

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

14

Anne Niessen, Jens Knigge & Jürgen Vogt
*Forschung aus der Perspektive
musikpädagogischer Praxis*
DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2014.1315

„Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung

„Es ist an der Zeit, das bereits von Kestenbergs [...] geforderte vierte Moment der Musiklehrerausbildung endlich in diese einzubringen: Musikpädagogische Forschung ist im Rahmen der Ausbildung von Musiklehrern ein ebenso wichtiges Moment wie Musikpraxis, Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Eine Einübung in sie verhindert u. a. die Entstehung eines deformierten Bewusstseins von Lehrerdasein, nämlich dass man nach Ablegung des ersten und zweiten Staatsexamens im Prinzip für eine lebenslange Berufstätigkeit ausgelernet habe“
(Kaiser 2004, S.24).

In vielen Bundesländern gibt es mittlerweile Initiativen, diese alte, auch in anderen Fachdidaktiken sowie in der Erziehungswissenschaft vertretene Forderung der Einbeziehung von Forschung in die Lehrerbildung endlich zu realisieren: Laut der Lehramtszugangsverordnung NRW aus dem Jahre 2009 sind beispielsweise alle Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters verpflichtet, „theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten“ (LZV NRW, § 8 Absatz 1). Dabei geht es nicht nur darum, dass Lehramtsstudierende Forschungsmethoden kennenlernen: Vielmehr ist mit solchen Vorhaben die Hoffnung verbunden, dass die späteren Lehrenden etwas von der Haltung bewahren, die sie in diesen Projekten gegenüber Unterricht entwickelt haben: Herausforderungen zu identifizieren, Vertrautes zu hinterfragen, einen genauen Blick auf die Schüler zu entwickeln, Rückmeldungen einzuholen und nicht zuletzt ein Verständnis von Unterricht zu gewinnen, in dem die Notwendigkeit, aber auch die Chance permanenter Veränderung ein konstitutiver Bestandteil ist. Zusätzlich stärken solche Projekte die Teamarbeit innerhalb des Kollegiums bzw. zwischen verschiedenen Disziplinen und Institutionen, was zu einer Erweiterung der Perspektiven führt und dem Rückfall in alte, aber nicht bewährte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster entgegenwirkt (z.B. Niessen 2006 und 2008).

Die wissenschaftliche Unterstützung individueller Unterrichtsentwicklung von Musiklehrenden in der Schule wird gegenwärtig jedoch nur an relativ wenigen Orten im deutschsprachigen Raum realisiert. Angestoßen durch das ‚Accompagnato-Modell‘ (u.a. Stöger 2004) haben sich vereinzelt Initiativen gebildet, in denen Studierende, Referendare oder Berufsanfänger sowie erfahrene Lehrende gemeinsam Vorhaben individueller Unterrichtsentwicklung vorantreiben (z.B. zurzeit in Detmold). Eine systematische Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern¹ gibt es in der Musikpädagogik in größerem Umfang unseres Wissens nach zurzeit aber nur an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien. Dort bearbeiten Lehrkräfte und Wissenschaftler gemeinsam Themen und Fragen, die der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte entspringen: Die in Kooperation durchgeführten Projekte dienen der Gewinnung von Erkenntnissen ebenso wie der Erprobung von Unterrichtsverfahren oder der Entwicklung von Konzepten (Buchborn & Malmberg 2013, S.8f.).

¹ Im Folgenden werden vorwiegend geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet; wo das nicht möglich ist, gilt gelegentlich die männliche Form für die weibliche mit.

Der Wert dieser Projekte tritt in der ausführlichen Schilderung von Thade Buchborn und Isolde Malmberg deutlich hervor: Er kann für die einzelne Lehrkraft bzw. die jeweilige konkrete (Unterrichts-)Praxis vor Ort kaum überschätzt werden. Der hierbei Verwendung findende Ansatz einer „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“, die sich explizit als *Forschung* versteht, wirft unseres Erachtens allerdings einige wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Fragen auf, denen wir im Folgenden nachgehen möchten. Wir möchten auf diese Weise der expliziten Aufforderung der Autoren zur Diskussion des Ansatzes nachkommen.

Was ist „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“?

Im einleitenden Beitrag des Themenheftes „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* stellen Thade Buchborn und Isolde Malmberg „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ als für die Musikpädagogik ‚neuen‘² „Forschungsansatz“ vor. Sie wollen ihn „neben bildungstheoretischen Studien, geisteswissenschaftlich orientierter Forschung und empirischen Verfahren“ in der Musikpädagogik etabliert wissen, weil er „das Methodenspektrum unseres Faches ergänzen und in unterschiedlicher Weise Brücken zwischen wissenschaftlicher Forschung, Fachdidaktik und praktischem Handeln sowie zwischen den unterschiedlich orientierten wissenschaftlichen Forschungsansätzen bilden“ könnte (S.4)³. Im weiteren Verlauf des Textes empfehlen sie verschiedene Formen und Verfahren für Projekte im Rahmen von „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ (ebd.) und präsentieren konkrete Vorhaben im Überblick (S.8f.). Außerdem thematisieren sie die Qualität und Reichweite der Ergebnisse solcher Forschungsprojekte und diskutieren abschließend „Potenziale und Grenzen einer forschenden Haltung für Musiklehrerinnen und Musiklehrer“ (S.11). Mit ihrem Beitrag erheben Buchborn & Malmberg den Anspruch, mit „Forschungsansätzen, in deren Zentrum der professionelle Blick von Handelnden aus der Praxis steht“ (S.4), einen Weg für die Musikpädagogik gefunden zu haben, der die Kluft zwischen Theorie und Praxis überbrücken hilft und Wissenschaft stärker mit dem musikpädagogischen Alltag verbindet.

Wir bezeichnen diesen Ansatz im vorliegenden Text gelegentlich auch als „ihren“ Ansatz; das bedeutet jedoch nicht, dass die beiden Verfasser ihn selbst entwickelt hätten. Eher wäre von einer Adaption oder besser noch Kompilierung verschiedener bestehender Ansätze zu sprechen. Buchborn & Malmberg arbeiten in ihrem Beitrag die historischen und theoretischen Grundlagen der Forschungstraditionen, die sie unter der Überschrift „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ versammeln, nicht systematisch auf (s. a. S.13, Endnote 6). Erwähnt wird lediglich, dass „inhaltliche Parallelen und Überschneidungen“ zwischen „Handlungs-, Praxis-, Evaluations- und Aktionsforschung oder *teachers* und *practitioner research*“ (S.6; Herv. im Orig.) bestehen. Etwas später werden die „Traditionen und forschungstheoretischen Anknüpfungspunkte“ noch um den Ansatz des „*forschenden Handelns in Praxisfeldern*“ und die „qualitative und quantitative empirische Bildungsforschung“ (S.6;

² Die Bezeichnung ‚neu‘ wird in dem Text von Buchborn & Malmberg nicht verwendet; mit diesem Zusatz wird hier aber dem im Text erhobenen Anspruch Rechnung getragen, den Begriff „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ inklusive der konkreten inhaltlichen Ausarbeitung erstmalig in den deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurs einzuführen.

³ Seitenangaben ohne Autorennennung beziehen sich stets auf Buchborn & Malmberg 2013.

Herv. im Orig.) erweitert. Unklar bleibt dabei das genaue Verhältnis von „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ zu all diesen Ansätzen, sodass der Grad der Innovation und der Eigenständigkeit von „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ nicht leicht einzuschätzen ist⁴. Als gemeinsames Kennzeichen von Projekten, die ihrem Ansatz folgen, bezeichnen es Buchborn & Malmberg jedenfalls, „dass das Vorgehen zunächst aus der Lehrerperspektive entwickelt wird und der Forschungsprozess durchgängig von der Reflexion von Praxiserfahrungen von Lehrern bestimmt ist“ (S.7). Mit dieser Festlegung schränken sie aber die Chancen stark ein, die in der Wissenschaft mit der Erhebung und Analyse von Daten durch einen externen Forscher verbunden sind. Einige davon seien im Folgenden genannt.

Lehrer-, Lehrer-Forscher- und Forscher-Rolle

Die erste Chance, die ein Beobachten von außen eröffnet, ist von grundsätzlicher Art: Die oder der Beobachtende steht im wörtlichen wie im übertragenen Sinne ‚neben‘ dem Geschehen, ist nicht so darin verstrickt wie die in dem jeweiligen Kontext handelnden Personen und kann Unerwartetes und kaum Sichtbares entdecken, weil sie oder er sich dem Forschungsfeld mit besonderer Offenheit nähert⁵. Wer als Lehrender den eigenen Unterricht analysieren will, hat es dagegen notwendigerweise mit massiven Wahrnehmungseinschränkungen zu tun, weil er permanent nicht nur in einer Beobachterrolle steckt, sondern vielmehr Handelnder und Ent-

⁴ Als Vorläufer dieses Ansatzes in der wissenschaftlichen Musikpädagogik wird in einer Endnote verwiesen auf „eines der wenigen größer angelegten musikpädagogischen Forschungsprojekte, in denen Praxis aus der Lehrendenperspektive systematisch reflektiert wurde“ (S.13), nämlich Ulrich Günthers und Thomas Otts Veröffentlichung „Musikmachen im Klassenunterricht“ (Günther & Ott 1984). Schaut man in diesen Band, stellt man allerdings fest, dass Günther und Ott gar nicht den Anspruch erheben, Praxis „systematisch“ zu reflektieren. Sie verstehen die in ihrem Buch mit Hilfe von Protokollen dokumentierten Unterrichtsreihen vielmehr als „Fallstudie, die zwar sehr unterschiedliche ‚Wirklichkeiten‘ einbezog, deren Ergebnisse aber keinesfalls Rückschlüsse auf den Musikunterricht in seiner Gesamtheit erlauben“ (Günther & Ott 1984, S.171). Das „Experiment“, als das sie ihre Untersuchung bezeichnen, sehen sie vielmehr als bescheidenen Versuch, die „musikdidaktische Chefetage“ mit einem Einblick in die Realität des Musikunterrichts zu konfrontieren und Musiklehrenden Protokolle von Unterricht zugänglich zu machen, die nicht – wie beispielsweise fachdidaktische Modelle – die Wirksamkeit der jeweiligen Rahmenbedingungen ausblenden (ebd., S.3f.). Zudem handelt es sich auch nicht um eine Reflexion von „Praxis aus Lehrendenperspektive“ (ebd., S.13). Vielmehr wurden die Unterrichtsstunden von einem Wissenschaftler teilnehmend beobachtet und zusätzlich auf Tonband aufgezeichnet. Zwar bekamen die Lehrenden die auf Basis dieser Daten entstandenen Protokolle zu lesen (ebd., S.10f.), aber sie verfassten sie nicht selbst. Dokumentiert ist also die Sicht eines externen Beobachters auf Unterricht, nicht die der Lehrenden selbst.

⁵ Nur verwiesen werden kann auf die intensiven Reflexionen des Beobachterstandpunkts beispielsweise im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie, die traditionell ebenfalls ein enges Verhältnis zum ‚Feld‘ aufweist (z.B. Fritzsche & Tervooren 2012). Es würde auch zu weit führen, die zahlreichen Hinsichten hier anzuführen, in denen der Beobachterstandpunkt im Rahmen methodologischer Literatur intensiv reflektiert wird. Welche Bedeutung er besitzen kann, führt beispielsweise Franz Breuer aus, der in seiner Einführung in die Forschungsmethodologie der ‚Grounded Theory‘ die permanente Reflexion des Beobachterstandpunkts vorbildlich beschreibt, empfiehlt und ausführt (Breuer 2009). Zwar erwähnen auch Buchborn & Malmberg beispielsweise auf S.11 „methodische Verfahren“, die die Lehrer-Forscher „immer wieder in Distanz zur eigenen Praxis bringen“ sollen, welche Verfahren konkret gemeint sind wird allerdings ebenso wenig ausgeführt wie die Frage nach deren Chancen und vor allem Grenzen.

scheidender mit Verantwortung für die ihm anvertrauten Schülerinnen und Schüler ist. Die Gestaltung der Situation hat dabei sinnvollerweise immer Vorrang vor allen Versuchen, das eigene Handeln und das der anderen Anwesenden sorgsam (oder gar systematisch) zu beobachten – eine Situation, die mit dem Begriff „Handlungsdruck“ treffend beschrieben wird. Die Einschränkung der Wahrnehmung, die sich für unterrichtende Personen daraus zwangsläufig ergibt, ist keine gute Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige und offene Beobachtung, noch viel weniger aber für eine sorgfältige Reflexion des eigenen Beobachterstandpunkts, wie sie in der Wissenschaft gefordert ist. Selbst wenn der eigene Unterricht – wie von Buchborn & Malmberg vorgeschlagen (S.7) – auf Video aufgezeichnet ist, wird er mit anderen Augen betrachtet als Unterricht, den man nicht selbst geplant und durchgeführt hat.

Sinngemäß gilt diese Einschränkung auch für andere Settings: Wer die eigenen Schüler interviewt, hat es mit den eigenen Vorurteilen zu tun und erhält zudem aus Gründen der ‚sozialen Erwünschtheit‘ andere Aussagen als ein Forscher, der von außerhalb kommt und zudem den Interviewten Anonymität zusichern kann.

Jörg Schlömerkemper formuliert einen weiteren Unterschied, der eher pragmatisch mit den Arbeitsbedingungen der beteiligten Personen zu tun hat: „Sicherlich ist methodisch anspruchsvolle Forschung erst möglich, wenn entsprechende Methoden verwendet werden, wenn geschultes Personal dazu zur Verfügung steht, wenn Befunde ohne Handlungsdruck analysiert werden dürfen und mögliche Folgerungen in Ruhe erwogen werden können. Dies erfordert spezifische Kompetenzen und förderliche Situationen. Im Vergleich dazu steht das alltägliche pädagogische Handeln unter Handlungsdruck, der eine distanzierte und geduldige Reflexion zumindest erschwert“ (Schlömerkemper 2009, S.26f.). Damit sind mehrere Aspekte angesprochen, die im Text von Buchborn & Malmberg, wenn überhaupt, nur am Rande thematisiert werden: Forschung, zumal empirische Forschung hat zur Erhebung und Analyse von Daten eine Vielzahl ausdifferenzierter und anspruchsvoller Forschungsmethoden entwickelt, die permanent auf wissenschaftstheoretischer Ebene, aber auch im Kontext einzelner Studien reflektiert und weiterentwickelt werden⁶. Die Wissenschaftler, die damit arbeiten, besitzen schon oder entwickeln im Forschungsprozess besondere Kompetenzen im Umgang mit den betreffenden Forschungsmethoden. Sie können das überhaupt nur leisten, wenn sie dafür genügend Zeit und eine gewisse Freiheit haben, die erhobenen Daten sorgfältig und immer wieder, auch in verschiedenen Hinsichten, auszuwerten, miteinander in Beziehung zu setzen, Deutungen zu hinterfragen, wieder umzuwerfen und den gesamten Prozess intensiv zu reflektieren. Die Zeit, die diese Prozesse in Anspruch nehmen, können Lehrende ohne entsprechende Unterrichtsentlastung in der Regel kaum aufbringen (wenige Ausnahmen bestätigen wie immer die Regel)⁷.

Die Grenze zwischen Praxisforschung und Wissenschaft

Es lohnt sich, an dieser Stelle einen Blick auf Literatur zum Thema Praxisforschung zu werfen – wobei wir uns im Folgenden in erster Linie auf Texte beziehen, die Buchborn & Malm-

⁶ Das lässt sich beispielhaft an der Studie von Anne Weber-Krüger zeigen, die nicht nur passende Interviewformen für Vorschulkinder, sondern auch Verfahren erprobt, die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf Theoriebildung weiterzuentwickeln (Weber-Krüger i. Dr.).

⁷ Am Rande weisen Buchborn & Malmberg auf diese Problematik hin (S.12), beschreiben aber nicht, welche Konsequenzen sich daraus für ihren Ansatz ergeben.

berg selbst anführen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den im Folgenden zitierten Beiträgen eine sehr klare Trennung vorgenommen wird zwischen Praxisforschung, die von Lehrenden durchgeführt wird, und Formen von Wissenschaft, die sich eng auf pädagogische Praxis beziehen.

Annedore Prengel wird von Buchborn & Malmberg zitiert, weil sie Praxisforscher als „innovative Pädagoginnen und Pädagogen“ bezeichnet – Prengel (2010, S.787) zieht in ihrem Text aber auch eine sehr klare Trennlinie zwischen Praxisforschung und wissenschaftlicher Forschung: „Während in wissenschaftlicher Forschung externe Erziehungswissenschaftler/-innen aus Positionen mit (relativer) Außenperspektive mit wissenschaftlichen Forschungsmethoden Erkenntnisse über Vorgänge in pädagogischen Feldern sammeln, erkunden in der Praxisforschung Personen, die selbst Teil des Feldes sind, aus Positionen mit Innenperspektive Elemente ihrer konkreten Arbeitssituation“ (Prengel 2010, S.788). In einem anderen Text, den Annedore Prengel gemeinsam mit Friederike Heinzl und Ursula Carle verfasst hat, verweisen die Autorinnen darauf, dass „der in den Berufsalltag eingelassene Erkenntnisprozess ... eigenen Maximen verpflichtet [ist] und ... eigenen Qualitätskriterien [unterliegt]. Es wäre verfehlt, diese dem pädagogischen Handeln verpflichtete Erkenntnisperspektive in eine Konkurrenzposition zur der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung verpflichteten Perspektive zu bringen“ (Prengel, Heinzl & Carle 2004, S.190f.). Eine ähnliche Position vertritt Heinz Moser, der ebenfalls sehr deutlich den prinzipiellen Unterschied zwischen Praxisforschung im engeren Sinne und Wissenschaft betont. Auch er entwirft eine klare Standortbestimmung dessen, was er Praxisforschung nennt; auch er betont – ähnlich wie Prengel – die Unterschiedlichkeit, aber Gleichwertigkeit der beiden Perspektiven (Moser 2008, S.11ff.). Selbst Herbert Altrichter, ein wichtiger Vertreter der Aktionsforschung, bezeichnet es als Ziel dieser Forschung, die Erkenntnisse und Erfahrungen der Praktiker zu veröffentlichen, aber nicht, sie als Teil des wissenschaftlichen Diskurses anzusehen (Altrichter, Aichner, Soukup-Altrichter & Welte 2010, S.808).

Buchborn & Malmberg deuten zwar an einer Stelle ihres Textes an, dass nicht alle Projekte der „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ den Kriterien genügen, die sie zur Kennzeichnung von wissenschaftlicher Forschung aufstellen (S.10), aber sie konturieren den Unterschied zwischen einer Arbeit, die in erster Linie der Verbesserung von Praxisituationen dient („Aus der Praxis – für die Praxis“), und einer, die auf wissenschaftliche Ergebnisse abzielt („Wissenschaftliche Forschung aus der Perspektive von Praxis“), eher beiläufig (S.10). Es wird nicht abschließend klar, ob grundsätzlich überhaupt zwischen wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher⁸ „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ unterschieden wird oder ob es lediglich um Kriterien für die Kommunikation der Ergebnisse geht. Konkret heißt es im Text, dass „Ergebnisse aus einem Projekt für unterschiedliche Zielgruppen aufbereitet und dargestellt werden“ können. Jedoch nur dann, wenn die Ergebnisse in „wissenschaftlichen Kontexten“ Verwendung finden sollen, sei die Berücksichtigung verschiedener wissenschaftlicher Kriterien (u.a. klare Forschungsfrage, Aufarbeitung des Forschungsstands, systematische Datenerhebung und -analyse, Reflexion der Forscherrolle, Methodenreflexion) vonnöten (S.10). Einige Zeilen vorher deuten die Autoren jedoch an, dass bei Projekten, die im wissenschaftlichen Diskurs verortet werden sollen, „schon

⁸ Inwiefern sinnvollerweise überhaupt von einer ‚nicht-wissenschaftlichen Forschung‘ gesprochen werden kann, muss an dieser Stelle offen bleiben.

in der Durchführung der Studie wissenschaftliche Standards berücksichtigt werden“ müssen. Wenn dies im Umkehrschluss bedeutet, dass wissenschaftliche Standards im Rahmen von „Aus der Praxis – für die Praxis“-Projekten keine (oder nur eine vernachlässigbare) Rolle spielen, dann würde dies tatsächlich darauf hindeuten, dass zwischen „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ mit und ohne wissenschaftlichem Anspruch zu unterscheiden ist. Wünschenswert wäre hier eine größere (auch terminologische) Klarheit und die Offenlegung der Kriterien, wann ein Projekt welcher Anspruchskategorie zuzuordnen ist⁹. In der methodologischen und wissenschaftstheoretischen Literatur, auf die Bezug genommen wird, gibt es durchweg eine klare Unterscheidung zwischen Praxisforschung und Wissenschaft. Angesichts der Tatsache, dass Buchborn & Malmberg das Problem der Unterschiedlichkeit der Systeme Wissenschaft und Pädagogik bzw. Theorie und Praxis nicht selbst reflektieren, wäre es in unseren Augen wichtig, sich in diesen Hinsichten auf einen klaren und elaborierten Standpunkt zu beziehen¹⁰.

Empirische Methoden in „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“

Buchborn & Malmberg empfehlen als Forschungsmethoden für die „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ u.a. die Integration von „Methoden und Vorgehensweisen aus der qualitativen und quantitativen Bildungsforschung“ (S.6) – in den von ihnen angeführten Beispielen in vielfältigsten Kombinationen (S.8f.)¹¹. Das ist von Lehrenden, die in der

⁹ In der Betrachtung der angeführten Projektbeispiele wird deutlich, dass fast durchweg Dissertationen, mindestens aber Fachvorträge und -beiträge geplant sind (S.8f.), was eine wissenschaftliche Qualität als Zielperspektive dieser Vorhaben nahelegt. Ob dieser Anspruch eingelöst wird, wäre im Einzelfall zu klären. Zu überprüfen wäre allerdings auch, welche der von Buchborn & Malmberg vorgeschlagenen Verfahren überhaupt anschlussfähig an wissenschaftliche Standards sind. Insbesondere die vorgeschlagenen „retrospektiven Verfahren“ lösen daran Zweifel aus, da zunächst ungerichtet Daten gesammelt werden, jedoch „die Klärung der genauen Frage und die systematische Forschungsarbeit auf einen späteren Zeitpunkt verleg[t]“ (S.5) werden. Dieses Vorgehen ist selbst in qualitativen Forschungsvorhaben, die von einer großen Offenheit auf verschiedenen Ebenen geprägt sind, methodologisch nicht haltbar.

¹⁰ Das scheint umso wichtiger, als es beispielsweise mit der pädagogischen Interventionsforschung eine eigenständige Forschungsrichtung gibt, die das Anliegen der Erprobung innovativer Unterrichtssettings mit wissenschaftlichen Forschungsmethoden aufgreift (s. u.a. Hascher & Schmitz 2010). In der Musikpädagogik wäre zumindest die Studie von Georg Maas (1989) zu nennen, der den Unterschied in handlungsorientierter Begriffsbildung in zwei verschiedenen Lehrverfahren untersucht hat.

¹¹ Der Eindruck, dass ein nicht konsistenter Begriff von Empirie zugrundeliegt, wird an mehreren Stellen des Textes erweckt, u.a. in der Endnote 3 auf S.13. Dort wird ausgeführt, dass sich der vorgestellte Ansatz „aufgrund des entwickelnden Charakters [...] von empirischen Forschungsvorhaben [unterscheidet], die in der Regel bemüht sind, den Einfluss auf das beforschte Praxisfeld möglichst gering zu halten und in der Erforschung einer Wirklichkeit diese nicht zu verändern.“ (S.14) Ganz im Gegenteil wird aber insbesondere in qualitativer Forschung stets der Beobachterstandpunkt und die Forscher-Gegenstand/Subjekt-Interaktion als Teil des Forschungsprozesses betrachtet (z.B. Mayring 2002, Kap.2); ähnliches gilt für ethnographisch orientierte Studien (z.B. Zaborowski, Meier & Breidenstein 2011); im qualitativen und quantitativen Experiment ist die Veränderung von Rahmenbedingungen sogar konstitutiv (z. B. Gehrau & Bilandzic 2005). Wäre die Annahme von Buchborn & Malmberg zutreffend, würde außerdem (qualitative und quantitative) formative Evaluationsforschung in Gänze von empirischer Wissenschaft ausgeschlossen (vgl. jedoch Bortz & Döring 2006; Flick 2006). Der Verdacht eines vagen Verständnisses von empirischer Forschung wird außerdem dadurch genährt, dass „Forschung aus der Perspektive musikpä-

Schule unterrichten und über das Privileg einer wissenschaftlichen Arbeitsumgebung mit den entsprechenden Möglichkeiten des Selbststudiums und der Weiterbildung nicht verfügen, sicherlich nur in wenigen Einzelfällen zu leisten. Schon die Einarbeitung in ein einziges Forschungsparadigma ist eine Herausforderung, die sich über ein ganzes Forscherleben hinziehen kann; die Einarbeitung in Triangulationsmöglichkeiten verschiedener Ansätze aber stellt eine systematische Überforderung von Menschen dar, die „im Hauptberuf“ etwas anderes tun. Auf diese Gefahr weisen auch die Autoren hin (S.12), allerdings ohne den Anspruch zurückzunehmen, der zu dieser Überforderung führt: Sie sehen vielmehr „ein großes Potential darin ... aus der ‚Innenperspektive‘¹² und aus ‚natürlichen‘ Unterrichtskontexten heraus Erkenntnisse zu gewinnen, die anschlussfähig für die Wissenschaft sind“ (S.4f.). Damit kein Missverständnis entsteht: Hier wird nicht in Frage gestellt, dass Lehrende natürlich in der Lage sind, empirische Forschungsmethoden zu erlernen und anzuwenden; problematisch erscheint aber die Selbstverständlichkeit, mit der die Autoren eine Fülle von Forschungsmethoden vorschlagen, die je nach Situation miteinander kombiniert werden sollen, ohne dass deutlich würde, welche Anforderungen damit verbunden sind. Zu befürchten ist, dass eine frustrierende und vor allem unnötige Überforderung der forschenden Lehrenden die Folge eines solchen Vorschlags sein könnte (vgl. Bortz & Döring 2006, S.342).

Musikpädagogische Theorie in „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“

Neben Fragen der wissenschaftlichen Geltung und der praktischen Realisierbarkeit von „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ ist auch das hier artikulierte Verständnis musikpädagogischer Theorie zu problematisieren. Obwohl vor einem gänzlich anderen theoriegeschichtlichen Hintergrund entstanden, erinnert das explizierte Bild pädagogischer Theorie doch sehr stark an das, was Dietrich Benner schon vor Jahren in seiner Darstellung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als einen „praktischen Zirkel“ von Theorie und Praxis unter dem Primat der Praxis beschrieben und kritisiert hat (Benner 1978, S.211). Zur Erinnerung: In seinem Buch *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* hatte Erich Weniger bereits 1952 die Frage nach dem Spezifikum der pädagogischen Theorie auf-

dagogischer Praxis“ einerseits als weiterer Forschungsansatz „neben [...] empirischen Verfahren“ verortet wird (S.4), andererseits aber de facto alle vorgestellten Projekte an zentraler Stelle mit empirischen Methoden operieren (S. 8f.). Insbesondere die Projekte mit wissenschaftlichem Anspruch müssten u. E. den methodologischen Standards der empirischen Forschung genügen. Schaut man sich nun bspw. die als Beispiel für „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ angegebene Dissertation von Thade Buchborn (2011, v.a. S.43ff.) an, so kann diese u. E. nicht als empirische Studie im engeren Sinne bezeichnet werden, wenn man als Kennzeichen empirischer Studien die sorgfältige und gut reflektierte Anwendung empirischer Forschungsmethoden ansieht. Um Missverständnissen vorzubeugen: Hiermit soll nicht der Ertrag der Arbeit von Buchborn geschmälert werden, uns geht es lediglich um eine wissenschaftstheoretische Einordnung.

¹² Die ‚Innenperspektive‘ ist selbstverständlich für alle Arten von (empirischer) Wissenschaft eine wichtige Größe, ob nun Einschätzungen mit Hilfe von Fragebögen erhoben werden oder Verfahren der formativen Evaluation mit der Kommunikation von Ergebnissen zur Anwendung kommen, ob in qualitativer Forschung die Erhebungsmethode Interview die Innensicht der Beteiligten erschließt oder diese mit Hilfe einer kommunikativen Validierung an Forschung beteiligt werden: Eine große Nähe zu den ‚Beforschten‘ stellt, wenn sie reflektiert und methodisch gestaltet wird, einen ebenso bedeutsamen wie wertvollen Bestandteil empirischer Verfahren dar.

geworfen. In einem ersten Schritt wendete sich Weniger gegen eine praktizistische Theoriefeindlichkeit in der Pädagogik und entwarf ein Kontinuum zwischen latent wirksamen, aber durchaus theoriehaltigen Voreinstellungen der Praktiker („Theorie ersten Grades“), dem artikulierbaren Handlungswissen der Praktiker („Theorie zweiten Grades“) und dem wissenschaftlichen Theoriewissen der Theoretiker („Theorie dritten Grades“). Die pädagogische Praxis, so Weniger, sei demnach durchweg in Theorie eingebettet. Diese scheinbare Auszeichnung der Theorie wurde aber dadurch wieder einkassiert, dass Weniger davon ausging, die „Theorie der Theoretiker“ sei (a) letztlich nur die wissenschaftliche Artikulation der „Theorie(n) der Praktiker“ und diene (b) auch nur dazu, die bereits existierende Praxis bewusster zu machen und diese fundierter anzuleiten: „Sie [die wissenschaftliche Theorie; d.V.] dient der Praxis und gilt nur soweit, wie sie der Praxis helfen, als der Praktiker etwas mit ihren Ergebnissen anfangen kann. Es gilt hier der Primat der Praxis, die mit Theorie geladen, doch an sich unabhängig ist von der Pädagogik als Wissenschaft“ (Weniger 1952, S.20).

Theorien fließen folglich in die Praxis ein, werden durch die praktische Erfahrung modifiziert, um dann in ein gesteigertes Theoriewissen einzumünden, das wiederum der praktischen Erfahrung weiterhilft. Dadurch entsteht ein fataler Zirkel unter dem Primat der Praxis: „Die Theorie dritten Grades ist jeweils ebenso darauf angewiesen, daß die ihr vorausgehende Praxis in sich vernünftig ist, wie die Praxis darauf angewiesen ist, daß die ihr vorausgehende Theorie die Möglichkeiten und Aufgaben der Erziehung ‚richtig‘ reflektiert hat“ (Benner 1978, S.210f.). Trifft eine dieser Voraussetzungen nicht zu, so zerbricht dieser Zirkel. Dass eine Theorie schlecht oder unzulänglich sein kann, würde vermutlich auch Weniger konzessionieren. Dass aber auch die pädagogische Praxis schlecht sein kann – und nicht nur verbesserungswürdig –, ist der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bekanntlich gar nicht in den Sinn gekommen. Das Mindeste, was man über eine im praktischen Zirkel gefangene Theorie sagen kann, ist ihr konservativer Charakter: Sie reflektiert und steigert das, was ist.

Einerseits konnte nun die Empirische Erziehungswissenschaft in der Folgezeit für sich geltend machen, dass sie das ‚was ist‘ wesentlich besser zu erfassen imstande ist, als die Geisteswissenschaftliche Pädagogik dies tun konnte. Andererseits meldete sich die Kritische Erziehungswissenschaft zu Wort, durch welche, in der Perspektive einer kritischen Gesellschaftstheorie, die Geltung der jeweils existierenden pädagogischen Praxis massiv in Zweifel gezogen wurde. Empirische und Kritische Erziehungswissenschaft, so ablehnend sie sich auch zuweilen gegenüberstanden (und stehen), beanspruchen nun beide nicht, direkt aus den Problemstellungen der Berufspraxis hervorzugehen und zudem unmittelbare Handlungsrelevanz für die Praxis zu besitzen. Der ‚praktische Zirkel‘ ist somit zerbrochen und könnte nur um den Preis theoretischen Reflexionsverlustes einfach wiederhergestellt werden.

Nun soll hier keineswegs behauptet werden, die Praxisforschung sei ein bloßer Wiedergänger der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dagegen spricht schon, dass sie durchaus von einer defizitären Praxis ausgeht, die nicht einfach verstehbar und bewusster gemacht, sondern verbessert werden soll. Methodisch soll die Praxisforschung idealtypisch dabei so verfahren: „Die Akteure verändern ihr Handeln im Unterricht geleitet von theoretischen Kriterien. Sie dokumentieren und reflektieren aus ihrer Perspektive Aspekte ihrer Alltagspraxis und reagieren in folgenden Unterrichtsschritten wiederum auf die in den Reflexionsphasen gewonnenen Erkenntnisse. Dadurch ergibt sich aus dieser Art der Forschung ein Zusammenspiel von Handlung, Dokumentation, Reflexion und Weiterentwicklung – im Idealfall Verbesserung – von Alltagssituationen“ (S.5).

Eine musikpädagogische Alltagssituation wird folglich aus ganz bestimmten Gründen als problematisch, defizitär, unbefriedigend etc. empfunden (vgl. Buchborn 2013, S.31); die Betroffenen selbst dokumentieren diese Alltagssituation, analysieren sie in einem zumindest wissenschaftsanalogen Verfahren und erarbeiten Möglichkeiten, diese Alltagssituation in ihrem Sinne zu verbessern. Dagegen ist nun grundsätzlich nichts zu sagen; dieses Vorgehen entspricht auch dem allgemeinen Selbstverständnis der pädagogischen Praxisforschung: „Ziele [der Praxisforschung] sind ein besseres Verständnis von Kindern und Jugendlichen, die Selbstreflexion der beruflich Handelnden, eine Optimierung von Unterricht und Schulleben oder auch die Publikation als Praxisbericht“ (Prenzel, Heinzel & Carle 2004, S.184). Man wird zugestehen müssen, dass hierdurch ein Arbeitsbereich umschrieben ist, der weder von der Empirischen, noch von der Kritischen Erziehungswissenschaft abgedeckt werden kann und soll: Die pragmatische Verbesserung der Unterrichtssituation vor Ort auf der Basis eines methodisch disziplinierten Zugangs zu dieser Situation: „Am Ende eines Forschungsprozesses stehen [...] Ergebnisse, die wiederum direkt in der Praxis genutzt werden können“ (S.11). Hier hat die Praxisforschung denn auch ihren eigentlichen Ort: In der Schulentwicklung, in der Lehrerfortbildung, in der Supervision, partiell auch in der universitären Lehre usw.

Der ‚praktische Zirkel‘ wird aber auf diese Weise nicht durchbrochen, sondern durch eine Spirale permanenter praktischer „Verbesserung“ und „Weiterentwicklung“ des Unterrichts ersetzt (vgl. auch Buchborn 2013, S.32), in dem die Maßstäbe dafür, was denn unter „Verbesserung“ zu verstehen ist – das „normative Gerüst“ (ebd., S.36) –, letztlich allein von den Betroffenen selbst unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Ausgangslage aufgestellt werden können. Ergebnisse empirischer Forschung und andere Theoriebestände sollen zwar mit einbezogen werden; sie dienen aber vor allem der „theoretischen Kontextualisierung“ des jeweiligen Projektes (vgl. ebd., S.34). Ganz ähnlich wie bei Weniger wird somit die Praxis nur auf der Oberfläche durch Theorie eingerahmt (vgl. ebd., S.35); tatsächlich ist die Theorie aber von vornherein dem Primat der Praxis unterworfen. Die Fragestellungen erwachsen ausschließlich aus der eigenen Praxis, und nicht aus irgendeiner Theorie, und die Interpretation der Ergebnisse erfolgt nur im Hinblick darauf, welchen Beitrag sie zur Verbesserung dieser Praxis liefern können.

Im engen Rahmen der Praxisforschung ist gegen ein solches Vorgehen gar nichts einzuwenden – wozu sollten Praktiker Fragen aufwerfen, die, jedenfalls auf den ersten Blick, gar nichts mit ihrer eigenen Berufspraxis zu tun haben? Für die Musikpädagogik insgesamt wäre ein solches Theorieverständnis aber desaströs, da Theorie hier die existierende Praxis zwar optimiert, sie ansonsten aber von vornherein affirmiert (vgl. auch Vogt 2012). Dass man Praxisforschung auch unter anderen, nämlich kritischen Vorzeichen betreiben kann, ist dabei grundsätzlich nicht ausgeschlossen. Diese sähe dann aber anders aus, als hier von Buchborn & Malmberg vorgestellt (siehe dazu z. B. Gruschka 2011). Neben wissenschaftlichen Geltungsdiskussionen und Fragen der praktischen Realisierbarkeit wäre also auf jeden Fall zu problematisieren, was die Praxisforschung unter (musikpädagogischer) ‚Theorie‘ versteht; darüber hinaus wäre aber auch ihr Verständnis von ‚Praxis‘ kritisch in den Blick zu nehmen: (Musik)pädagogische Praxis geht nicht in Berufspraxis auf, sondern ist Teil menschlicher Ge-

samtpraxis und kann nur als solche ihre normativen Maßstäbe gewinnen (vgl. Benner 1987, S.25ff.); nur in diesem Sinne wäre die Rede vom Primat der Praxis aufrecht zu erhalten¹³.

Schlussbemerkungen

Buchborn & Malmberg laden zur Diskussion über ihren Ansatz ein (S.4). Diese Einladung nehmen wir an, indem wir anregen, die noch unklare Subsumierung von „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ unter das Dach der Wissenschaft zu differenzieren, zu präzisieren und stärker mit der vorhandenen Literatur zu dieser Thematik in Beziehung zu setzen. Außerdem ist u. E. eine genauere Bestimmung der Rolle wichtig, die empirische Forschungsmethoden in diesem Ansatz spielen sollen. Erforderlich wäre es u.E. zudem, sich auch mit dem kritischen Diskurs zu Handlungs-, Praxis-, Aktionsforschung etc. auseinanderzusetzen – über die von den Autoren erwähnten Probleme der praktischen Umsetzbarkeit hinaus auch in wissenschaftstheoretischer Hinsicht.

Nun lassen sich die bisherigen Ausführungen vielleicht als Standesdünkel einiger Wissenschaftler deuten, die sich von Praxis möglichst weit entfernt halten wollen und die damit eines der Vorurteile gegenüber Wissenschaft bestätigen: „Theoretiker werden als überheblich und arrogant wahrgenommen“ (Schlömerkemper 2009, S.25). Wir würden diesen Verdacht gerne zerstreuen, denn uns liegt, wie den beiden Autoren auch, daran, die Ergebnisse wissenschaftlichen Arbeitens über den kleinen Kreis der wissenschaftlichen Community hinaus fruchtbar zu machen – möglichst auch für den musikpädagogischen Alltag. Der Beitrag von Buchborn & Malmberg führt deutlich vor Augen, dass „Aus dem Elfenbeinturm – für den Elfenbeinturm“ keine gute Alternative darstellt zu einer Forschung, die dicht an der musikpädagogischen Praxis angesiedelt ist und im besten Falle sogar die Arbeit vor Ort positiv beeinflusst. Der Wert dieser Art von Forschung besteht darin, dass sie die Lehrenden als Gestalter musikpädagogischer Situationen ernst nimmt und in die Forschung einbezieht (Cain 2013, S.17f.). Dieses Anliegen ist uneingeschränkt zu unterstützen. Unser Eindruck ist allerdings, dass mit dem von Buchborn & Malmberg vorgeschlagenen Ansatz Erwartungen geweckt werden, die in der Regel kaum zu erfüllen sind – weder in Bezug auf die Qualität des wissenschaftlichen Arbeitens noch in Bezug auf einen gut durchdachten Einsatz von Forschungsmethoden, die dem aktuellen Stand der methodologischen Reflexion entsprechen. Noch viel bedeutsamer erscheint uns aber die Situation der forschenden Musiklehrenden.

Es stellt sich nämlich drängend die Frage, ob die Forderung von Buchborn & Malmberg, dass Projekte ihres Ansatzes „auf Grundlage bildungstheoretischer oder (fach-)didaktischer Studien, geleitet von Ergebnissen empirischer Studien sowie in Korrespondenz zu Theorien aus den Bezugswissenschaften entwickelt“ (S.5) werden sollen, nicht eine Überforderung für Lehrende bedeutet: Lehrende sind durch das eigene Unterrichten und das parallele Erkunden der eigenen Praxis ohnehin schon stark belastet. Wenn sie nun – den Anforderungen an ein wissenschaftliches Forschungsprojekt entsprechend – auch noch den Forschungsstand zu der

¹³ Zu erinnern wäre in diesem Zusammenhang an die von Dietrich Benner entwickelte „Praxeologische Pädagogik“ und ihre Betonung des „pädagogischen Experimentes“, die, wohl aufgrund ihres hohen Abstraktionsgrades, in der Musikpädagogik bislang überhaupt nicht rezipiert wurde (Benner 1978; Benner 1987).

jeweiligen Thematik aufarbeiten und zusätzlich methodologisch auf der Höhe des wissenschaftlichen Diskurses agieren müssen, erhöht das die Gefahr der Überforderung weiter.

Keineswegs lehnen wir Praxisforschung (und verwandte Verfahren) an sich ab (vgl. auch den einleitenden Abschnitt dieses Beitrags). Ganz im Gegenteil! In dem Sinne, in dem sie beispielsweise von Prengel (2010) verstanden wird, bietet sie u.E. ungeheures Potential für das lebenslange Lernen von Musiklehrenden. An vielen Hochschulstandorten zeigt sich allerdings bei den Bemühungen, die Studierenden bei der Entwicklung einer forschenden Haltung zu unterstützen, welche Schwierigkeiten grundsätzlicher Art dabei zu meistern sind, obwohl die Vorhaben häufig in einem sehr geschützten und unterstützenden Rahmen stattfinden. Ein Beispiel: Seit einiger Zeit sind die Lehramtsstudierenden an der Hochschule für Musik und Tanz Köln gehalten, im Rahmen ihres Schulpraktikums eine ‚Praxiserkundung‘ durchzuführen, in der sie eine stark fokussierte Fragestellung forschend in den Blick nehmen (vgl. Niesen 2006 und 2008). Die Studierenden verwenden dabei Methoden, die sich an wissenschaftliche anlehnen, und sie sollen dabei möglichst eine forschende Haltung entwickeln, die sie als „Habitus“ (u.a. Schlömerkemper 2009, S.167) – so die mit diesen Projekten verbundene Hoffnung – auch während ihrer späteren Berufstätigkeit begleiten kann. In der Entwicklung dieses Ausbildungskonzepts haben wir die Erfahrung gewonnen, dass das Verfolgen einer eigenen Fragestellung im Rahmen einer ‚Praxiserkundung‘ trotz intensiver Beratung und Begleitung eine große Herausforderung für die Studierenden darstellt – und das, obwohl sie in Bezug auf die Forschungsmethoden auf die volle Unterstützung der Dozentinnen zählen können, kaum Handlungsdruck durch eigenes Unterrichten besteht und sie zudem nicht dem Anspruch einer wissenschaftlichen Vorgehensweise im engeren Sinne entsprechen müssen. Dennoch erscheinen diese Projekte lohnend, weil die Studierenden in ihren Rückmeldungen deutlich machen, wie sehr sie von diesem neuen Blick auf die eigentlich so vertraute Praxis profitieren. Die Idee, die musikpädagogische Praxis forschend in den Blick zu nehmen, birgt für Studierende, aber auch für Lehrende unschätzbare Chancen; in diesem Punkt stimmen wir Buchborn & Malmberg uneingeschränkt zu. Umso mehr erscheint es sinnvoll, nein: sogar nötig im Sinne einer Verantwortung für die Menschen, die beratend begleitet werden, die Frage der Wissenschaftlichkeit von Praxisforschung sehr sorgsam zu reflektieren. Damit wäre zum einen der Qualitätssicherung von Wissenschaft gedient, zum anderen aber und vor allem den forschenden Menschen.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Aichner, Waltraud; Soukup-Altrichter, Katharina & Welte, Heike (2010): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa, S.803–818
- Benner, Dietrich (1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List
- Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim & München: Juventa
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer
- Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Buchborn, Thade (2011): Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten. Essen, Ruhr: Die Blaue Eule (= Detmolder Hochschulschriften, 6)
- Buchborn, Thade (2013): Konzeptionelle Entwicklungsarbeit. Methodisch-didaktische Aspekte von Musikunterricht aus der Perspektive von Praxis reflektieren und entwickeln. In: Diskussion Musikpädagogik (57), S.31–37
- Buchborn, Thade; Malmberg, Isolde (2013): Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. In: Diskussion Musikpädagogik (57), S.4–13
- Cain, Tim (2013): Teachers' practitioner research in music education: the state of the art. In: Diskussion Musikpädagogik (57), S.14–18
- Flick, Uwe (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbeck: Rowohlt
- Fritzsche, Bettina & Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer et al. (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Budrich, S.25–39
- Gehrau, Volker; Bilandzic, Helena (2005): Experiment. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK, S.353–361
- Gruschka, Andreas (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen: Barbara Budrich
- Günther, Ulrich & Ott, Thomas (1984): Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis. Wolfenbüttel: Mösele (= Schriften zur Musikpädagogik, 12)
- Hascher, Tina & Schmitz, Bernhard (Hg.) (2010): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim: Juventa (Grundlagentexte Pädagogik)
- Kaiser, Hermann J. (2004): Über die Schwierigkeit, musikpädagogischer Forschung Aufmerksamkeit zu verschaffen. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer. In: Kreutz, Gunther & Bähr, Johannes (Hg.): Anstöße – musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Günther Bastian zum 60. Geburtstag (= Forum Musikpädagogik, 63). Augsburg: Wißner, S.15–24
- Maas, Georg (1989): Handlungsorientierte Begriffsbildung im Musikunterricht. Theoretische Grundlagen, Entwicklung und vergleichende Evaluation eines Unterrichtskonzepts. Mainz: Schott (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd.28)
- Malmberg, Isolde (2013): Die eigene Unterrichtspraxis erinnern, beschreiben und auswerten. Fallrekonstruktion im Fokus musikpädagogischer Praxisforschung. In: Diskussion Musikpädagogik (57), S.37–42
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5, überarb. und neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz
- Moser, Heinz (2008): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 4. Aufl. Freiburg i. Br. & Zürich: Lambertus; Verlag Pestalozzianum
- Niessen, Anne (2006): Der fremde Blick auf (Musik-) Unterricht. In: Günther Noll, Gisela Probst-Effah & Reinhard Schneider (Hg.): Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag. Münster: Octopus, S.348–358
- Niessen, Anne (2008): Musiklehrer/innen als lebenslange Lerner. Theorie und Praxis der Praxiserkundungen in der Musiklehrausbildung. In: Bernd Clausen, Christian Rolle & Anne Niessen (Hg.): Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen. Beiträge und Berichte 2005 bis 2007. Bielefeld: Universität Bielefeld (= BFG-kontakt, 4), S.95–110
- Prenzel, Annedore (2010): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prenzel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa, S.785–801
- Prenzel, Annedore; Heinzl, Friederike; Carle, Ursula (2004): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S.183–199
- Schlömerkemper, Jörg (2009): Konzepte pädagogischer Forschung - Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinckschardt
- Stöger, Christine (2004): Erfahrungswissen für den Lehrberuf. In: Diskussion Musikpädagogik (22), S.33–39
- Vogt, Jürgen (2012): Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In: Jens Knigge & Anne Niessen (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungs-

formen, politische Dimensionen (= Musikpädagogische Forschung Bd.33). Essen: Die Blaue Eule, S.345–358

Weniger, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim: Beltz

Zaborowski, Katrin U.; Meier, Michael & Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS