

Huber, Jürg; Marty, Christoph

Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen

Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 277-296. - (Musikpädagogische Forschung; 41)



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Jürg; Marty, Christoph: Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen - In: Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 277-296 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243425 - DOI: 10.25656/01:24342

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243425>

<https://doi.org/10.25656/01:24342>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN
(SELF-)REFLECTIONS
AND INTERVENTIONS

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,
Friedrich Platz (Hrsg.)

Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between
(Self-)Reflections and Interventions



Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 41
Research in Music Education, vol. 41**

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4272-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Vorwort.....	9
Liste der Reviewerinnen und Reviewer	13
<i>Andreas Lehmann-Wermser</i>	
„... es kömmt drauf an ...“	15
<i>Marlon G. Schneider</i>	
Concept Maps	
Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht	33
<i>Concept Maps</i>	
<i>The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning Prerequisites and Processes in Music Lessons</i>	
<i>Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen, Werner Jank & Silke Schmid</i>	
Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung	53
<i>Change Management Processes in Music Teacher Training: Coherency and Professional Orientation</i>	
<i>Georg Brunner</i>	
Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie	73
<i>The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related University Teaching: An Exploratory Comparative Study</i>	
<i>Gabriele Puffer</i>	
Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung	91
<i>Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the Evaluation of a Teacher Training Program</i>	

Isolde Malmberg

Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor*in-
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. 113

*Music Making as a Developmental Task in School Internships –
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld

(Un-)Eindeutige Anregungen
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung
von Prozessen des Musik-Erfindens 135
*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,
Matthias Krebs & Christian Rolle*

Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘: die ästhetische
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis 155
*On ‘Inspiring’ and ‘Safe Places’: The Aesthetic Use of Place in
Music-App Practices*

Peter W. Schatt

„geschichtlich durch und durch“?
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘ 173
*“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music Pedagogical
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the ‘Musical Material’*

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –
professionell, als Profession? 191
Teaching the ‘Musical Artist’ – Professionally, or as a profession?

<i>Lina Oravec & Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker</i>	
<i>„Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender.“</i>	
Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory	213
<i>„Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time.“ Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study</i>	
 <i>Olivier Blanchard</i>	
<i>„Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“</i>	
Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht	233
<i>“Students’ Songs” and “Teachers’ Songs”: Cultural Differences in Music Lessons</i>	
 <i>Charlotte Lietzmann</i>	
<i>Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss</i>	
im Feld musikpädagogischer Studiengänge	251
<i>The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education</i>	
 <i>Jürg Huber und Christoph Marty</i>	
<i>Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen.</i>	
	277
<i>The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews</i>	
 <i>Stefan Orgass</i>	
<i>Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion.</i>	
	297
<i>Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection</i>	

Jürg Huber und Christoph Marty

Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen

The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews

Der Artikel fragt nach Konturen der Musikpädagogik im deutschsprachigen Teil der Schweiz, die sie sich in den letzten 50 Jahren in Abgrenzung zum benachbarten Ausland diskursiv ausbildeten. Dazu wurden 150 Rezensionen musikpädagogischer Literatur sowie von Schulbüchern unter einer Foucault'schen Perspektive analysiert. Die Resultate bestätigen Kleinen's komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz (Kleinen, 2006), weisen in zwei wichtigen Punkten aber darüber hinaus. Zum einen erscheint die Fachdidaktik als Leerstelle; zum anderen wird der Sprache als Vermittlungsinstanz zentrale Bedeutung zugeschrieben. Die Ergebnisse werfen Fragen auf zu verschiedenen Wissensarten und ihrer Kommunikation und legen nahe, dass sich politische Kultur und pädagogisches Denken gegenseitig durchdringen.

This article examines music education in the German-speaking part of Switzerland, which has developed discursively over the last 50 years in a way that is distinct from neighbouring countries. To this end, 150 reviews of music education literature and textbooks were analysed through a Foucauldian lens. The results confirm Kleinen's comparative study of music education in Switzerland (Kleinen, 2006) but point beyond it in two important respects. On the one hand, the didactics appear as a blank space; on the other hand, language takes on a central role in mediation. The results raise questions about different types of knowledge and their communication and suggest a mutual exchange between the political culture and educational thinking.

1. Einleitung

Eine wissenschaftliche Disziplin zeichnet sich, so der Wissenschafts- und Professionssoziologe Rudolf Stichweh, durch eine soziale Gemeinschaft („scientific community“), die ein Ensemble von Begriffen, Theorien und Methoden in publizierten Kommunikationen reproduziert und modifiziert, aus. Im Gegensatz

zur Subjektivität bloßer Meinungen reklamieren wissenschaftliche Kommunikationen für sich Wahrheitsansprüche, und jene, die solche erheben, wissen ihnen in ihren Aussagen Geltung zu verschaffen (Stichweh, 2020). Auf die Musikpädagogik im deutschen Sprachraum bezogen, trifft dies für die Bundesrepublik Deutschland zweifellos zu. Seit Sigrid Abel-Struth (1970) konstatierte, dass es „Musikpädagogik als Wissenschaft im engeren Sinne mit umgrenztem, systematisch erforshtem und geordnetem Gegenstandsbereich noch nicht gibt“ (ebd., S. 133) und mit ihren *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* eben diese Systematisierung vorantrieb, ist ein solcher wissenschaftlicher Diskurs entstanden, von dem diese Publikationsreihe gerade zeugt. Wenngleich die potenzielle Gefährdung der „Mischdisziplin mit labilen Grundlagen“ (Vogt, 2017, S. 185), die zudem an „konstitutiver Identitätsschwäche“ (Vogt, 2006, S. 1) leide, mitbedacht werden muss, kann, mit Blick auf die rege Publikationstätigkeit und die institutionelle Anbindung, von einer zurzeit gesicherten Disziplin ausgegangen werden. Auch Österreich trieb, jedoch als Top-Down-Projekt, mit etwas Verzögerung die Verwissenschaftlichung der Musikpädagogik voran, indem „Musikpädagogik [...] als selbständige Disziplin anderen wissenschaftlichen Disziplinen institutionell ‚quasi von oben her‘, also von der gesetzlichen Studienreform her, gleichgestellt [wurde]“ (Sulz, 1989, S. 99), was, wie Sulz ironisch beifügte, das „Volk der Tänzer und der Geiger“ (ebd., S. 97) jedoch nicht automatisch zum „Volk der Dichter und der Denker“ (ebd., S. 96) mache.

Im deutschsprachigen Teil der Schweiz hingegen bereitet ein derartiges Unterfangen etliche Mühe, ist dieser Landesteil in seinem Selbstverständnis doch weder dem Dichten noch dem Geigen, sondern eher pragmatischem Handeln zugetan (vgl. Huber, 2016). Zwar hielt auch der Schweizerische Wissenschaftsrat drei Jahre nach Abel-Struths *Materialien* fest, dass Musikpädagogik in der Schweiz „noch nicht als eigenständige Disziplin“ gelte und „insbesondere [...] bis heute eine pädagogische Theorie der Musik“ fehle. Das zur Spurensuche bestellte Expertengremium ortete einen „nicht zu unterschätzende[n] wissenschaftliche[n] Nachholbedarf der Musikpädagogik und -didaktik“ (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1973, S. 378). Punktuelle Versuche, dieser impliziten Aufforderung nachzukommen, geschahen meist mit explizitem Rekurs auf diese Situation, wenn etwa Paul Kälin die „Feststellung, dass es eine systematisch aufgebaute musikalische Bildung und Erziehung in der Schweiz nicht gibt“ (Kälin, 1976, S. 1) zum Ausgangspunkt seiner Dissertation machte. Ein Jahrzehnt später forderte Peter Mraz, Initiator einer Schweizerischen Gesellschaft für musikpädagogische Forschung, eine „Verwissenschaftlichung der Musikpädagogik“ (Mraz, 1985, S. 49), eine im damaligen Diskurs nicht zugelassene Position (Huber, 2021, in Vorbereitung). Trotz analogen Bemühungen in einigen weiteren Doktorarbeiten (Dietschy, 1983; Mraz, 1984; Spychiger, 1995) konnte sich deshalb eine entsprechende akademische Fachtradition mit einer wechselseitigen Zirkulation von Forschungswissen und Praxiswissen nicht ausbilden. Während im französischsprachigen Genf ein universitärer Lehrstuhl für die Didaktik der Künste

eingerrichtet wurde, ist Musikpädagogik im deutschsprachigen Teil der Schweiz eine „angewandte Disziplin“ (Spychiger, 2013, S. 43) geblieben. Erst neuerdings scheint sich eine Akademisierung anzubahnen, worauf etliche laufende Promotionen und einige bereits abgeschlossene Dissertationen auf instrumentalpädagogischem (Barandun, 2018; Keller, 2015) und schulmusikalischem (Blanchard, 2019; Lorenzetti, 2018) Gebiet hindeuten.

Offenbar hat die Musikpädagogik und -didaktik in den Jahrzehnten dazwischen im pragmatischen Denken verharret, dem Abel-Struth (1970, S. 133) schon 1970 kritisch begegnet war. Das korrespondiert mit einer fehlenden Sichtbarkeit eines genuin schweizerischen Beitrags zur deutschsprachigen Musikpädagogik. Im 2018 erschienenen *Handbuch Musikpädagogik* werden zwar einige Arbeiten und Autor*innen erwähnt, doch von einer eigenen Ausprägung ist nicht die Rede (vgl. Clausen & Lessing, 2018). Die Deutschschweiz – und wir beziehen uns im Folgenden immer auf den deutschsprachigen Teil der Schweiz mit einer Bevölkerungszahl von ungefähr sechs Millionen Einwohner*innen – ist also noch ein weitgehend weißer Fleck auf der Landkarte der internationalen oder auch nur der deutschsprachigen Musikpädagogik, der einzig 2006 von einer komparativen Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz etwas koloriert wurde (Kleinen, 2006). Während eines Forschungsaufenthalts in der Schweiz hat Kleinen verschiedene textförmige Materialien ausgewertet sowie Interviews mit Personen aus dem musikpädagogischen Umfeld geführt. „Offenkundig funktioniert Musikpädagogik in der Schweiz anders als bei uns“, zieht er sein Fazit (ebd., S. 321).

Dieser ‚Andersheit‘ – in deren Tradition wir selbst stehen – und dem zuletzt skizzierten pragmatischen Begriff von Musikpädagogik¹ in der Schweiz auf die Spur zu kommen, ist Ziel eines größeren Projekts, das den Zeitraum von 1970 bis 2010 anhand eines Korpus von rund 1600 Texten diskursanalytisch erforscht.² In diesem Beitrag fokussieren wir explizit auf die ‚Andersheit‘, indem wir an einem Teilkorpus von 150 Rezensionen musikpädagogischen Schrifttums und Unterrichtsmaterialien diskursive Abgrenzungsprozesse untersuchen und nach der „Behauptung eines Eigenen“ fragen. Mit dem Fokus auf schriftliche Dokumente verfolgen wir, eine Klassifizierung Reckwitz’ (2005, S. 9) aufgreifend, einen textualistischen Ansatz und heben uns damit ab von mentalistischen und praxeologischen Varianten der Kulturwissenschaften. Der Rekurs auf Foucault und die von ihm initiierte Richtung der Diskursanalyse (Foucault, 1969/2013) bringt eine spezifische Verschränkung von theoretischer Perspektive und Methodik mit sich, die sich in der „praktische[n] Herstellung der *Passung* von Theorie, Methodolo-

1 Der etwas sorglose Umgang mit dem Begriff „Musikpädagogik“, der auch den nicht wissenschaftlichen Gebrauch einschließt, folgt der Verwendung in den Texten.

2 Ergebnisse des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts „Schulmusikalische Diskurse in der Deutschschweiz von 1970 und 2010“ sind und werden in Huber (2016, 2021, 2021, in Vorbereitung) und Marty (2021) publiziert. Die Texte aus dem Korpus sind mit einem Asterisk versehen und separat im Quellenverzeichnis aufgeführt.

gie und Techniken“, mithin einem „methodischen Holismus“ äußert (Diaz-Bone, 2010, S. 424, Hervorhebung im Original). In unserem Fall bedeutet dies ein zwischen Linguistik, Diskurstheorie und Komparatistik changierendes interdisziplinäres Vorgehen, das wir in einem ersten Schritt theoretisch rahmen wollen. Im Anschluss daran erörtern wir die methodischen Implikationen. Eine Strukturierung des Korpus nach formalen und inhaltlichen Kriterien dient als Vorbereitung für die Feinanalyse einer von uns als Schlüsseltext erkannten Rezension und weiterer, im Rekurs auf unseren theoretischen Rahmen ausgewählter Texte. Die Resultate stellen wir in einen (musik-)pädagogischen Kontext und probieren verschiedene Erklärungsansätze aus, um mit der Frage nach dem Potenzial einer textualistischen Analyse innerhalb des kulturwissenschaftlichen Paradigmas zu schließen.

2. Drei theoretische Rahmungen

Unsere Rahmungen korrespondieren mit den Satzgliedern des Titels, den wir vom Ende her – „im Spiegel von Rezensionen“ – mit der linguistischen Perspektive angehen wollen. Definitionsgemäß sind wissenschaftliche Rezensionen „öffentliche, monologische Texte, in denen ein wissenschaftlich relevanter Rezensionsgegenstand beschrieben und bewertet wird“ (Ripfel, 1998, S. 491), was sie klar abgrenzbar von anderen Textsorten macht. Sie nehmen eine Gatekeeper-Funktion ein, indem sie verbreitungswürdiges Wissen von als nicht relevant erachtetem Wissen trennen. In diesem Sinne sind sie „a-posteriori-Filter“ (Kretzenbacher & Thurmair, 1995, S. 178) der Wissenskommunikation, die nach der Produktion die Distribution von Wissen beeinflussen und allenfalls steuern. Auch in unserem Fall, wo wir es nicht mit eigentlichen wissenschaftlichen Rezensionen zu tun haben, ist die Gatekeeper-Funktion zentral. Diese Funktion wird mit bestimmten Sprachhandlungen ausgeübt – obligatorische Merkmale für die Textsorte sind „Beschreiben“ und „Bewerten“ (Hutz, 2001; Ripfel, 1998). Wie der Begriff „Sprachhandeln“ anzeigt, bewegen wir uns auf dem Feld der linguistischen Pragmatik, die eine kontextunabhängige Bedeutung von Wörtern zurückweist. Im Gegensatz zu Habermas' Universalpragmatik, die eine „ideale Sprechsituation“ postuliert, in der Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit hochgehalten werden (Habermas, 1971/2009), steht hier der empirische Einzelfall im Fokus. Mittels bestimmter sprachlicher Realisierungen kann eine Aussage verändert werden; für Wertungen beispielsweise sind Formen der Abmilderung („Hedges“ [Lakoff, 1973]) – darunter Approximatoren („ungefähr“), Häufigkeitsadverbien („einige“), Abtönungspartikel („möglicherweise“, „vermutlich“), Konzessivsätze („zwar ... aber“) – und Verstärkung („Intensifiers“) wesentlich (Hutz, 2001, S. 119–125). In diesem Rahmen stellen sich Fragen nach Art und Intensität der Abgrenzung oder Zustimmung sowie ihrer Filterfunktion. Die entsprechenden Überlegungen legen nahe, die Texte nicht primär auf ihren

propositionalen Gehalt, sondern auf die diskursiven Effekte zu untersuchen und somit eine „kontextsensitive Sprachanalyse“ (Spieß, 2013, S. 23) durchzuführen.

Damit ist die zweite Rahmung angesprochen, die im ersten Satzglied des Titels zum Ausdruck kommt. „Die diskursive Behauptung“ verweist auf die Untersuchung von Wissen-Macht-Komplexen im Sinne Foucaults (vgl. Foucault, 1978/1992, S. 33f.), wie sie für den Erziehungsbereich zentral und typisch sind (vgl. Truschkat & Bormann, 2017). In seiner kleinen Schrift *Was ist Kritik* definiert Foucault (1978/1992, S. 12) Kritik als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“. In der Kritik nimmt „sich das Subjekt das Recht heraus[...], die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit“ (ebd., S. 15), wobei Foucault explizit auf die Nähe zur kantischen Aufklärung hinweist: „Nicht regiert werden wollen‘ heißt schließlich auch: nicht als wahr annehmen, was eine Autorität als wahr ansagt, oder jedenfalls nicht etwas als wahr annehmen, weil eine Autorität es als wahr vorschreibt. Es heißt: etwas nur annehmen, wenn man die Gründe es anzunehmen selber für gut befindet“ (ebd., S. 14). Eine zentrale Kategorie im Spiel von Wissen und Macht ist „Akzeptabilität“: Machteffekte sind nur wirksam, wenn sie akzeptiert werden; es gilt also, die „Akzeptabilitätsbedingungen eines Systems heraus[zuarbeiten]“ (ebd., S. 35).

Entfaltet Foucault seine Überlegungen zur „kritischen Haltung als Tugend im allgemeinen“ (ebd., S. 9) auf der Folie der kantischen Aufklärungsphilosophie, stellt Martin Reisigl (2019) eine Verbindung von Linguistik und Diskurstheorie her. Rezensionen, verstanden als eine Textsorte der Kritik, eignen sich demnach besonders zur Vergewisserung des Eigenen, da „in einer bestimmten Situation von einem bestimmten Standpunkt“ aus kritisiert wird (Reisigl, 2019, S. 90). Wenn es also gilt, „in Bezug auf eine bestimmte Sache Unterschiede zu behaupten und diese Differenzen auf Normen hin zu prüfen und zu bewerten“ (ebd.), was den Kern jedes Kritisierens ausmacht, akzentuieren „Negation“ („so nicht!“) und „Adversation“ („aber“) als zwei zentrale sprachliche Momente von Kritik die Selbstvergewisserung (ebd., S. 94f.). Eine Aussagepraxis, wie sie eine Rezension darstellt, ist „diskursiv, [...] weil – empirisch rekonstruierbar – ‚machtvoll‘ geregelt ist, über was, in welchen Begrifflichkeiten mit welchem Ziel gesprochen werden darf und wird und wer qua welcher Legitimation die Sprecherposition einnehmen kann, wer oder was dem Gesprochenen den Wahrheitscharakter verleiht“ (Bührmann & Schneider, 2008, S. 112). „[A]ber im Wahren ist man nur“, um wieder mit Foucault zu sprechen, „wenn man den Regeln einer diskursiven ‚Polizei‘ gehorcht, die man in jedem seiner Diskurse reaktivieren muß“ (Foucault, 1972/1991, S. 25). Das hier aufgespannte Feld zwischen Unterworfenheit und der selbstbewussten Kritik daran wird erweitert durch die Suche nach „Leerstellen“ (vgl. Keller, 2011, S. 43–53), Äußerungen, die der Diskurs verschweigt.

Als dritte Rahmung bleibt noch der Mittelteil: „eine eigene Musikpädagogik in der Deutschschweiz“. Die lokale Verortung einer Musikpädagogik im Spannungs-

feld von Eigenem und Fremdem oder, wie es Bernd Clausen (2016, S. 142) in Anlehnung an Phillips und Schweisfurth (2014) formuliert, im „Spektrum zwischen Ähnlichem und Unähnlichem“, führt auf das Feld der Komparatistik, das zwar besonders im Bereich der Unterrichtsforschung intensiv beachtet wird (bspw. Wallbaum, 2018), dessen Konturen im Allgemeinen aber im Unschärferen verbleiben (Clausen, 2016, S. 130). Fruchtbar für unsere Zwecke ist Clausens Hinweis (ebd., S. 135f.) auf den für die Musikpädagogik latent subversiven Systematisierungsversuch mit verschiedenen Wissenstypen und Reflexionsebenen von Christel Adick (2008, S. 75), zumal wir mit der Untersuchung von potenziell vergleichenden Texten quasi einen Vergleich zweiter Ordnung unternehmen. Da unser Erkenntnisinteresse eher theoretischer Natur ist und das Besondere in den Blick nimmt, wäre unser Vorgehen im idiografischen Bereich zu verorten (Clausen, 2016, S. 113).

3. Methodisches Vorgehen und Korpus

Die Frage nach der „Behauptung des Eigenen“ und den entsprechenden diskursiven Abgrenzungsprozessen erfordert ein gestaffeltes Vorgehen, das sich an den folgenden beiden Leitfragen orientiert:

1. Was wird als das Eigene erkannt?
2. Wie hebt sich dieses von anderen Traditionen ab?

Methodisch bewegen wir uns in einem Dreischritt: Zur Beantwortung der ersten Leitfrage brechen wir das Korpus inhaltsanalytisch auf, indem wir aus Kleinens komparativer Studie Analysekategorien ableiten, die wir induktiv aus dem Material selbst erweitern. Diese erste inhaltliche Strukturierung (Kuckartz, 2016, S. 97–121) ergänzen wir in einem zweiten Schritt durch eine Typen bildende Strukturierung (Mayring, 2015, S. 103–106), die auf die zweite Leitfrage abhebt und nach dem Wie der Abgrenzung fragt. Mit dem dritten Schritt unternehmen wir eine Feinanalyse von Schlüsseltexten, was sich als Vorgehen in der wissenssoziologischen Diskursanalyse bewährt hat (vgl. Keller, 2013, S. 54). Von den sechs Merkmalen, die laut Constanze Spieß (2013) ein Dokument zu einem Schlüsseltext machen, sind für dessen Identifikation die „Verdichtung der diskursiven Argumentationslinien“ und die „Thematisierung der Sprachgebrauchsweisen, die den Diskurs strukturieren“ (ebd., S. 29) in unserem Kontext besonders relevant.

Einzelne Verfahrensentscheidungen treffen wir im steten Rekurs auf unsere theoretischen Rahmungen, die auch die Diskussion der Ergebnisse bestimmen. Die entsprechenden Vorüberlegungen erlauben uns – über die Verwendung standardisierter Methoden hinaus – eine maßgeschneiderte Passung auf unseren Gegenstand. Dies gilt besonders für den zweiten Schritt, der sich aus den Resultaten des ersten ergibt, weshalb wir das Vorgehen und die damit einhergehenden Entscheidungen an der betreffenden Stelle erläutern.

Das Korpus, an dem wir unsere Untersuchungen vornehmen, besteht aus 150 Rezensionen, die für den schulischen Musikunterricht relevante Publikationen (Bücher, Filme, Tonträger) besprechen und zwischen 1970 und 2010 in pädagogischen oder musikpädagogischen Schweizer Zeitschriften³ sowie der überregionalen *Neuen Zürcher Zeitung* veröffentlicht wurden. 76 dieser Publikationen sind in Deutschland, 69 in der Schweiz und 5 in Österreich erschienen; in einem Fall ist der Erscheinungsort nicht identifizierbar. Art und Anzahl der rezensierten Publikationen sind in Abbildung 1 ersichtlich, wobei eine Rezension zwei Schulbücher bespricht. Beim Überblick über die Erscheinungsjahre der Rezensionen (Abbildung 2) fällt die tendenzielle Abnahme auf, was zumindest teilweise durch die schwindende Zeitschriftenvielfalt zu erklären ist. Im Jahr 1970 umfasste unser Korpus neun Zeitschriften, 2010 noch vier. Entsprechend kam es zu Beginn unseres Untersuchungszeitraums häufiger vor, dass eine Neuerscheinung in mehreren Zeitschriften besprochen wurde: 1970 beispielsweise waren zwei Bücher Grundlage für fünf Rezensionen.

Publikationsart	n
Bibliographie	1
Biographie	4
Dokumentarfilm	2
Festschrift	2
Handbuch	11
Lexikon	4
Monographie	47
Sammelband	12
Tagungsband	8
Unterrichtsmittel	57
Zeitschrift	3
Total	151

Abbildung 1: Art und Anzahl der rezensierten Medien

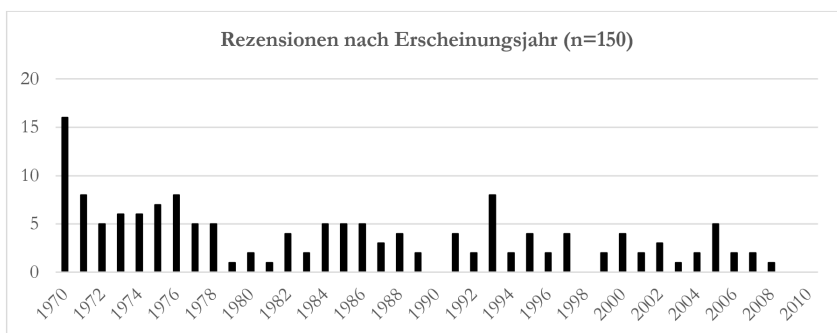


Abbildung 2: Zeitliche Verteilung der Rezensionen

- 3 *Bildung Schweiz, Evangelisches Schulblatt, Gymnasium Helveticum, Heilpädagogische Rundschau, Schweizer Erziehungs-Rundschau, Schweizer musikpädagogische Blätter, Schweizer Musikzeitung, Schweizer Schule, Schweizerische Lehrerinnenzeitung, Schweizerische Lehrerzeitung sowie Schweizerische Musikzeitung*

Die erste Leitfrage suchten wir anhand deduktiv aus Kleinen's Studie gewonnener Kategorien zu beantworten. Unseres Erachtens lassen sich seine Hypothesen zu drei Hauptaussagen bündeln: Erstens präge die politische Kleingliedrigkeit und die ausgeprägt föderalistische Struktur des Landes auch das Bildungswesen. Veränderungen könnten nicht einfach top down verordnet werden, was sich in einer „traditionellen Orientierung“ von musikpädagogischer Ausbildung, die erst spät akademisiert wurde, und Unterrichtspraxis äußere (Kleinen, 2006, S. 319). Zweitens sei der Musikunterricht ausgesprochen praktisch orientiert. Da das Singen nie wie in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg diskreditiert war, „konnten sich bis vor kurzem viele Lehrkräfte nach wie vor auf eine Art ‚musisches‘ Ideal berufen“ (ebd., S. 317). Als Kehrseite fehle, einer seiner Gewährspersonen zufolge, „die Einsicht, dass es musikpädagogische Forschung braucht“ (ebd., S. 303). Drittens konstatiert Kleinen eine Offenheit gegenüber Einflüssen von außen. Schweizer Musikpädagogen seien „bestens orientiert über die musikdidaktischen Diskussionen in Deutschland“ und benutzten teilweise dieselben Lehr- und Unterrichtsmittel (ebd., S. 318). Befördert werde die Offenheit durch die Mehrsprachigkeit, doch sei die „Schweizerische Multikulturalität [...] von regional geprägten Konservatismen durchsetzt“ (ebd., S. 318).

4. Das Eigene und seine Behauptung

Die Analyse unseres Korpus bestätigt diese drei Aussagen. Die „traditionelle Orientierung“ mit ihren ausgeprägt föderalistischen Elementen äußert sich in der hohen Wertschätzung gegenüber Lehrbüchern, die die Gestaltung des Unterrichts offenhalten: „Ideal [...] ist der Umstand, dass die Arbeitsweise, das methodische Vorgehen und die Themenwahl dem Lehrer freigestellt sind“ (*Anonymus, 1977, S. 358). Die praktische Orientierung schlägt sich in bisweilen gar sprichwörtlich angewandten positiven Konnotationen nieder, wenn eine Idee in der Praxis gewachsen ist: „Ein Lehrwerk aus und für die Praxis!“ (*Misteli, 1991, S. 123). Da mehr als die Hälfte der besprochenen Bücher im Ausland verlegt wurde, ist die Offenheit gegenüber Einflüssen von außen bereits in der Strukturierung des Korpus ersichtlich. Die Ergebnisse sind auch weitgehend kompatibel mit einer schweizerischen Selbstdarstellung, die 1994 in der *Neuen Musikzeitung* (Baer, 1994) erschienen ist. Die Vorliebe für „konkretes, sachbezogenes Denken“ und pragmatische Problemlösung mit gleichzeitigem Widerwillen gegen „abstrakt wissenschaftlich begründete Rezepte“ (ebd., S. 65), die Baer zu den schweizerischen Besonderheiten zählt, ließ sich auch an unseren Daten festmachen.

Induktiv aus dem Material heraus ließen sich zwei weitere charakteristische, miteinander verbundene Züge der Musikpädagogik in der Deutschschweiz erschließen: Einerseits wünschen sich die Rezensenten einen auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Sprachgebrauch, andererseits fällt die geringe Präsenz

der Fachdidaktik auf. „Wenn sich der Text manchmal nicht so fließend⁴ lesen lässt, so liegt es an der Sprache: zahlreiche Fachwörter aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich können beim Leser das gedankliche Mitgehen etwas erschweren“ (*Hiltmann, 1992, S. 51). In der „angewandten Disziplin“ Musikpädagogik wird erwartet, dass sich die Ausdrucksweise relevanter Publikationen an praktizierende Lehrpersonen richtet. Diese sind anspruchsvolle Adressaten: „Den Praktikern wird die Lektüre bald zu mühsam“ (*Rubeli, 1986, S. 172). Die Verantwortung für das Gelingen der Kommunikation wird klar zugeteilt: „Wer [...] seine Forschung in den Dienst interdisziplinärer Verständigung stellen will, sollte sich nach der wissenschaftlichen Bearbeitung des Stoffes einen Weg zum Leser bahnen, indem er auf einen Grossteil des wissenschaftlichen Instrumentariums [...] verzichtet, sich auf das Wesentliche einschränkt und nun eine allgemein verständliche Sprache einsetzt“ (*Rubeli, 1993, S. 229). Als Vermittlerin zwischen Wissenschaft und Praxis wäre die Fachdidaktik prädestiniert, zu diesem Gelingen beizutragen. Jedoch wird sie fast nicht diskutiert; bloß zwei Mal findet sie in unserem Korpus Erwähnung: Die Fachdidaktik war also zwischen 1970 und 2010 in der Deutschschweiz eine diskursive Leerstelle. Diesen und den sprachlichen Aspekt wollen wir anhand eines Schlüsseltextes vertiefen.

Um einen solchen Text zu identifizieren, strukturierten wir unser Korpus aufgrund komparatistischer und (diskurs-)linguistischer Überlegungen. Zwischen den Polen einer kulturunabhängig universellen und einer idiomatisch deutschschweizerischen Musikpädagogik gruppieren wir die Texte in Typen, die mit spezifischen (Sprach-)Handlungen verbunden sind. Rezensionen, die den eigenen Kulturraum als Teil eines größeren Ganzen betrachten, verstehen Musikpädagogik eher als universelle Größe („Partizipation“). Nehmen Besprechungen ausschließlich auf den eigenen Kulturraum Bezug, liegt ihnen das Verständnis einer genuin eigenen Tradition zugrunde („Affirmation“). Dazwischen liegen Texte, die eine deutschschweizerische Position im Spannungsfeld zwischen eigener Tradition und Einflüssen von außerhalb verhandeln („Diskursive Konstruktion“). Da in diesen Rezensionen eigene Positionen gegenüber anderen kulturellen Strömungen behauptet werden, ist dieser Typ, der 26 Texte umfasst, für unsere Arbeit zentral, sodass wir ihn weiter differenzieren. In Ergänzung zu Reisigs beiden Formen sprachlicher Äußerungen von Kritik („Adversation“ und „Negation“ [Reisig, 2019, S. 94]) ordnen wir die vier Texte, die unterscheiden zwischen Ideen von außen, die integriert werden sollen und solchen, die abgelehnt werden müssen, einem Untertyp „Assimilation“ zu: „Man muss mit den Verfassern durchaus nicht in allen Punkten einiggehen [...]“ (*Favre, 1988, S. 118). Kritik in Form von „Adversation“ (19 Rezensionen) anerkennt zwar den Wert ausländischer Ideen, behauptet aber den Eigensinn hiesiger Verhältnisse: „In

4 In der Schweiz kam das Eszett seit den 1930er-Jahren nach und nach außer Gebrauch und wurde durch Doppel-s ersetzt (Schweizerische Bundeskanzlei, 2017, S. 21). In Zitate übernehmen wir die originale Schreibweise.

dieser Beziehung könnten die Schweizer viel daraus lernen, wenn auch in der Schweiz andere [...]“ (*Billeter, 1999, S. 24). „Negation“ (3 Rezensionen) schließlich weist musikpädagogische Konzepte zurück, die den Anspruch erheben, auch in der Deutschschweiz gültig zu sein: „Aber: Ist die Theorie Litschauers originell? Fordert sie uns heraus? Zeigt sie neue Perspektiven auf? Ist sie engagiert oder provoziert sie gar? Enttäuscht müssen wir alle diese Fragen verneinen“ (*Bolliger, 2000, S. 29). Die folgende Abbildung veranschaulicht die Struktur der hier beschriebenen Typisierung.

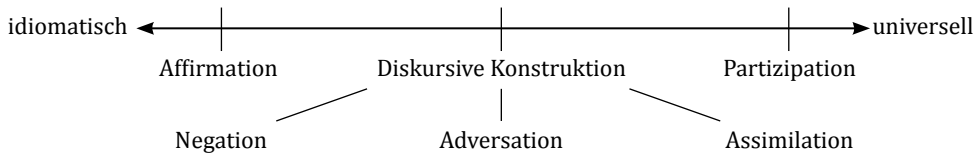


Abbildung 3: Strukturierung des Korpus nach Sprachhandlungstypen

Der Subtyp „Negation“ ist mit bloß drei ihm zugeordneten Rezensionen zwar kaum repräsentativ; Extrempositionen vermögen in ihrer Überzeichnung jedoch Aspekte zu erhellen, die sonst verschwommen blieben. Deshalb erachten wir den von uns gewählten Schlüsseltext, die Rezension des von Dieter Zimmerschied herausgegebenen Schulbuches *Perspektiven neuer Musik: Material und didaktische Information* (*Hirsbrunner, 1976) mit ihrem resoluten „So nicht!“ als idealen Ausgangspunkt, um den oben angesprochenen Sprache-Fachdidaktik-Komplex zu entwirren.

5. Die Frage nach der Didaktisierung von Kunst

Verfasst wurde die Rezension von Theo Hirsbrunner, einem anerkannten Spezialisten für die französische Moderne und Dozent für Musiktheorie. Mit rund 750 Wörtern liegt sie von der Länge her an der Obergrenze des damals – 1976 – in der *Schweizerischen Musikzeitung* Üblichen. Sie umfasst vier Absätze, wobei der erste alle Beitragenden mit den von ihnen besprochenen Werken aufführt. Diese Beschreibung endet mit einer positiven Wertung, wenn der Rezensent die vorgestellten Werke als repräsentativ für den im Buch dargestellten Zeitraum würdigt. Die drei weiteren Absätze bestehen fast ausschließlich aus negativen Wertungen. Neben massiven fachlichen Einwänden gegen eine Analyse von Alban Bergs Violinkonzert, die hier nicht weiter interessieren, sind es der Sprachduktus und die didaktische Umsetzung, die den Rezensenten in Rage versetzen. Didaktik ist hier nicht eine Leerstelle, sondern negativ gefüllt: „Der Verdacht meldet sich, daß hier etwas ‚didaktisiert‘ wird (auch dieses Wortungeheuer ist ja so schön modern!), das sich gegen eine Vulgarisierung bis jetzt und mit Recht gesperrt

hat“ (ebd., S. 302). Die Gleichsetzung von Didaktisierung mit Vulgarisierung mag musikpädagogisch Tätige befremden. Sie wird jedoch verständlicher, wenn der Rezensent vorher auf die ihn „nachdenklich“ stimmende Bemerkung im Vorwort hinweist, „daß eine Aura von hoher ‚Kunst‘ in den Beiträgen nachdrücklich vermieden werde“ (ebd.). Dieses Beharren auf einer elitären Haltung erfährt postwendend eine emanzipatorische Umdeutung im Sinne einer „nicht-dermaßen-regiert-zu-werden“-Haltung: „Die ‚Kenntnisse‘ [der nach Meinung des Rezensenten nicht über jeden Zweifel erhabenen Autoren] werden an Lehrer weitergegeben, die sich über den Gegenstand keine eigene Meinung bilden können und wollen, wohl auch nicht zu bilden brauchen, denn das ist ja das Ziel des Buches“ (ebd.). Das laufe heute unter dem Schlagwort „wissenschaftsorientierter Musikunterricht“ (ebd.). Als Folge davon ortet der Rezensent „in der BRD eine musikalische Sklerose, eine Epidemie, die glücklicherweise in der Schweiz noch kaum Eingang gefunden hat“ (ebd.), verbunden mit der eindringlichen Warnung vor „unbesonnene[n] Nachahmer[n]“ (ebd.), denn damit sei weder der Musik noch einer „richtig verstandenen Musikwissenschaft“ (ebd.) gedient. Richtig heißt für ihn eine „wirklich wissenschaftliche Neugier, die aus der stets beunruhigenden Präsenz eines Kunstwerkes erwachsen sollte“ (ebd.). Statt dieser Irritation durch Kunst nimmt er bei den Buchautoren „die Selbstsicherheit des Lehrers alten Stils gegenüber seinen gläubigen (?) Schülern“ (ebd.) wahr. Mit seinem Plädoyer für eine vertiefte fachliche Fundierung von Lehrenden und der großen Skepsis gegenüber pädagogischer „Vulgarisierung“ (ebd.) nimmt er eindeutig Stellung, wenn es um das Primat der Bezugswissenschaften (Musikwissenschaft vs. Erziehungswissenschaft) geht.

Zur partiellen Kontrastierung sei eine zweite Rezension, die explizit auf die Musikdidaktik eingeht, herangezogen. Toni Muhmenthaler, selbst Fachdidaktiker für Schulmusik, hat sie 1985 für die *Schweizerischen musikpädagogischen Blätter* verfasst (*Muhmenthaler, 1985). Bei der Besprechung des von Fred Ritzel und Wolfgang Martin Stroh herausgegebenen Sammelbandes *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag: Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre* erinnert er sich der damals neukonzipierten Schulbücher *Sequenzen* und *Musik aktuell*, die „für die Schulmusikdidaktiker aufregend und richtungsweisend“ waren. Die folgende Aussage lässt aufhorchen: „Offen bleibt allerdings – zumindest aus schweizerischer Sicht –, ob diese Forderungen nach Aktualisierung wirklich bis in die Schulstuben vordringen konnten oder ob sie nicht im Gewühl fachlicher Diskussionen stecken blieben.“ Damit wird die Fachdidaktik als Leerstelle umkreist, denn wer anders als sie hätte diesen Transfer zu leisten?

Ein weiterer Aspekt dieses Diskurses um Didaktik und Sprache zeigt sich in einer 1994 ebenfalls in den *Musikpädagogischen Blättern* erschienenen Rezension des Schulbuches *Durch Sehen zum Hören: Modelle zum Musikunterricht in den Sekundarstufen* von Ute Jung-Kaiser (*Villiger, 1994). Der Rezensent Edwin Villiger, 1970 Mitbegründer des Schweizerischen Komitees zur Förderung der Schulmusik, war als Gymnasiallehrer und Fachdidaktiker ein einflussreicher Praktiker.

Nun würdigt er den interdisziplinären Aspekt des von ihm als anspruchsvoll taxierten Schulbuches, gibt aber zu bedenken: „Die vermittelnde Sprache benötigt indessen so viel Raum, dass der spontane Zugang zum Kunstwerk durch die Schwesterkunst zwar erreicht, von der intellektuellen Seite her jedoch eingeengt erscheint“ (ebd., S. 118). Die Sprachkritik hat die Dichotomie von Präsenz- und Sinnkultur (Gumbrecht, 2004) zur Folie und sorgt sich um die Präsenz des Kunstwerks, das der Überbau der Sprache mehr verdunkelt als erhellt. Dies lässt sich als Echo auf Hirsbrunners Kritik hören, in der dieser feststellte, dass in den Begleitmaterialien „einem überbordenden stofflichen Enzyklopädismus gefrönt [wird], unter dessen Masse das Werk verschwindet“ (*Hirsbrunner, 1976, S. 302).

6. Die Frage nach der adäquaten Sprache

Nach der Frage um die Didaktisierung von Kunst und möglichen Grenzen der Versprachlichung rücken wir nun einen zweiten Aspekt von Sprache in den Fokus. Wiederum ist Hirsbrunners Rezension mit ihrem entschiedenen „So nicht!“ Ausgangspunkt des entsprechenden Gedankengangs. Sein letzter Absatz besteht beinahe zur Gänze aus einem Zitat, mit dem er das „Kauderwelsch“ veranschaulichen will, „das allenthalben in der BRD auf dem Bildungssektor grassiert“. Im denunziatorisch verwendeten Zitat ist die Rede von „Eindrücke distinkt verbalisieren“, von „mobile[n] Verhaltensweise[n]“, die es „zu entwickeln gilt, die die oft vorhandenen Ressentiments gegen moderne Musik abbauen helfen“ (*Hirsbrunner, 1976, S. 303). Genüsslich zitiert er weiter: „Bei einer soziologischen Durchdringung der relevanten Probleme moderner Musik in der Oberstufe sollte der Lernende in der Lage sein, die diesbezüglichen Schriften Adornos zu reflektieren und darüber zu referieren“ (ebd.). Sein Fazit: „Le style, c'est l'homme“ (ebd.).

So dezidiert wie der frankophone Hirsbrunner drücken sich spätere Rezensenten nicht mehr aus. Gegen Ende des von uns untersuchten Zeitraums nimmt Walter Amadeus Ammann, Geigenlehrer und regelmäßiger freier Mitarbeiter der *Schweizer Musikzeitung*, eine adversative Haltung gegenüber dem *Lexikon der Musikpädagogik* ein (*Ammann, 2005). Zwar findet er darin einige „nennenswerte Artikel“, doch andere sind „hochtheoretisch und schalten die Emotionen völlig aus“. Beschreibend und zunächst nicht bewertend wirkt der Hinweis auf die „trockene substantivische Sprache“. Zusammen mit dem Ausschalten der Emotionen wird hier jedoch ein atmosphärischer Mangel ausgemacht, der sich insofern als Sprachkritik lesen lässt, als implizit ein Gegenbild einer emotionalen lebensvollen Sprache mitschwingt. Das Insistieren auf einer allgemein verständlichen, angenehm zu lesenden Sprache mag man als Position eines unreflektierten Praktikers abtun. Indes weiß sich der Rezensent damit in einem Diskurs aufgehoben, der der Praxis den Primat zuweist und besetzt darin eine legitime Position, die im Jahrzehnt zuvor auch von einem promovierten Musikhistoriker, Alfred Rubeli, eingenommen wurde.

Der Autor unserer letzten Rezension (*Rubeli, 1988) unterrichtete Musik an einem Gymnasium und hatte einen Lehrauftrag an der Universität Zürich inne. Wie der reine Praktiker fordert auch er von den Autoren der *Geschichte der Musikpädagogik* Allgemeinverständlichkeit: „In einem Handbuch, das sich an alle Interessierten wendet, muss auch ein an wissenschaftliches Arbeiten gewohnter Verfasser dem Leser entgegenkommen, sich auf Hauptgedanken einschränken und sie in allgemein verständlicher Sprache ausformulieren.“ (S. 49) Die gehaltvolle Arbeit müsse so weitergeführt werden, „dass jeder Leser, auch ein in der Fachsprache nicht versierter, auch ein mit musikpädagogischen Problemen wenig vertrauter, gepackt wird, sich gerne führen lässt und sich ohne Schwierigkeiten zurechtfinden kann“ (ebd.), denn: „Die Theorie möchte doch der Praxis dienen“ (ebd.).

7. Diskussion: Akzeptabilität und Denkstil

Dem ist erst einmal nichts beizufügen. Dass der Praxisbezug derart im Zentrum der Rezensionen steht, erstaunt kaum angesichts der Mächtigkeit des entsprechenden Diskurses in der Deutschschweiz, der sich schon früher an einem breiter gefassten Korpus aufzeigen ließ (Huber, 2016). Dieser Diskurs geht einher mit einer starken Wissenschaftsskepsis und Renitenz gegenüber trockener Systematik und erfordert für die im Feld Tätigen bestimmte Subjektivierungsweisen (Huber, 2021, in Vorbereitung). Überraschender, und einer vertieften Diskussion wert, ist hingegen der Sprache-Didaktik-Komplex, den wir im Lichte unserer theoretischen Reflexionen näher besehen und einordnen wollen.

Wir beziehen uns dafür zunächst nochmals auf den Praxisdiskurs und fragen nach den Akzeptabilitätsbedingungen, unter denen etwas zu eigen gemacht wird. Impulse aus der Praxis, das zeigen die Rezensionen, haben gleichsam freie Fahrt und werden grundsätzlich als relevantes Wissen erachtet (idealtypische Formulierung: „aus der Praxis für die Praxis“ [*Liebi, 1971, S. 98]). Für Impulse aus der Wissenschaft gilt hingegen ein zweistufiges Prüfverfahren: Zuerst müssen sie ihre Praxisrelevanz beweisen; diese ist aber nicht hinreichend für die Akzeptanz. Entscheidend ist das Bestehen des Sprachtests, der Allgemeinverständlichkeit zum Maßstab nimmt. Man könnte die fehlende Sensibilität für Sprachregister monieren, zumal wissenschaftliche Texte anerkanntermaßen einen anderen Duktus pflegen als Alltagstexte. Das mag sein; wir hören in den Rezensionen jedoch vielmehr den Anspruch, sprachlich nicht *dermaßen* regiert, nicht mit *solcher* Sprache behelligt zu werden. Dafür sprechen valable Gründe, hat doch Deutsch als Wissenschaftssprache einen ambivalenten Ruf. Der besondere Eifer im Entfalten von Begrifflichkeiten (Pöckl, 2016, S. 111) ist für die Inszenierung von Expertenschaft (Antos, 1995, S. 116) zwar hilfreich, kann aber auch ein Einschüchterungs- und Herrschaftsinstrument darstellen: „Man ist Spezialist in einem schwierigen Fachgebiet, da kann die Sprache, mit der man die Proble-

me behandelt, nicht leichtfüßig daherkommen. Die Wissenschaftssprache schafft eine ehrfurchtgebietende Aura“ (Pöckl, 2016, S. 113), die im direktdemokratischen System der Schweiz mit weitgehenden sachlichen Mitbestimmungsrechten offenbar wenig beeindruckt. Was in den Rezensionen hingegen eingefordert wird, ist eine „writer responsibility“ (Hinds, 1987), die sich in leserzentrierter Wissenschaftsprosa äußert. Damit neigen die Rezensent*innen einem angelsächsischen Wissenschafts- und Sprachverständnis zu, das die Transformationsleistung als Aufgabe der Schreibenden sieht (Flower, 1979).

Nehmen wir zudem Clausens (2016, S. 135f.) Hinweis auf verschiedene Wissenstypen ernst, drängt sich eine weitere Deutung auf. Wissenssoziologisch betrachtet, besteht eine Differenz „zwischen wissenschaftlichem Wissen und reflektiertem Handlungswissen der Praxis [...], wobei man wiederum zwischen pädagogischem ‚Alltagswissen‘ und pädagogischem ‚Professionswissen‘ differenzieren kann“ (Vogel, 2016, S. 456; vgl. Adick, 2008, S. 75). Wenn man mit Walter Herzog „Erziehung als ‚anthropologische Universalie‘“ (Herzog, 2018, S. 821) versteht, ist von der Möglichkeit einer theorieunabhängigen Existenz pädagogischer Praxis (und damit einer Nobilitierung des pädagogischen Alltagswissens) auszugehen: „Pädagogische Praxis gibt es auch ohne Theorie, und pädagogische Praxis entsteht nicht erst, indem Theorie angewendet wird“ (ebd., S. 822). Dabei rekurriert Herzog nicht auf ein implizites handlungsleitendes Wissen, sondern hebt – für unser Thema von Bedeutung – dessen Sprachförmigkeit hervor. Der Clou nun ist, dass es sich gemäß Herzog um ein Wissen handelt, das in „narrativer Form“ (ebd., S. 824) vorliegt. Dieser „narrative Denkstil“ ist „tief in der menschlichen Psyche verwurzelt“ und kann nicht einfach durch wissenschaftliches Wissen ersetzt werden, weshalb es falsch wäre anzunehmen, „die beiden Denkmodi stünden in einer entwicklungslogischen Beziehung“ (ebd., S. 826). Wäre also das Insistieren auf einer verständlichen, ja erzählenden Sprache eben dieser Wissensform geschuldet, die für die Praxis besonders relevant ist? Diese beiden Wissensformen (wissenschaftlich/narrativ) sind für Herzog durchaus vermittelbar – er führt, etwas vage zwar, „Urteilkraft, pädagogische[n] Takt, gesunde[n] Menschenverstand, Mutterwitz, Fingerspitzengefühl o.ä.“ (ebd., S. 826) als mögliche Bezeichnungen für die vermittelnde Instanz an. Damit wäre die Leerstelle der Fachdidaktik ansatzweise erklärbar, weil diese Übersetzungsleistung auf „weichen“ Faktoren beruht und kaum expliziert werden kann.

8. Im Wahren der deutschschweizerischen Musikpädagogik

„[I]m Wahren“ (Foucault, 1972/1991, S. 25) der Musikpädagogik in der Deutschschweiz ist man – zumindest bis 2010 – mit diesem narrativen Denkstil, der wohl nahe an der „pragmatischen Denkweise“ liegt, von der sich laut Abel-Struth (1970, S. 133) eine Musikpädagogik als Wissenschaft lösen muss. Ganz offenkundig hat das Humboldt'sche Deutungsmuster „Bildung durch Wissenschaft“, das

den deutschen Erziehungsdiskurs bis zur Gegenwart nachhaltig prägt (Groppe, 2012), für die musikpädagogische Praxis in der Deutschschweiz nie Relevanz erlangt. Angesichts des Grabens zwischen wissenschaftlicher Musikpädagogik und der Praxis des Musikunterrichts, der sich in Deutschland bereits um 1970 auftut (vgl. Weber, 2005, S. 413–425) und weiter einer Zuschüttung harrt, wäre der Einbezug von „narrativem Wissen“ (vgl. auch Lyotard, 1979/2015) jedoch als Chance zur Vermittlung zu werten. Für die Komparatistik erachten wir das Konzept der Wissenskulturen⁵ als eine sinnvolle Ergänzung zur Untersuchung von Wissenskulturen (Kertz-Welzel, 2015) sowie den Kulturen des Lehrens und Unterrichtens (Stich, 2019). In Wissenskulturen, also den „Praktiken, Mechanismen und Prinzipien, die, gebunden durch Verwandtschaft, Notwendigkeit und historische Koinzidenzen, in einem Wissensgebiet bestimmen, *wie wir wissen, was wir wissen*“ (Knorr Cetina, 2002, S. 11, Hervorhebungen im Original) spiegeln sich sowohl gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen wie auch Präferenzen für eine bestimmte Art des Realitätsbezugs.

Selbstkritisch gilt es festzuhalten, dass mit dem von uns bearbeiteten Korpus die inhaltlichen Konturen einer eigenen Musikpädagogik schwammig geblieben sind und nicht weit über Kleinen (2006) hinausgehen. Die Behauptung einer eigenen Musikpädagogik drückt sich vor allem im Beharren auf einem bestimmten Denkstil aus, der einen spezifischen Umgang mit Sprache einfordert. Die Pointe daran: Die Sprachkritik und Sprachskepsis lässt sich an ebendieser Sprache festmachen. Mit Reckwitz ist anzunehmen, dass diese – (sprachliche) Zeichen verwendenden – Praktiken der Repräsentation, „ebenfalls implizite Codes und Wissensordnungen [enthalten]“ (Reckwitz, 2008, S. 204f.) und sie selber auch produzieren (ebd., S. 205). Damit lassen unsere durch textuelle Analyse gewonnenen Erkenntnisse, ohne sie überzustrapazieren, eine zumindest vorläufige Versöhnung mit praxeologischen Ansätzen zu, wie sie jüngst vermehrt in die deutschsprachige Musikpädagogik eingebracht wurden (vgl. Blanchard, 2019; Campos, 2019; Klose, 2019; Wallbaum & Rolle, 2018). Denn Diskurse bestehen zwar aus Zeichen, „aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses mehr macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses mehr muss man ans Licht bringen und beschreiben“ (Foucault, 1969/2013, S. 74). Wir hoffen, mit unserem Beitrag zur Erhellung unseres Gegenstandes beigetragen zu haben.

5 Der Begriff, den Karin Knorr Cetina (2002) ursprünglich auf naturwissenschaftliche Wissensformen angewendet hatte, wurde jüngst auch auf seine Eignung im musikalischen Kontext erprobt (Bolz, Kelber, Knoth & Langenbruch, 2016; Brabec de Mori & Winter, 2018).

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft: Zum Stand, der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*. Mainz: Schott.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Antos, G. (1995). Sprachliche Inszenierungen von „Expertenschaft“ am Beispiel wissenschaftlicher Abstracts: Vorüberlegungen zu einer systemtheoretischen Textproduktionsforschung. In E. M. Jakobs, D. Knorr & S. Molitor-Lübbert (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer* (S. 113–127). Frankfurt a.M.: Lang.
- Baer, W. (1994). Vielfalt, Pragmatismus und Methodenfreiheit: Vom Umgang mit der Schulmusik in einem Vielvölkerstaat en miniature. *Neue Musikzeitung*, (5), 65–66.
- Barandun, B. (2018). *Wie Begeisterung sich zeigt: Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*. Münster: Waxmann.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Bolz, S., Kelber, M., Knoth, I. & Langenbruch, A. (Hrsg.). (2016). *Wissenskulturen der Musikwissenschaft: Generationen – Netzwerke – Denkstrukturen*. Bielefeld: Transcript.
- Brabec de Mori, B. & Winter, M. (Hrsg.). (2018). *Auditive Wissenskulturen: Das Wissen klanglicher Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bührmann, A. & Schneider, W. (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: Transcript.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht: Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clausen, B. (2016). Komparativ – Vergleichend – International: Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 107–155). Münster: Waxmann.
- Clausen, B. & Lessing, W. (2018). Institutionen des Musiklernens im deutschsprachigen Raum. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 387–396). Münster: Waxmann (UTB).
- Diaz-Bone, R. (2010). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil: Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie* (2., erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietschy, P. (1983). *Schulkind und Musik im 19. Jahrhundert: Darstellung der sozialen und bildungspolitischen Aspekte am Beispiel der Region Zürich*. Basel: Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde.
- Flower, L. S. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41(1), 19–37.
- Foucault, M. (1969/2013). *Archäologie des Wissens* (16. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1972/1991). *Die Ordnung des Diskurses* (aus dem Französischen von Walter Seitter; mit einem Essay von Ralf Konersmann). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Foucault, M. (1978/1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

- Groppe, C. (2012). „Bildung durch Wissenschaft“: Aspekt und Funktionen eines traditionellen Deutungsmusters der deutschen Universität im historischen Wandel. *Bildung und Erziehung*, 65(2), 169–181.
- Gumbrecht, H. U. (2004). *Diesseits der Hermeneutik: Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1971/2009). Vorlesungen zu einer sprachtheoretischen Grundlegung der Soziologie. In J. Habermas, *Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie* (Philosophische Texte, Bd. 1, Studienausgabe, S. 29–156). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herzog, W. (2018). Die ältere Schwester der Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 812–830.
- Hinds, J. (1987). Reader versus writer responsibility: A new typology. In U. Connor & R. B. Kaplan (Hrsg.), *Writing across languages: Analysis of L₂ Text* (S. 141–152). Reading: Addison-Wesley.
- Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37, S. 45–58). Münster: Waxmann.
- Huber, J. (2021). Die Nullerjahre in der Schulmusik der Deutschschweiz: Eine Dekade „diskursiver Stille“? In J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat, R. Steiner & J. Zurmühle (Hrsg.), *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz* (S. 43–62). Zürich: Chronos. Verfügbar unter: <https://www.chronos-verlag.ch/node/28077> [08.01.2021].
- Huber, J. (2021, in Vorbereitung). Des Schweizerers *Hang fürs Praktische* oder: Wie man sich Autorität im Diskurs um die Musikpädagogik erwirbt. In M.-A. Camp, B. Brabec de Mori & D. Klebe (Hrsg.), *Autoritätsbildungen in der Musik*. Zürich: Chronos.
- Hutz, M. (2001). „Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen.“: Zur Kulturspezifität wissenschaftlicher Rezensionen im Deutschen und Englischen. In U. Fix, S. Habscheid & J. Klein (Hrsg.), *Zur Kulturspezifität von Textsorten* (S. 109–130). Tübingen: Stauffenburg.
- Kälin, P. (1976). *Musikerziehung in der Schweiz: Studie zur Situation der Musikerziehung anhand des Vergleichs von Resultaten einer Analyse der Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschullehrpläne. Mit neueren Ergebnissen aus der Entwicklungspsychologie und Curriculumforschung*. Einsiedeln: Benziger/Aarau: Sauerländer.
- Keller, M. (2015). *Rudolf Maria Breithaupt und seine „Natürliche Klaviertechnik“*. [s.l.: s.n.]. [1 CD-ROM]
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2013). Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 27–68). Wiesbaden: Springer VS.
- Kertz-Welzel, A. (2015). Internationalisierung und musikpädagogische Wissenschaftskulturen: Eine Annäherung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 3, 35–48. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder15-kertz-welzel.pdf> [12.11.2020].
- Kleinen, G. (2006). Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 27, S. 299–324). Essen: Die Blaue Eule.

- Klose, P. (2019). DOINGS AND PLAYINGS: Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 19–34). Münster: Waxmann.
- Knorr Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen: Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kretzenbacher, H. L. & Thurmair, M. (1995). „...sicherlich von Interesse, wenngleich ...“: Das Peer Review als bewertende Textsorte der Wissenschaftssprache. In H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 175–215). Berlin: de Gruyter.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lakoff, G. (1973). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, 2, 458–508.
- Lorenzetti, André (2018). *Nur nicht den Kopf verlieren! Musikunterricht an deutschsprachigen Gymnasien im Spannungsfeld von Praxis, Emotion und Kognition*. Frick: Zumsteg.
- Lyotard, J.-F. (1979/2015). *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht* (8. Auflage). Wien: Passagen.
- Marty, C. (2021). Singen oder Musik: Beweggründe zur Änderung einer Fachbezeichnung. In J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat, R. Steiner & J. Zurmühle (Hrsg.), *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz* (S. 79–91). Zürich: Chronos. Verfügbar unter: <https://www.chronos-verlag.ch/node/28077> [08.01.2021].
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mraz, P. (1984). *Leitende Lernziele des Schulfaches Musik der Gegenwart und die Möglichkeiten seiner Legitimation* (Diss. Univ. Freiburg i. Br.). Zürich: [s.n.].
- Mraz, P. (Hrsg.). (1985). *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts: Aufsätze, Interviews, Lehrerumfrage*. Zürich: Pan.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (2. Auflage). London: Bloomsbury Academic.
- Pöckl, W. (2016). Woher kommt der schlechte Ruf der deutschen Wissenschaftssprache? In E. Kontutytė & V. Žeimantienė (Hrsg.), *Sprache in der Wissenschaft: Germanistische Einblicke* (S. 109–119). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen: Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–209). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reisigl, M. (2019). Kritik der Sprache der Kritik. In A. Langer, M. Nonhoff & M. Reisigl (Hrsg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 89–120). Wiesbaden: Springer VS.
- Ripfel, M. (1998). Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen II: die wissenschaftliche Rezension. In I. Hoffmann, H. Kalverkämper & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen: Ein*

- internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (1. Halbband, S. 488–493). Berlin: de Gruyter.
- Schweizerische Bundeskanzlei (2017). *Rechtschreibung: Leitfaden zur deutschen Rechtschreibung* (4., aktualisierte Auflage). Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1973). *Beilagen zum Forschungsbericht: Sektorielle Expertenberichte* (Forschungsbericht, Bd. 2). Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Spieß, C. (2013). Texte, Diskurse und Dispositive: Zur theoretisch-methodischen Modellierung eines Analyserahmens am Beispiel der Kategorie Schlüsseltext. In K. S. Roth & C. Spiegel (Hrsg.), *Angewandte Diskurslinguistik: Felder, Probleme, Perspektiven* (S. 17–42). Berlin: Akademie-Verlag.
- Spychiger, M. (1995). *Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen? Entwicklung eines zeichentheoretisch orientierten Begründungsansatzes als Alternative zu einer aussermusikalischen Argumentation* (Diss. HfMDK Frankfurt). Hamburg: Dr. Kovač.
- Spychiger, M. (2013). Interview für Diskussion Musikpädagogik (Interviewer: Christopher Wallbaum). *Diskussion Musikpädagogik*, (60), 42–44.
- Stich, S. (2019). Kulturen des Lehrens und Unterrichtens: Eine international vergleichende Studie über die Durchführung und Planung einer Musikstunde aus Schweden und aus Deutschland. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 10, 1–34.
- Stichweh, R. (2020). Fachübergreifende Entwicklungsdynamiken von „Wissenschaft“. In T. Schlag & B. Schröder (Hrsg.), *Praktische Theologie und Religionspädagogik: Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen* (S. 95–102). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Sulz, J. (1989). Musikpädagogik in Österreich: Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. In H. J. Kaiser, (Hrsg.), *Musikpädagogik: Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin* (S. 96–102). Mainz: Schott.
- Truschkat, I. & Bormann, I. (2017). Erziehungswissenschaft. In K. S. Roth, M. Wengeler & A. Ziem (Hrsg.), *Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft* (S. 553–567). Berlin: de Gruyter.
- Vogel, P. (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen: Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 452–473.
- Vogt, J. (2006). Vorbemerkung des Herausgebers. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/06-abel-struth.pdf> [12.11.2020].
- Vogt, J. (2017). Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 185–199). Münster: Waxmann.
- Wallbaum, C. (Hrsg.). (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim: Georg Olms.
- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts: Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 8, S. 75–97). Berlin: LIT.
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965–1973: Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der historischen Musikpädagogik*. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.

Quellen (im Text mit einem Asterisk vor dem Namen gekennzeichnet)

- Ammann, W. A. (2005). [Rezension von *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. von S. Helms, R. Schneider & R. Weber]. *Schweizer Musikzeitung*, (12), 34.
- Anonymus (1977). [Rezension von „*Musik, Music, Musica, Musique*“: Einführung in die Musik in Wort, Ton und Bild, von Hugo Beerli]. *Schweizer Schule*, 64(11), 358.
- Billeter, B. (1999). [Rezension von AGMÖ (*Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs*) 1947–1997: *Musikerziehung in Österreich*, von G. Peschl]. *Schweizer Musikzeitung*, 2(2), 24.
- Bolliger, T. (2000). [Rezension von *Grundlagen des Musikunterrichts: eine Einführung in die Musikdidaktik*, von A. Litschauer]. *Schweizer Musikzeitung*, 3(11), 29.
- Favre, M. (1988). [Rezension von *Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, hrsg. von A. Edler, S. Helms & H. Hopf]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 76, 118.
- Hiltmann, R. (1992). [Rezension von *Wege und Umwege zur Musik*, von F. Grimmer]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 80, 50–51.
- Hirsbrunner, T. (1976). [Rezension von *Perspektiven neuer Musik: Material und didaktische Information*, hrsg. von D. Zimmerschied]. *Schweizerische Musikzeitung*, 116, 302–303.
- Liebi, A. (1971). [Rezension von *Musikerziehung heute*, von W. Gohl]. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 75, 98–100.
- Misteli, W. (1991). [Rezension von *Rock-Harmonielehre*, von R. Baumann]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 79, 122–123.
- Muhmenthaler, T. (1985). [Rezension von *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag: Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*, hrsg. von F. Ritzel & W. M. Stroh]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 73, 304.
- Rubeli, A. (1986). [Rezension von *Grundriss der Musikpädagogik*, von S. Abel-Struth]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 74, 171–172.
- Rubeli, A. (1988). [Rezension von *Geschichte der Musikpädagogik*, hrsg. von H.-C. Schmidt]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 76, 48–49.
- Rubeli, A. (1993). [Rezension von *Popper, Gebser und die Musikpädagogik*, von W. Mastnak]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 81, 229.
- Villiger, E. (1994). [Rezension von *Durch Sehen zum Hören: Modelle zum Musikunterricht in den Sekundarstufen*, von U. Jung-Kaiser]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 82, 118.

Jürg Huber
Hochschule Luzern – Musik
Arsenalstrasse 28a
CH-6010 Luzern-Kriens
juerg.huber@hslu.ch

Christoph Marty
Hochschule Luzern – Musik
Arsenalstrasse 28a
CH-6010 Luzern-Kriens
christoph.marty@hslu.ch