der dafür notwendigen Wortwahl herrscht jedoch ein für die meisten Leser unvorstellbares Maß an Zufall. Auch die Wissenschaftler selbst machen sich dies selten klar. Der weitaus größte Teil der Texte könnte auch anders formuliert sein und wäre auch anders formuliert, wenn er am nächsten Tag geschrieben worden wäre“ (Luhmann, 2008, z. n. Schmidt, 2016, S. 251). Zugleich sind diskursive Praktiken sozial organisiert: Es geht um das Einüben eines theoretischen Stils, die Anerkennung bestimmter Autoritäten und die Reproduktion von Gepflogenheiten (Schmidt, 2016, S. 255). Damit wird nochmals deutlich: *Diskursive Praktiken sind nicht nur individuelle Akte, sondern kontingente, sozial regulierte und in je eigene Wissensordnungen eingebettete Prozesse.*

Anwendungsbeispiel: Verständige Musikpraxis (VMP) in verschiedenen wissenschaftlichen Praxisformen

Nun möchte ich das oben entfaltete Modell des Explizierens von Wissensordnungen durch diskursive Praktiken exemplarisch auf Beforschung(en!) der musikpädagogischen Praxisform *Musikmachen in der Schule* beziehen. Etwa seit den 1990er Jahren kann von einer Wende hin zum verstärkten Musizieren im Klassenverband des allgemeinbildenden Musikunterrichts gesprochen werden (Fuchs, 1998; D. Prantl, 2024, S. 35–37). Spätestens mit dem Aufkommen des sogenannten

³Zum Verständnis des Zitats: Reckwitz schlägt vor, für diskursive Praktiken den Begriff Diskurse zu verwenden. Um Verwirrungen zu vermeiden, habe ich in diesem Text darauf verzichtet.

„Aufbauenden Musikunterrichts“ (Gies et al., 2001) hat auch die Praxisformation *Wissenschaftliche Musikpädagogik* mit verschiedenen Veröffentlichungen (z. B. Schäfer-Lembeck, 2005) auf diese Entwicklungen reagiert. Mit den vielen Fragen, die mit einer Verstärkung der Musizierpraxis im Musikunterricht einhergehen, hat sich auch der Musikpädagoge Hermann-Josef Kaiser auseinandergesetzt und in verschiedenen Veröffentlichungen seine Gedanken dazu geäußert (Kaiser, 2001, 2002a, 2002b, 2010, 2011, 2012). Neben den inhaltlichen Aspekten ist an diesen Veröffentlichungen interessant, dass sie in sehr unterschiedlichen Praxisformen, deren diskursive Praktiken das *Musikmachen in der Schule* explizieren, als Artefakte aufgegriffen wurden. Ein immer wieder in den materiellen Artefakten – also den Publikationen dieser wissenschaftlichen Praxen – auftauchendes Wortpaar lautet „Verständige Musikpraxis“ (Kaiser, 2002b, S. 8). Man erkennt schnell, dass diesem Wortpaar recht unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden: als komplexes Idealmodell musikalischer Bildung (Kaiser, 2010), als Argument für das Betonen der handwerklichen Komponente im Musikunterricht (Jank, 2014, S. 92) oder als Verweis darauf, kulturelle Praxen der Schüler:innen vermehrt in den Unterricht einzubeziehen (Wallbaum, 2008, S. 18), um nur wenige Beispiele zu nennen.

Wie in der Einleitung erwähnt, geht es mir hier nicht darum, diese Positionen gegeneinander abzuwägen oder zu integrieren. Vielmehr werde ich – anhand der oben entfalteten praxistheoretischen Heuristik – analysieren, wie sich diese Positionen in der Praxisform *Wissenschaftliches Untersuchen des Musikmachens in der Schule* anhand diskursiver Praktiken, vollzogen von den Subjektförmigen Wissenschaftler:innen, in Artefakten in Text- und Bildform manifestieren. Mit dieser Analyse gehe ich der Frage nach, wie sich die Karriere des Modells der Verständigen Musikpraxis (VMP) – oder genauer des entsprechenden Wortpaars verstanden als Artefakt – begründen lässt. Dafür betrachte ich exemplarisch zwei Sorten von Veröffentlichungen (=materielle Artefakte), welche zwei (heuristisch formulierten) unterschiedlichen Praxisformen wissenschaftlicher Musikpädagogik, der *Geisteswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit musikalischer Bildung* sowie der *Musikdidaktik*, zugeordnet werden können. Es handelt sich dabei (a) um Originalpublikationen von Kaiser, in denen er sein vielzitiertes Modell der Verständigen Musikpraxis vorstellt und (b) um ein Sonderheft der *Diskussion Musikpädagogik* 2011, welches im Vorfeld einer AfS-Tagung zum Thema Klassenmusizieren erschien.⁴

Ich blicke nun also auf die konkrete materielle Beschaffenheit der Artefakte, die in diskursiven Praktiken einer spezifischen Praxisform Wissenschaft erzeugt werden, und nehme davon ausgehend Rückschluss auf die Form dieser diskursiven Praktiken. In Betrachtung dieser Praktiken

⁴ Aus Platzgründen verweise ich hier nur am Rand auf eine dritte Sorte Artefakte, welche sich empirisch mit Klassenmusizieren – unter Bezugnahme auf Kaisers Modell – auseinandersetzen, konkret Rora & Wiese (2014) sowie Schiemann (2016).

werde ich anschließend begründen, weswegen das Wortpaar „Verständige Musikpraxis“ auf so unterschiedliche Weise gedeutet wird und warum das – scheinbar – kein Problem ist.

Der Vorteil dieser Art, den musikpädagogischen Diskurs (im üblichen Wortsinn) zu lesen, ist, dass der Blick zuerst auf das fällt, was tatsächlich von den Forschenden in Form von Artefakten hergestellt wird, und erst davon ausgehend nach den damit assoziierten diskursiven Praktiken gesucht wird. Durch den besonderen Fokus auf die materielle Beschaffenheit der Artefakte können damit auch Aspekte in den Blick genommen werden, die bei einer rein textbasierten Analyse weniger Beachtung finden würden.

Dafür vorneweg meine These: Das Modell der VMP, verstanden als Artefakt in Form der Buchstabenkette „Verständige Musikpraxis“, ist deswegen so häufig zu beobachten, weil es aufgrund der diskursiven Praktiken seiner Entstehung Anknüpfungsmöglichkeiten an diskursive Praktiken bietet, die ihrerseits in Sinnsysteme sehr unterschiedlicher wissenschaftlicher Praxisformen eingebettet sind. Dabei folge ich der Idee, dass Texte – oder Buchstabenketten – als Artefakte dann besonders häufig in der Praxisform Wissenschaft zu beobachten sind, wenn die diskursiven Praktiken, die sie formen, sich sowohl in die wissenschaftlichen Praxen der Quellen, mit denen sie umgehen, als auch in die wissenschaftliche Praxis, in der sie entstehen, einfügen.

Praxisform *Geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit musikalischer Bildung*: Ursprung bei Kaiser (2001, 2002a, 2002b, 2010)

Das Wortpaar „verständige Musikpraxis“ ist als Teil des Artefakts *Kaiser (2002b)* bzw. dessen Vorveröffentlichung (vgl. unten) vermutlich zum ersten Mal explizit verankert: Es taucht im Titel und mehrfach in besagtem Text auf. Der Text dokumentiert diskursive Praktiken zur Rolle von Musik als gesellschaftlicher Tätigkeit im Kontext von Schule (vgl. Kaiser, 2002b, S. 2) und zu ethischem Handeln im Musikunterricht (vgl. Kaiser, 2002b, S. 11) und formuliert ein Idealmodell musikalischer Bildung. Dieses gipfelt im Kern in dem viel zitierten Passus⁵, nach dem es Ziel pädagogischer Prozesse im Musikunterricht sei, „dabei behilflich zu sein, usuelle Musikpraxis in eine verständige Musikpraxis zu überführen...“ (ebd., S. 12). Um dieses Zitat etwas genauer einzuordnen und da ich mich im Folgenden mehrfach auf das Modell beziehen werde, versuche ich hier, im Groben das Sinnsystem „Verständige Musikpraxis“, wie Kaiser es expliziert, möglichst nahe am Text wiederzugeben.

⁵ Vgl. exemplarisch: Jank (2014, S. 97); Jank et al. (2017, S. 91); Ott (2011, S. 106); Rora & Wiese (2014, S. 176); Wallbaum (2005, S. 14, 2010, S. 111, 2010, S. 111, 2020, S. 134 f.). Vgl. zur Rezeption des Modells auch Niessen (2020, S. 532).

Das Sinnsystem Verständige Musikpraxis

Um die beiden Begriffe *usuelle* (=UMP) und *verständige* (=VMP) *Musikpraxis* zu definieren, nimmt Kaiser eine dreifache Differenzierung des Musikbegriffs vor. Konkret unterscheidet er Musik als gesellschaftliche Tätigkeit, als curricular verankertes Schulfach und als Unterricht. Kaiser behauptet, dass Musik als gesellschaftliche Tätigkeit bisher nicht in überzeugender Weise mit Musik als curricular verankertem Schulfach bzw. als Unterricht verkettet worden sei (ebd., S. 3). Er fordert weiter, Musik als gesellschaftliche Tätigkeit solle „Dreh- und Angelpunkt für eine Begründung von Musikunterricht in der Schule“ (ebd., S. 6) sein. Diesen Aspekt von Musik als gesellschaftlicher Tätigkeit (=MGT) differenziert er im weiteren Verlauf des Textes weiter aus. Er versteht MGT als einerseits sinnhaft eindimensionale (in Bezug auf das „Ohr“), andererseits funktional mehrdimensionale „Prozess(e) des tätigen Umgestaltens von Natur und sozialen Interaktionen in Natur und in sozialen Interaktionen“ (ebd., S. 7–8), welche sowohl von einem Ernstfallcharakter als auch von einem Spielcharakter geprägt seien. Weiter unterscheidet er (in Anlehnung an Aristoteles) in Bezug auf diese Prozesse eine herstellende Tätigkeit (*Poiesis* im Sinne von Aristoteles), die sich in einem hergestellten Produkt erfüllt, und eine an „objektiv sittlich gutem“ (ebd., S. 11) Handeln orientierte Tätigkeit (*Praxis* im Sinne von Aristoteles), die sich in der Herstellung eines „sittlich guten Charakters“ (ebd., S. 10) oder auch dem Erreichen eines „gelingenden Lebens“ (ebd., S. 10) erfüllt. In MGT liegt, unter Bezugnahme auf diese Überlegungen, sowohl eine *usuelle als auch eine verständige Musikpraxis* vor, welche sich vor allem darin unterscheiden, wie bewusst sich die einzelnen Aktanten des Moments der *Praxis* (iSv Aristoteles) sind. In *usueller* Musikpraxis (UMP) sind sich die Aktanten des poetischen Gelingens (oder Misslingens) des hergestellten Produkts durchaus bewusst, sie denken die Tätigkeit aber nicht als zu einer gelingenden Lebensführung beitragend oder „objektiv sittlich gut“ (ebd., S. 11). Eine *Praxis* (nun nicht im Sinne von Aristoteles) in MGT wird dann *verständlich*, wenn diese „nicht (nur) subjektiv befriedigend, sondern auch objektiv sittlich gut“ (ebd.) ist. Wichtig bleibt Kaiser dabei immer, dass VMP immer auch die UMP mit ihren poetischen Aspekten beinhaltet. („Eine musikalische Praxis ist ohne ihr poetisches Moment eben gar keine Praxis“ [ebd.]). Vereinfacht ausgedrückt: Es geht also nicht nur darum, dass Schüler:innen in der Lage sind, eine Gitarre angemessen zu bedienen und sich dessen auch reflektiert bewusst zu sein. Sie sollen vielmehr zusätzlich verstehen, inwiefern diese *Fähigkeit* zu einem „gelingenden Leben“ beitragen kann. Nur am Ende des Textes deutet sich an, was Kaiser unter „sittlich gut“ oder „gelingendes Leben“ – also dem Teil der VMP, welcher die UMP übersteigt – konkret verstehen möchte. Auf der letzten Seite tauchen einige Merkmale von VMP auf, die dies andeuten und aus denen heraus klar wird, was Aufgabe von Unterricht in Musik sein soll, möchte sie MGT im obigen Sinne angemessen thematisieren. Merkmale einer „objektiv sittlich

guten“ Musikpraxis seien demnach – neben dem (handwerklichen) Herstellen von Musik im Sinne der *Poiesis* – die *Fähigkeit* von Menschen,

1. „... für sich selbst ein immer wieder überholbares, vertiefungs- und erweiterungsfähiges Bild von Musik als Tätigkeit [zu] entwickeln und dieses zu sich selbst, zu ihrer Lebensform in eine wesentliche Beziehung zu setzen“ (ebd.)
2. „... die spezifische Konstitution des Gegenstandsbereiches [...] vor sich selbst und vor anderen zu rechtfertigen und zu verantworten“ (ebd.),

der *Wille* (in einem anderen Text das *Können* [Kaiser, 2001, S. 97]),

3. „... dieses Bild von Musik und ihre mögliche Beziehung dazu zunehmend in sich zu realisieren“ (ebd.) sowie

ein *Wissen*

4. „... um das Wechselverhältnis ihres aktiv-formenden Zugriffs auf die natürliche und soziale Welt einerseits und auf ihre eigene Determiniertheit durch die letzteren andererseits.“ (ebd.)

Die oben erwähnten Schüler:innen sollen also idealiter das Gitarrenspiel zu ihrem eigenen Leben in Beziehung setzen sowie es rechtfertigen können und sich darüber bewusst werden, inwieweit sie von diesem Teil musikalischer Praxis geprägt werden bzw. diese selbst prägen.

In einer späteren Veröffentlichung (Kaiser, 2010) ergänzt Kaiser nun zu den Dimensionen der *Poiesis* (=Herstellen) und *Praxis* (=Handeln) in Anlehnung an Marx – in Erweiterung von (3) aus der obigen Aufzählung – die Dimension des *Schaffens von Arbeitskraft* als dritte Zielsetzung des Musikunterrichts (Kaiser, 2010, S. 61). Der Text schließt – gewissermaßen in einer Weiterentwicklung und Operationalisierung des Textes von 2002 – mit einem Katalog von elf Fragen, die ein:e Schüler:in mit Ja beantworten können sollte, wenn verständige Musikpraxis erreicht wurde (Kaiser, 2010, S. 63).

Materielle Beschaffenheit und diskursive Praktiken bei *Kaiser* (2001, 2002a, 2002b, 2010)

Wie steht es nun um die materielle Beschaffenheit der oben zitierten Artefakte und auf welche vollzogenen sowie daran anschließenden diskursiven Praktiken lässt diese schließen?

Zur *materiellen Beschaffenheit* zunächst das Offensichtliche: Es handelt sich in allen Fällen um das Format eines wissenschaftlichen Artikels. Darauf weist u. a. ein abschließendes Kapitel mit der Überschrift „Literatur“ (Kaiser, 2001, S. 98, 2002a, S. 14, 2002b, S. 12, 2010, S. 67–68) hin, welches nach gängigen Standards formatiert ist und auf das im vorherigen Text wiederholt Bezug genommen wird. Darüber hinaus werden an verschiedenen Stellen der Texte (meist gegen Ende) zentrale Aussagen in Tabellenform (Kaiser, 2001, S. 12, 2002b, S. 10, 2010, S. 53, 2010, S. 64) oder (meist nummeriert) abgerückt hervorgehoben (Kaiser, 2001, S. 62–63, 2001, S. 97, 2002a, S. 10, 2002b, S. 12, 2010, S. 66–67, 2010, S. 63). Die Umfänge liegen bei ca. 18 bis 20 Seiten, was in etwa dem Maßstab dieses Sammelbandes entspricht (A). Weiter fällt auf, dass die Texte in Sammelbänden (Ehrenforth, 2001) bzw. einer anerkannten Online-Open Access-Zeitschrift der scientific community der Musikpädagogik (ZFKM) publiziert wurden (B). In zwei Fällen handelt es sich um Zweitpublikationen (Kaiser, 2002a, 2002b), in einem Fall um einen Vorabdruck (Kaiser, 2010), des Weiteren gibt es starke Ähnlichkeiten zwischen manchen Texten (besonders 2002b und 2001). Die verschiedenen materiellen Artefakte – fasst man eine gedruckte PDF der ZFKM-Texte als solche auf – weisen also viele vergleichbare Passagen auf (C). Weiter fällt auf, dass – besonders bei den älteren Texten (Kaiser, 2001, 2002a, 2002b) – die letzten Kapitel mit der Überschrift „Literatur“ (Literaturverzeichnisse) nicht alle zitierten Autor:innen nennen, wenn innerhalb des Textes Namen verschiedener außerhalb der Musikpädagogik zu verortender Autoritäten (Heidegger, Kant, Aristoteles) erwähnt werden, ohne dass diese, zumindest zum Teil, in diesem abschließenden Kapitel als Quelle angegeben werden (D).

Zu den *diskursiven Praktiken*, auf die die materielle Beschaffenheit der Artefakte schließen lässt, zunächst zu (A): Um die verschiedenen oben zitierten Artefakte herzustellen, wurde gelesen, interpretiert und – stark zusammenfassend – geschrieben. Die Tabellen bzw. nummerierten Einrückungen stellen dabei ein Extrakt dieses zusammenfassenden Schreibens dar, welches auf diskursive Praktiken unterschiedlicher wissenschaftlicher Sinnsysteme zurückgreift: so z. B. die Operationalisierung eines Modells für empirische Erhebungen (Kaiser, 2010, S. 10), die Zusammenfassung wesentlicher Gedanken einer geisteswissenschaftlichen Schlussfolgerungskette (Kaiser, 2002a, S. 10) oder das Formulieren didaktischer Leitlinien (Kaiser, 2010, S. 66–67). Der Umfang von 18 bis 20 Seiten genügt, um hier für bestimmte Positionen zu argumentieren und in mehreren Schritten ein theoretisches Modell herauszuarbeiten. Er genügt aber nicht, um jede Überlegung ins letzte Detail herauszuarbeiten, sodass mit Verweisen gearbeitet wird oder Dinge im Vagen belassen werden (vgl. auch zu (C) unten). Die Artefakte ermöglichen in ihrem Bezug zu den

diskursiven Praktiken verschiedener Wissenschaftsbereiche damit Spielraum für Praktiken des Ausdeutens, wie sie in der Rezeption von materiellen Artefakten wie Büchern üblich sind.

Zu (B): Die Praktik der Publikation der Texte in einer (zu Beginn der 2000er Jahre vermutlich der einzigen) in der wissenschaftlichen Musikpädagogik anerkannten frei verfügbaren Online-Zeitschrift⁶ sorgt für eine hohe Verfügbarkeit der Texte in einer Zeit, in der Open-Access-Publikationen noch weitgehend wenig verbreitet waren. Die Praktik der parallelen Veröffentlichung in Print-Medien – der Zeitschrift BFG-Kontakt (Kaiser, 1999) sowie (mit geringfügigen Änderungen) einem Sammelband (Ehrenforth, 2001) bei Kaiser (2002b), der Zeitschrift Musikform (Kaiser, 1995) sowie einem Sammelband der WSMP (Kaiser, 1998) bei Kaiser (2002a), einer Festschrift (Eichhorn & Schneider, 2011) bei Kaiser (2010) – ermöglichen die diskursive Praktik der Literaturrecherche bezüglich der Artefakte *Kaiser-Texte* sowohl in Bibliotheken mit physisch verfügbarer Literatur als auch im Internet. Die Praktik der positiven Bewertung der wissenschaftlichen Redlichkeit der Literatur wird dadurch begünstigt, dass die Print-Formen der Texte in den Formaten der Artefakte Festschrift (vgl. Hannappel & Fries, 2020) bzw. Sammelband in der Herausgeberschaft einer anerkannten Autorität der wissenschaftlichen Musikpädagogik erschienen sind.

Zu (C): Verfolgt man die verschiedenen Veröffentlichungen, erkennt man Momente des Zufälligen (vgl. vorheriger Abschnitt), wenn zu demselben Sachverhalt von einem Willen („Sie sind willens dieses Bild“ [Kaiser, 2002b, S. 12]) oder einer Fähigkeit („Sie können dieses Bild..“ [Kaiser, 2001, S. 97]) gesprochen wird. Es wird ebenso deutlich, dass zwischen der Publikation der verschiedenen Artefakte gedankliche Weiterentwicklungen des theoretischen Modells in verschiedenen Konstellationen stattgefunden haben⁷.

Ausgehend von (D) lässt sich auf zwei weitere übliche diskursive Praktiken schließen: Zum einen auf das implizite Formulieren eines Kanons, wenn Bezüge genannt werden, ohne diese korrekt zu zitieren. Solches ist z. B. üblich, wenn in Publikationen quantitativ empirischer Forschung bestimmte Maßzahlen wie Cronbachs Alpha genannt werden (z. B. Haas et al., 2019, S. 143) oder auch, wenn in einer naturwissenschaftlichen Publikation mit hoher Verweisdichte die Darstellungsform organischer Verbindungen mithilfe von Strukturformeln (E. Prantl et al., 2019, S. 1240, fig. 1) nicht näher erläutert wird. Es handelt sich bei diesen Beispielen allerdings nicht um

⁶ Die ZFKM ist seit 2002 online abrufbar (vgl. z. B. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/index>) und war im Jahr 2002 unter der URL <http://home.arcor.de/zf/zfkm/home.html> erreichbar. Ein Snapshot der Website, auf der Kaiser (2002a, 2002b) seinerzeit abrufbar waren ist z. B. über <https://web.archive.org/web/20030331201821/http://home.arcor.de/zf/zfkm/edition1.html> einsehbar.

⁷ Noch deutlicher als in diesen Texten wird eine solche Praktik einer sich über mehrere Texte hinwegstreckenden Entwicklung eines theoretischen Modells, wenn man die verschiedenen Auflagen des Buches Musikdidaktik von Werner Jank nebeneinanderlegt, vgl. Kaiser (2016, S. 80); D. Prantl (2024, S. 248–249).

wissenschaftliches Fehlverhalten, sondern vielmehr – *lege artis* – um die Orientierung an in einer bestimmten scientific community üblichen Regeln⁸. Unklar scheint mir jedoch, inwieweit in einer heterogenen Disziplin wie der Musikpädagogik auch von solchen etablierten Regeln gesprochen werden kann. Zu beobachten ist in jedem Fall, auch unabhängig von korrektem Zitieren – und hier wird die zweite diskursive Praktik sichtbar –, dass im Verfassen des Textes Namen bzw. Begriffe verwendet werden, die im Vergleich zu einer eher jüngeren wissenschaftlichen Disziplin wie der Musikpädagogik auf eine längere Geschichte des Zitierens in wissenschaftlichen Kontexten zurückgreifen können. Diese diskursive Praktik verleiht dem Artefakt Text bei der Lektüre eine Form der wissenschaftlichen Redlichkeit, die er ohne diese Verweise vermutlich nicht hätte. Zusammengefasst lassen sich aus den hier bearbeiteten Artefakten die diskursiven Praktiken des Lesens, Interpretierens und stark zusammenfassenden Schreibens (A), der Online- und Parallelpublikation (B), der (von Kontingenz geprägten, vgl. oben) Flexibilisierung und Weiterentwicklung von theoretischen Modellen (C) sowie des impliziten Formulierens eines Kanons und des Verweisens auf disziplinexterne Autoritäten (D) identifizieren.

Im Folgenden demonstriere ich exemplarisch an einer Artefaktsammlung, welche einen oder mehrere der vier hier genannten Texte zitiert, wie in dessen Entstehen die oben genannten diskursiven Praktiken aufgegriffen wurden. Damit möchte ich zeigen, dass die Karriere des Wortpaars „Verständige Musikpraxis“ als Artefakt weniger mit der Schlüssigkeit des Sinnsystems „Verständige Musikpraxis“ nach Kaiser, wie ich es oben dargelegt habe, erklärbar ist, sondern vielmehr damit, dass seine Texte, gelesen als Artefakte einer wissenschaftlichen Praxis, in besonderer Weise anschlussfähig an diskursive Praktiken der Sinnsysteme (= Wissensordnungen) wissenschaftlicher Teildisziplinen der Musikpädagogik (oder diskursiver Praxen) wie der Praxisform *Musikdidaktik* (Kapitel 3.2) sind.

Praxisform *Musikdidaktik*: Rezeption im Sonderheft *Diskussion Musikpädagogik* S3 (2011): „Klassenmusizieren – AfS-Bundeskongress“

Die Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*, ursprünglich herausgegeben von Christoph Richter, veröffentlichte zwischen 2009 und 2018 insgesamt neun Sonderhefte, welche sich Themen widmeten, die „auch außerhalb der schulischen Musikpädagogik und außerhalb der Instrumentalpädagogik“⁹ angesiedelt seien. Eines davon, das *Sonderheft* S3 mit dem Titel „Klassenmusizieren – AfS-Bundeskongress“ möchte ich hier als Artefakt einer Praxisform *Musikdidaktik* betrachten.

⁸ Vgl. z. B. Deutsche Forschungsgemeinschaft (2025, S. 14).

⁹ Vgl. <https://www.junker-verlag.com/dmp-sonderheft>, abgerufen am 31.10.2025.

Zunächst versuche ich, das gesamte Heft in den Blick zu nehmen, im Anschluss beziehe ich mich auf ausgewählte Texte. Aus Gründen des Umfangs unternehme ich dies hier nur kursorisch.

Es zeigt sich eine deutlich andere *materielle Beschaffenheit* im Vergleich zu den oben zitierten Texten von Hermann Josef Kaiser: Im Vorwort heißt es, das Sonderheft stelle „22 Beiträge vor, die das Thema des Lübecker Kongresses im September vorbereiten sollen“ (Richter & Terhag, 2011). Gemeint ist eine Lehrer:innenfortbildung, der AfS-Bundeskongress für Musikpädagogik 2011 in Lübeck mit dem Titel „Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven“ mit ca. 1000 teilnehmenden Lehrpersonen.¹⁰ Weiter wird ein klarer Adressat formuliert: „Der Verband gibt auf diese Weise seinen Mitgliedern und den Kongressteilnehmern die Möglichkeit zu einer umfassenden Auseinandersetzung“ (ebd.). Auf dem inneren Titelblatt sind klare Fragestellungen notiert, z. B.: „Welche Ziele sind mit Klassenmusizieren zu erreichen und welche nicht? Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen des Klassenmusizierens? [...] Was würde Adorno zum Klassenmusizieren sagen?“ (Richter & Terhag, 2011) (A). Nahezu jeder der Texte wird durch eine oder mehrere Fotografien von Schüler:innen (und teilweise Lehrer:innen) beim gemeinsamen Musizieren ergänzt. Unter diesen Fotografien finden sich in grau unterlegten Kästen hervorgehobene, kursiv (und nicht wie die auf Quellen verweisende Zitate in Anführungszeichen) gesetzte O-Ton-Zitate von Schüler:innen oder Referendar:innen (z. B. Jank, 2011, 30, 33; Ott, 2011, S. 107) inklusive Namens- und teilweise Altersangaben (B). Die einzelnen Texte umfassen durchschnittlich vier bis fünf Seiten und weisen einerseits (zum Teil) Merkmale wissenschaftlicher Texte wie Literaturverzeichnisse und eine verhältnismäßig hohe Zitatdichte auf, andererseits verzichten sie auf tiefergehende theoretische Auseinandersetzungen und haben meist den Charakter eines Plädoyers (C). Mehrere Texte im Sonderheft (Jank, 2011; Kaiser, 2011; Ott, 2011; Schönherr, 2011) enthalten das Wortpaar „Verständige Musikpraxis“, verarbeiten die damit im Zusammenhang zitierten Artefakte jedoch auf unterschiedliche Weise: Der Text von Werner Jank mit dem Titel „Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts“ (Jank, 2011) – der hier exemplarisch betrachtet werden soll – formuliert gegen Ende vier Merkmale einer solchen „verständigen Musikpraxis“ im Sinne von gewünschten Verhaltensweisen der Schüler:innen (Jank, 2011, S. 32) (D).

Welche *Praktiken der Repräsentation* (=diskursive Praktiken) hängen nun mit dem Artefakt *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S3* zusammen?

Zu (A): Das Format des Sammelbands in Vorbereitung einer Lehrer:innenfortbildung und die vielfältigen pointierten Fragestellungen suggerieren die Praktik des *Popularisierens* eines Artefakts: Wenn der Band in der Vorbereitung einer Lehrer:innenfortbildung mit einer hohen Zahl an

¹⁰ Vgl. <https://www.nmz.de/bildung-praxis/hochschulen-akademien/bundeskongress-musikpaedagogik-beschaeftigt-sich-mit-dem-thema>, abgerufen am 30.10.2025.

Teilnehmern erstellt wurde, liegt die Absicht nahe, ihn einer möglichst großen Zahl an Menschen zur Verfügung zu stellen. Das Formulieren einleitender klarer Fragen, die auch mit der oben bereits erwähnten Praktik des Verweisens auf Autoritäten spielen, sichert bereits beim Aufschlagen des Heftes das Interesse eines Lehrer:innenpublikums, das sich mit der Frage des Musizierens im Klassenverband auseinandersetzt.

Zu (B): Das Abdrucken von Fotografien und O-Tönen, die mit den sie umgebenden wissenschaftlichen Texten kaum etwas zu tun haben, zeigt auf der einen Seite kontingente Züge, wie sie auch wissenschaftlicher Praxis eigen sind. Auf der anderen Seite helfen die Bilder und Zitate, die Praktik des Durchblätterns des Heftes zu bremsen und zur Lektüre der – aufgrund ihrer Zitatdichte eventuell abschreckend wirkenden Texte – zu animieren. Das Nebeneinander der unanonymisierten kursiv gesetzten Zitate ohne klaren Zusammenhang zu Bildern und Texten einerseits und der wissenschaftlich korrekten Zitierweise in den Texten andererseits spiegelt eine Praktik des Verschmelzens von Wissenschaftlichkeitsanspruch und Unterrichtspraxisbezugsanspruch, welche musikdidaktische diskursive Praktiken auch zur Erscheinungszeit des Sammelbandes prägten (vgl. z. B. Lehmann-Wermser & Niessen, 2004). Tatsächlich weist auch Richter im Vorwort des Sonderheftes auf diesen, wie er es nennt, „Spagat und den Gegensatz zwischen der Praxis des Unterrichts [...] und [...] (der) wissenschaftliche(n) Musikpädagogik“ (Richter & Terhag, 2011), hin. Die Fotos und Zitate in Kombination mit den wissenschaftlich anmutenden Texten im hier vorliegenden Artefakt haben durch das Aufgreifen dieser Differenz also durchaus das Potential, diskursive Praktiken des Lesens von wissenschaftlichen Texten auch bei nicht-wissenschaftlich arbeitenden Personen zu evozieren.

Zu (C): Auch der (scheinbare) Widerspruch zwischen dem knappen Format der Texte mit deren Plädoyercharakter und der hohen Zitatdichte greift die diskursive Praxis des Lesens und Schreibens im Kontext mit dem Theorie-Praxis-Problem der Musikdidaktik (vgl. Grohé, 2011; Niessen, 2010) auf. Weiterhin verlangt der sehr knappe Umfang der Texte ein stark zusammenfassendes Schreiben.

Zu (D): Im Text von Werner Jank – ausschnittsweise auch bei Ott (2011, S. 106) – findet sich zusätzlich die Praktik der Weiterentwicklung theoretischer Modelle, wenn Überlegungen aus Kaiser (2010) in vier gewünschte Verhaltensweisen übersetzt werden.

Bis hier lassen sich also diskursive Praktiken des Popularisierens durch breite Streuung des Artefakts sowie das Generieren von Interesse durch pointierte Eingangsfragen (A), des Lesens und stark zusammenfassenden Schreibens in Bezug auf ein populäres Thema – das Theorie-Praxis-Problem der Musikdidaktik (B+C) –, sowie der Weiterentwicklung theoretischer Modelle (D) identifizieren.

Vergleich der diskursiven Praktiken bzgl. der Artefakte Kaiser (Kaiser, 2001, 2002a, 2002b, 2010) und Sonderheft *Diskussion Musikpädagogik* S3 (2011)

Im Folgenden möchte ich die diskursiven Praktiken der hier so bezeichneten Praxisform „Musikdidaktik“ mit den bei der Analyse der *Kaiser-Texte* identifizierten vergleichen. Mit diesem Vergleich werde ich zeigen, dass die Karriere des Wortpaars „Verständige Musikpraxis“ von der Passung diskursiver Praktiken beeinflusst ist und dass inhaltliche Kohärenz eher zweitrangig zu sein scheint.

Wie in Kapitel 2.2 erläutert, sind einer (diskursiven) Praxisform per definitionem bestimmte diskursive Praktiken eigen, die an bestimmten Artefakten vollzogen werden. Dieses Ensemble¹¹ wird zusammengehalten durch eine Logik oder ein bestimmtes Sinnsystem. So sind den hier heuristisch genannten Praxisformen *Geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit musikalischer Bildung* (mit den Artefakten *Kaiser-Texte*) und *Musikdidaktik* (mit dem Artefakt *Sonderheft S3*) jeweils gewisse Praktiken der Repräsentation eigen, die sich nicht zwingend überschneiden. Die Zusammenfassung einer geisteswissenschaftlichen Schlussfolgerungskette wird eher der ersten, die Praktik des Popularisierens eher der zweiten Praxisform zuzuordnen sein. Was wir aber offensichtlich beobachten können, ist, dass es diskursive Praktiken gibt, die eine Verbindung zwischen Artefakten der beiden Praxisformen herstellen können. In aller Kürze habe ich in den Kapitel 3.1 und 3.2 versucht, die aus den betrachteten Artefakten hervorgehenden diskursiven Praktiken herauszuarbeiten. Vergleicht man diese miteinander, fallen zwei Klassen auf:

1. *(Fast) gleiche diskursive Praktiken:* Ausgehend von der Praxisform *Musikdidaktik* zeigen sich in dem Artefakt *Sonderheft S3* mit dem Zitieren von Autoritäten, dem Lesen und dem stark zusammenfassenden wissenschaftlichen Schreiben deutliche Parallelen zu den diskursiven Praktiken, die die *Kaiser-Texte* prägen.
2. *Modifizierte diskursive Praktiken:* Popularisieren wurde sowohl für die Texte im *Sonderheft S3* als auch bei *Kaiser* praktiziert, wenngleich nicht über das Medium einer Lehrer:innenfortbildung und eingefügter Zitate und Fotografien, sondern über die Praktik der Online- und Parallelpublikation. Die diskursive Praktik Popularisieren wird zwar aufgegriffen, aber der Logik der jeweils anderen Praxisform angepasst. Anders als bei den verschiedenen *Kaiser-Texten* aus Kapitel 3.1 kann man bei den Beiträgen im *Sonderheft S3*, exemplarisch den oben erwähnten von Jank, aber weniger von einer Weiterentwicklung eines theoretischen Modells sprechen, auch wenn sich der Eindruck zunächst einstellt.

¹¹ Die Subjektform Wissenschaftler:in, deren Betrachtung ebenso wichtig ist, spare ich an dieser Stelle der Übersicht halber aus.

Spätestens beim Vergleich der Auslegung der Kaiser-Quellen mit zwei weiteren Texten des Sonderheftes (Jank, 2011; Ott, 2011; Schönherr, 2011) wird deutlich, dass die Unterschiede mit der oben nach Luhmann angeführten Kontingenz wissenschaftlichen Schreibens nur noch schwer zu vereinbaren sind.¹² Thomas Ott verwendet die Folie VMP, um eine Vision einer Adorno gerechten Musikpraxis zu entwerfen, während Schönherr Parallelen zu einem eigenen didaktischen Modell – Phänomenorientierung – aufbaut. Was in den diskursiven Praktiken, welche diese drei kurzen Texte erzeugten, sichtbar wird, ist ein Adaptieren zu eigenen Zwecken (Jank und Schönherr) oder Kommentieren (Ott) ausgewählter Abschnitte der Originalquellen, wobei diskursive Praktiken, die in der Entstehung der *Kaiser-Texte* vollzogen wurden, aufgegriffen, aber auch modifiziert werden: Exemplarisch wird dies bei Jank deutlich (ohne hier eine normative Aussage über die in den Texten referierten Überlegungen zu treffen), wenn die Praktik der Weiterentwicklung eines theoretischen Modells – modifiziert – aufgegriffen wird. Bei genauerer Betrachtung geschieht dies nicht in Bezug auf das Modell der „Verständigen Musikpraxis“, sondern vielmehr auf das des „Aufbauenden Musikunterrichts“. So weist die zusammenfassende Einrückung mit vier Merkmalen verständiger Musikpraxis (Jank, 2011, S. 32) eine deutliche Ähnlichkeit mit der Darstellung der Zielsetzungen des Praxisfelds „Musizieren und musikbezogenes Handeln“ (Jank et al., 2017, S. 116) oder einer Darstellung bei Jank (2014, S. 97) auf. Inwieweit die sich dort ergebenden vier gewünschten Verhaltensweisen von Schüler:innen tatsächlich mit der Logik der Kaiser-Texte vereinbar sind, erschließt sich nicht zwingend. Interessant ist jedoch, dass die Unterschiede in den Darstellungen dieser Merkmale Ähnlichkeiten mit den Unterschieden in den Parallelpublikationen Kaisers haben. Jank greift hier also nicht nur die Praktik der Weiterentwicklung (eigener) theoretischer Modelle auf, sondern auch die der Kontingenz wissenschaftlicher Aussagen in Parallelpublikationen.

Es zeigt sich also: Das Wissen (=Sinnsystem einer Praxisform) „Verständige Musikpraxis“, welches sich in den Artefakten *Kaiser-Texte* und *Sonderheft S3* manifestiert, ist nicht einheitlich und gehorcht in seiner Generierung den Regeln der jeweiligen wissenschaftlichen Praxisform. Was aber anschlussfähig ist, wenngleich mit behutsamen Anpassungen, sind die diskursiven Praktiken, welche dieses Wissen in den verschiedenen materiellen Artefakten verankern. Dadurch, dass Kaiser in seinen Texten mit dem Popularisieren, dem Zitieren von Autoritäten, dem stark

¹² Besonders im Vergleich mit der ebenfalls in diesem Sonderheft publizierten Kurzfassung des Kaiserschen VMP-Modells in Kaiser (2011), die hier aus Platzgründen nicht thematisiert werden soll, fällt diese versatzstückartige Bedienung am Kaiserschen Theorieinventar deutlich auf.

zusammenfassenden Schreiben und nicht zuletzt der Kontingenz wissenschaftlicher Aussagen in Parallelpublikationen gute Anknüpfungsmöglichkeiten für diskursive Praktiken der *Musikdidaktik* bietet, ermöglichte er dem Wortpaar „Verständige Musikpraxis“ eine immense Verbreitung. Noch deutlicher wird dies, wenn man empirische Publikationen (Rora & Wiese, 2014; Schiemann, 2016; Schieweck, 2025), welche VMP für die Betrachtung von Unterricht einsetzen, betrachtet: So weisen die elf Fragen zu verständiger Musikpraxis (Kaiser, 2010, S. 63) auf Praktiken des Operationalisierens hin, an die empirische Untersuchungen mit ihrem ganz eigenen Ensemble diskursiver Praktiken gut anknüpfen können.

Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag habe ich versucht zu zeigen, dass Texte als Artefakte dann erfolgreich sind, wenn die diskursiven Praktiken, die sie formen, sich sowohl in die wissenschaftliche Praxisform der Quellen, mit denen sie umgehen, als auch in die wissenschaftliche Praxisform, in der sie entstehen, einfügen. Es sollte deutlich geworden sein, dass im Entstehen des Artefakts *Sonderheft S3* viele der diskursiven Praktiken Kaisers aufgegriffen bzw. praxisformspezifisch umgeformt wurden. Dies ist insbesondere dadurch möglich geworden, dass die Artefakte *Kaiser-Texte* Rezeptionspraktiken unterschiedlichster musikpädagogischer Wissenssysteme ermöglichen. Als Konsequenz wäre zu formulieren, dass Autor:innen musikpädagogischer Texte eine Pluralität diskursiver Praktiken in ihr Arbeiten integrieren sollten, wenn sie sich wünschen, dass ihre Texte breit weiterverarbeitet werden.

Es sollte aber auch deutlich geworden sein, dass nicht von dem *einen* musikpädagogischen Wissen um ein bestimmtes Text-Artefakt – hier die Buchstabenkette „Verständige Musikpraxis“ – ausgegangen werden sollte, sondern dass sich dieses – je nach Praxisform – unterschiedlich darstellt. Praxistheoretische Perspektiven bieten ein geeignetes Instrumentarium, um diese Vielfalt zu analysieren. Für zukünftige Forschung stellt sich die Frage, wie weitere Modelle und Konzepte der Musikpädagogik unter praxistheoretischer Perspektive auf die Praxisform *Wissenschaftliche Musikpädagogik* analysiert werden können. So liegen noch eine Vielzahl an Artefakten vor, welches das Wortpaar „Verständige Musikpraxis“ in anderer Form aufgreifen (z. B. Jank, 2014, S. 92; Wallbaum, 2008, S. 18). Auch Wort-Artefakte wie „Ästhetische Erfahrung“, „Leiblichkeit“, „Analytische Philosophie“ oder „Praxistheorie“ könnten mit dieser Methode untersucht werden, um herauszuarbeiten, ob die in diesen Kontexten vielfältig erschienen Artefakte ihren Erfolg einer inhaltlichen Anschlussfähigkeit oder eher einer Passung der sie generierenden diskursiven Praktiken verdanken. Oder, pointiert vereinfacht: Ist es die Form oder der Inhalt, der zählt?

Literatur

- Alkemeyer, Th.; Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Th. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hg.): *Praxis denken* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Busch, V. & Cvetko, A. J. (2024). „...weil es unter der Laterne am hellsten ist.“: Gedanken zu Pragmatismus, Egotrip und kritischem Diskurs in musikpädagogischer Forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 15: 1–12. Abgerufen am 22.04.2026 von <https://bem.publia.org/bem/article/view/240/367>
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2025). Guidelines for Safeguarding Good Research Practice. Code of Conduct. Vorab-Onlinepublikation. Abgerufen am 22.04.2026 von <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14281892>
- Ehrenforth, K. H. (Hg.) (2001). *Musik – unsere Welt als andere: Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Eichhorn, A. & Schneider, R. (Hg.) (2011). *Musik – Pädagogik – Dialoge: Festschrift für Thomas Ott*. *Musik, Kontexte, Perspektiven, Bd. 1*. München: Allitera-Verl.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York et al.: Oxford Univ. Press.
- Flämig, M. (2003). Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2003: 1–16. Abgerufen am 22.04.2026 von https://www.zfkm.org/03-flaemig_a.pdf
- Fuchs, M. (1998). Musizieren im Klassenverband – der neue Königsweg der Musikpädagogik? *Musik und Unterricht*, 49, 4–9
- Gies, S.; Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, 9, 6–24
- Grohé, M. (2011). Lehrer brauchen Unterrichtsforschung: Eine Entgegnung auf den Artikel von Anne Niessen im AfS-Magazin 30. *AfS-Magazin*, 31, 18–19
- Gruhn, W. (1998). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim et al.: Olms.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Hofheim: Wolke.
- Haas, M.; Nonte, S.; Krieg, M. & Stubbe, T. C. (2019). Unterrichtsqualität in Musikklassen: Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi. In V. Weidner & C. Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Musikpädagogische Forschung, Bd. 40* (S. 137–154). Münster u. New York: Waxmann.
- Hannappel, M. & Fries, F. (2020). *Die Freunde der italienischen Oper*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30529-1>
- Hepp, R. (2021). Entsubjektivierung: Zur praxistheoretischen Relevanz ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht. *Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 14*. Münster: Waxmann.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Jank, W. (2011). Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, S3, 29–33
- Jank, W. (2014). „Verständige Musikpraxis“ im Aufbauenden Musikunterricht. Einige Anmerkungen. In G. Brunner & M. Fröhlich (Hg.), *Impulse zur Musikdidaktik: Festschrift für Mechtild Fuchs* (S. 91–99). Innsbruck: Helbling. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20182/pdf/Jank_2014_Verstaendige_Musikpraxis_im_aufbauenden.pdf
- Jank, W.; Bähr, J. & Breitweg, J. (Hg.) (2017). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Jank, W. & Stroh, W. M. (2006). Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse. In W. Pfeiffer (Hg.), *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Musikunterricht heute*, Bd. 6. Oldershausen: Lugert.
- Kaiser, H. J. (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum*, 83, 17–26
- Kaiser, H. J. (Hg.) (1998). *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/95 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Mainz et al.: Schott.
- Kaiser, H. J. (1999). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Mitteilungsblatt der Bundesfachgruppe „BFG-kontakt“*, 1(Juni 1999), 46–59
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hg.), *Musik – unsere Welt als andere: Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch* (S. 85–95). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kaiser, H. J. (2002a). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* SE1: 1–14. Abgerufen am 22.04.2026 von https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_b.pdf
- Kaiser, H. J. (2002b). Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* SE1: 1–12. Abgerufen am 22.04.2026 von https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2010: 47–68. Abgerufen am 22.04.2026 von <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf>
- Kaiser, H. J. (2011). Konstitutive Bedingungen Verständiger Musikpraxis in der Schule. *Diskussion Musikpädagogik*, S3, 85–88
- Kaiser, H. J. (2012). LernArbeit. In J. Knigge & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 33 (S. 17–40). Essen: Die Blaue Eule. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8576/pdf/AMPF_2012_Band_33.pdf
- Kaiser, H. J. (2016). Aufbauender Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser (Hg.), *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch. Musikpädagogik im Fokus*, Bd. 3 (S. 65–82). Augsburg: Wißner.
- Knigge, J. & Mautner-Obst, H. (Hg.) (2013). *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart. <https://doi.org/10.25656/01:8117>
- Luhmann, N. (2008). *Schriften zur Kunst und Literatur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lehmann-Wermser, A. & Niessen, A. (2004). Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In H. J. Kaiser (Hg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 24 (S. 131–162). Essen: Die Blaue Eule.
- Lessing, W. (2018). Von Kernen und Rändern: Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In W. Rüdiger (Hg.), *Üben & Musizieren. Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 19–50). Mainz: Schott Music.
- Miko, K. (2013). Visuelles „Nosing Around“ [Visual „Nosing Around“]. *SozW Soziale Welt*, 64(1–2), 153–170. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2013-1-2-153>
- Niessen, A. (2010). Nichts ist praktischer als eine gute Theorie: Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. *AFS-Magazin*, 30, 12–17
- Niessen, A. (2020). Musik. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 529–540). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_40
- Ott, T. (2011). Wiederkehr des Immergleichen? Gegen die „neomusische“ Interpretation des Klassenmusizierens. *Diskussion Musikpädagogik*, 3, 104–107

- Prantl, D. (2024). Schulmusik und Musikschule im Klassenzimmer: Ein videobasierter empirischer Theorienvergleich (1. Aufl.). *Schriften_multimedial*, Bd. 2. Baden-Baden: Olms. <https://doi.org/10.5771/9783487170275>
- Prantl, E.; Kohl, B.; Ryvlin, D.; Biegger, P.; Wadepohl, H.; Rominger, F.; Bunz, U. H. F.; Mastalerz, M. & Waldvogel, S. R. (2019). Microporous Triptycene-Based Affinity Materials on Quartz Crystal Microbalances for Tracing of Illicit Compounds. *ChemPlusChem*, 84(9), 1239–1244. <https://doi.org/10.1002/cplu.201900189>
- Reckwitz, A. (2010). Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In M. Wohlrab-Sahr (Hg.), *Kultursoziologie: Paradigmen, Methoden, Fragestellungen* (1. Aufl., S. 179–206). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, Andreas (2016): *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Richter, C. & Terhag, J. (2011). Vorwort. *Diskussion Musikpädagogik*, S3
- Rora, C. & Wiese, C. (2014). ‚Verständige Musikpraxis‘ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 35 (S. 175–191). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:12383>
- Schäfer, H. (Hg.) (2016). *Sozialtheorie. Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hg.) (2005). *Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München. Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005*. München: Allitera.
- Schiemann, S. (2016). Ein videographisches Auswertungsverfahren zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im unterrichtlichen Handeln von (fachfremden) Musiklehrpersonen an Grundschulen. In L. Oravec & A. Weber-Krüger (Hg.), *Musiklernen in der Grundschule: Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik* (S. 178–195). Essen: Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:17143>
- Schieweck, A. (2025). *Demokratieerziehung im Musikunterricht: Sensibler Umgang mit Texten populärer politischer Lieder durch Verständige Musikpraxis* [Staatsexamensarbeit]. Hochschule für Musik „Carl Maria von Weber“, Dresden.
- Schmidt, R. (2016). Theoretisieren: Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken. In H. Schäfer (Hg.), *Sozialtheorie. Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 245–264). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-012>
- Schönherr, C. (2011). Phänomenorientierung als Weg zu sinnerfülltem Klassenmusizieren. *Diskussion Musikpädagogik*, S3, 80–84
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* SE2: 34–41. Abgerufen am 22.04.2026 von <https://zfmk.org/sonder08-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2011). Schöngeister und Rechenknechte: Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsfor-schung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 13–17
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik*, 26, 4–17
- Wallbaum, C. (2008). Der außeraustralische Schumann: Vorbereitende Überlegungen für eine ästhetisch und interkulturell orientierte Didaktik der Klassik-Romantik. In G. Maas, C. Rora & C. Wallbaum (Hg.), *Robert Schumann für die Jugend: Beiträge zu Theorie und Praxis des musikpädagogischen Komponisten-porträts* (S. 15–33). Mainz et al.: Schott.

- Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint [When Music only appears in Fulfilled Practice]. In C. Wallbaum (Hg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien. Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig: Bd. 3* (2. Aufl., S. 83–122). Hildesheim et al.: Olms.
- Wallbaum, C. (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen: Eine global kulturelle Prozess-Produkt-Didaktik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik. Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 7* (S. 133–154). Hildesheim et al.: Olms.