

Huber, Jürg

"Tasten- und Saitenhandwerker" vs. "Forschergilde": Der Diskurs um die "richtige" Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 45-58. - (Musikpädagogische Forschung; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Jürg: "Tasten- und Saitenhandwerker" vs. "Forschergilde": Der Diskurs um die "richtige" Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 45-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152362 - DOI: 10.25656/01:15236

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-152362>

<https://doi.org/10.25656/01:15236>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

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

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und
Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016
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 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

| | |
|--|----|
| <i>Jens Knigge & Anne Niessen</i> | |
| Vorbemerkung | 9 |
| <i>Editors' note</i> | |
| | |
| <i>Johannes Bilstein</i> | |
| Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen | 15 |
| <i>Aesthetic, artistic and cultural "Bildung": Reflections from the perspective of educational science</i> | |
| | |
| <i>Thomas Ott</i> | |
| 45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion | 29 |
| <i>45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction</i> | |
| | |
| <i>Jürg Huber</i> | |
| „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz | 45 |
| <i>“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”: The discourse on the “right” music teacher education in the German-speaking part of Switzerland</i> | |
| | |
| <i>Wolfgang Lessing</i> | |
| Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden | 59 |
| <i>Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”</i> | |

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

Collaborating and lifelong learning and teaching:

*An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“
Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouninen im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“
Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”*

The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'

An empirical long-term study of German students (9 to 17 years) at secondary modern, inter-denominational and middle schools as well as grammar schools

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:

a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines

Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265

Design-Based Research as a contribution to the discourse on theory and practice

Jürg Huber

„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz

*“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”:
The discourse on the “right” music teacher education in
the German-speaking part of Switzerland*

Based on a controversial debate between a teacher of didactic methods for school music and a qualified university lecturer in educational science in a Swiss journal for teacher training, this article focuses on the gap between educational sciences and practical music education in the German-speaking part of Switzerland. With the methodological repertoire of discourse analysis in the tradition of sociology of knowledge, the author analyses a selected corpus of texts on music education between 1984 and 2009. He argues that a strong concept of artistic practice that shapes the idea of “good” music education still persists in Switzerland, paired with scepticism about educational research.

Zwei Paradoxien habe ein Schulmusiker, eine Musiklehrerin im Klassenunterricht heutzutage – im Jahr 2009 – auszuhalten. Die erste liege „in dem an Lehrpersonen mit dem Fach Musik oft herangetragenen Wunsch, schulische Festivitäten mit dem Hauch des musikalischen Künstlertums und der Hochkultur zu begleiten und gleichzeitig während des Unterrichtsalltags professionell schülerorientierte Arrangements auch auf Ebenen der Alltagskultur zu entwerfen“ (Hoffmann-Ocon, 2009, S. 236). Die andere im impliziten Anspruch von außen, „Schülerinnen und Schüler in der Handhabung von Instrumenten und Harmonielehre zu perfektionieren“, während „die professionelle Lehrperson wissen [sollte], dass Musikunterricht auch darin bestehen kann, bei Schülerinnen und Schülern ein musikalisches Bewusstsein durch die Thematisierung von historischen, gesellschaftlichen und populären Zusammenhängen zu erzeugen“ (ebd.). Um das Fach Musik zu professionalisieren, gälte es deswegen Abschied zu nehmen vom „Gedanken des Künstlertums“ (ebd., S. 237) und der historisch damit einhergehenden „Orientierung an einer Art Geniekult“ (ebd., S. 233): „Professionelle Lehrerexpertise für das Unterrichtsfach Musik entwickelt sich vor allem im

Aufbau eines didaktischen Blickes – in Abkehr von einem Künstlertum und in Zugewandtheit zu forschenden Fragen“ (ebd., S. 238).

Die Replik auf diesen Einwurf eines habilitierten Erziehungswissenschaftlers und Professors für Allgemeine und Historische Pädagogik trug ein an derselben Pädagogischen Hochschule tätiger Instrumentaldozent und Fachdidaktiker für Schulmusik der Primarstufe vor. Er verwahrte sich gegen die als karikierend empfundene Darstellung und beharrte auf einem eigenen Künstlertum als Grundlage eines erfahrungsbasierten Unterrichts, „der auf individuell und kollektiv erworbenen Erfahrungen aufbaut“, zumal für ihn „künstlerische Kreativität das zentrale Agens beim Musizieren [sei] und auch beim Musizieren in der Schule sein sollte“ (Brugger, 2009, S. 248). Bei Konflikten im Zusammenhang mit dem Aufbau der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz werde „oft mit Argumenten aus der Pädagogischen Psychologie und der Pädagogischen Forschung gefochten“ (ebd.), wobei sich Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen anderer Disziplinen in die Diskussion einzubringen versuchten. „Nur die Musiker und Musikerinnen schweigen beharrlich. Haben sie kein Interesse an der Lehrerbildung? Oder ist es eine tumbe Schar von Tasten- und Saitenhandwerkern? Oder bewegen sie sich etwa in einer anderen Sphäre als die sozialwissenschaftliche Forschergilde?“ (ebd., S. 247).

Zwei Professionskulturen

Offensichtlich waren hier zwei ganz unterschiedliche Professions- und Wissenskulturen aufeinandergeprallt, jene des künstlerischen Praktikers, der „mehr in musikalischen Strukturen“ (Brugger, 2009, S. 247) denkt und sich „forschend [...] mit Klängen und Musik auseinandersetzt“ (ebd., S. 248), mit jener des sozialwissenschaftlichen Akademikers, der „ein Berufsverständnis postuliert, das die Musiklehrperson als forschende Person begreift, die es versteht, schul- und unterrichtsspezifische Paradoxien auszuhalten“ (Hoffmann-Ocon, 2009, S. 231.). Diese in den *Beiträgen zur Lehrerbildung* aufgeflamnte Kontroverse war für mich Anlass, das Verhältnis zwischen „Tasten- und Saitenhandwerkern“ und „Forschergilde“ genauer in den Fokus zu nehmen.

Letztere, der Erziehungswissenschaft zugehörig, unterhält in der Schweiz einen akademischen Diskurs, bei dem – zumindest idealiter – „der ‚zwanglose Zwang des besseren Arguments‘ den Ausschlag geben soll“ (Habermas, 2009b, S. 440) und der sich durch Diskursrationalität der Beteiligten auszeichnet (vgl. Habermas, 2009a). Wiederholt nahmen die *Beiträge zur Lehrerbildung* die verstärkte Wissenschaftsorientierung der Ausbildung zum Schuldienst im Allgemeinen sowie das Forschende Lernen im Besonderen auf. Seit dem Erscheinen der Nullnummer im Jahr 1982 war „Forschung“ sechs Mal Themenschwerpunkt eines der dreimal jährlich erscheinenden Hefte – die auf die eingangs dargestellte Kontroverse folgende Nummer etwa war der „Unterrichtsforschung und

Unterrichtsentwicklung“ gewidmet. Auch im anderen in der Schweiz erscheinenden erziehungswissenschaftlichen Periodikum *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse des sciences de l'éducation* wird der Wandel der Lehrerbildung mit der damit einhergehenden Forschungsorientierung thematisiert: „Eine Pädagogik, die ihr Wissen dem Know-how des pädagogischen Alltags entnehen wollte, würde in der radikal modernen Gesellschaft hoffnungslos ins Hintertreffen geraten. Was die vermittelnden Professionen brauchen, ist eine Wissensform, die *sozialwissenschaftlich* begründet ist“ (Herzog, 2002, S. 33; Hervorhebung im Original). Das Konzept einer forschungsbasierten Lehre ist im akademischen Fachdiskurs also robust verankert, wiewohl die detaillierte Ausgestaltung weiterhin umstritten bleibt (vgl. Beywl, Künzli David, Messmer & Streit, 2015). Parallel dazu wurde es von der Bildungsadministration im Ausbildungssystem implementiert. Ein Bericht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)¹ postulierte „Wissenschaftlichkeit als Grundhaltung“ (EDK, 1993, S. 21) und „forschendes Lernen als Prinzip“ (ebd., S. 24), was sich in entsprechenden Vorgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung niederschlug (EDK, 1995). Diese gelten gleichermaßen für die Musikhochschulen, wenn sie Diplome für das gymnasiale Lehramt anbieten. Neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung – die im Falle der Musik das Künstlerische mit umfasst – soll die berufspraktische Ausbildung „Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung [verbinden]“ (EDK, 1998, S. 3). Die forschungsbasierte Lehre hat sich also zum Dispositiv² verfestigt.

Im selben Zeitraum fand auf musikpädagogischer Seite keine vergleichbar profilierte wissenschaftliche Auseinandersetzung statt. Zwar wurde 1983 eine Schweizerische Gesellschaft für musikpädagogische Forschung gegründet, deren rühriger Initiant zum Europäischen Jahr der Musik 1985 im Sammelband *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts* (Mraz, 1985) einer Vielzahl an musikpädagogisch involvierten Persönlichkeiten eine Plattform bereitstellte. Mangels akademischer Qualifizierungsmöglichkeiten – bis heute fehlen universitäre Lehrstühle für Musikpädagogik, während Musikhochschulen kein Promotions-

1 „Die Zusammenarbeit der EDK basiert auf rechtsverbindlichen, interkantonalen Vereinbarungen (Konkordaten). Die EDK handelt subsidiär und erfüllt Aufgaben, die nicht von den Regionen oder Kantonen wahrgenommen werden können“ (EDK, 2015). Sie entspricht damit aus institutioneller Sicht der Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland, ist in bildungspolitischen Diskussionen aber auch „funktionales Äquivalent‘ des Deutschen Bildungsrates“ (Hoffmann-Ocon, 2012, S. 133). Zu den Unterschieden zwischen schweizerischem und deutschem Bildungswesen siehe Nenninger (2012).

2 „Ein Dispositiv ist der institutionelle Unterbau, das Gesamt der materiellen, handlungspraktischen, personellen, kognitiven und normativen *Infrastruktur* der Produktion eines Diskurses und der *Umsetzung* seiner angebotenen ‚Problemlösung‘ in einem spezifischen Praxisfeld“ (Keller, 2007, S. 45; Hervorhebungen im Original). Mit diesem Begriff antizipiere ich auf den Foucault'schen Diskursbegriff, der weiter unten ins Spiel gebracht wird.

recht besitzen – konnte sich jedoch kein anhaltender musikpädagogischer Fachdiskurs etablieren (vgl. Spychiger, 2013, S. 43 sowie Huber & Zurmühle, 2015).³ Um den zur eingangs beschriebenen Kontroverse führenden Diskurs auf musikpädagogischer Seite zu rekonstruieren, bot sich daher ein Vorgehen an, das „Diskurs“ nicht im Habermas’schen Sinne kommunikativer Rationalität versteht, sondern den Foucault’schen Ansatz aus den späten 1960er Jahren aufnimmt, der „den Diskurs nicht auf das Denken, den Geist oder das Subjekt bezieh[t], die ihn entstehen ließen, sondern auf das praktische Feld, in dem er sich entfaltet.“ (Foucault, 2001a, S. 871) Dabei ist zu akzeptieren „dass man es in erster Instanz nur mit einer Menge verstreuter Ereignisse zu tun hat“ (Foucault, 2001b, S. 894), deren Einheit „sich erst von einem Diskursfeld aus konstruieren, anzeigen und folglich beschreiben [lässt]“ (ebd., S. 895).⁴

Die Methodologie der (sozialwissenschaftlichen) Diskursanalyse

Die sich auf Michel Foucault (1969/2013; 1972/2014) stützende Diskursforschung und -analyse ist in den Sozial- und Kulturwissenschaften breit etabliert (vgl. Angermüller et al., 2014) und hat auch in den Erziehungswissenschaften Tritt gefasst (zur aktuellen Diskussion vgl. Fegter et al., 2015). In der Musikpädagogik wurden in jüngerer Zeit verschiedene Korpora musikpädagogischer Fachzeitschriften in den diskursanalytischen Blick genommen (Dobbs, 2012; Mantie, 2013; Stark, 2014; Bugiel, 2015) sowie nationale Diskurse rekonstruiert (Weber, 2005; Ho, 2013; Liimets & Liimets, 2013; Dyndahl & Nielsen, 2014).

Das diskursanalytische Vorgehen in seinen verschiedenen Ausprägungen zeichnet sich dadurch aus, dass es die Dimensionen qualitativer Inhaltsanalyse mit Methoden formaler Textanalyse verknüpft, „indem es danach fragt, *was wie wo* und *wozu* in der diskursiven Praxis erzeugt wird“ (Langer & Wrana, 2013, S. 347; Hervorhebungen im Original). Die Wissenssoziologische Diskursanalyse im Speziellen, die „eine Integration der französischen Diskursanalyse Foucaultscher Prägung in das interpretative Paradigma“ (Traue, Pfahl & Schürmann, 2014, S. 497) anstrebt, versteht sich „als Forschungsprogramm zur Analyse gesellschaftlicher Wissensverhältnisse und Wissenspolitiken. [...] Sie begreift die kommunikative Artikulations-Aktivität solcher [kollektiver wie individueller] Akteure einerseits als Grundlage einzelner diskursiver Ereignisse; andererseits betont sie, dass sie sich nur als eingebettet in diskursive Kontexte verstehen und entschlüsseln lässt“ (Keller, 2013, S. 90). Von anderen Ansätzen der interpreta-

3 Ein Nachdiplomstudiengang „Didaktik der Musik“ an der Universität Bern, der eine solche Auseinandersetzung hätte begründen können, fand nach einmaliger Durchführung (2001-2003) keine Fortsetzung (vgl. Spychiger & Badertscher, 2008).

4 Zu den unterschiedlichen Diskursbegriffen bei Habermas und Foucault vgl. Brunner (2000) und Kleimann (2000).

tiven oder qualitativen Sozialforschung hebt sich diese Perspektive besonders durch die „Annahme textübergreifender Verweisungszusammenhänge in Gestalt von diskursiven Strukturen der Aussageproduktion ab“ (Keller, 2011, S. 275). Meine Analyse hält sich methodisch an drei elementare Punkte, die Foucault zur Untersuchung eines Problems anführt: „Auswahl des Materials nach den Gegebenheiten des Problems; Fokussierung der Analyse auf diejenigen Elemente, die zu seiner Lösung geeignet erscheinen; Herausarbeiten von Verbindungen, die diese Lösung möglich machen“ (Foucault, 2005, S. 16).

Die Auswahl des Materials konzentriert sich auf schriftlich fixierte und veröffentlichte Äußerungen, die ungefähr den gleichen Zeitraum abdecken wie die *Beiträge zur Lehrerbildung*. Sie stützt sich einerseits auf den bereits erwähnten Sammelband (Mraz, 1985), andererseits auf ein Korpus von Texten aus den *Schweizerischen musikpädagogischen Blättern* und der *Schweizer Musikzeitung* (SMZ) von 1984 bis 2009, die sich an ein musikpädagogisches oder musikinteressiertes (Fach-)Publikum und damit an eine spezifische Teilöffentlichkeit richten.⁵ Nicht berücksichtigt wurden Beiträge in Fachzeitschriften für Schule allgemein oder für Lehrerinnen und Lehrer. Damit sollte der genuin musikbezogene Blick auf die Pädagogik gewahrt bleiben. Um die Textmenge überschaubar zu halten und den Rahmen dieses Beitrages nicht zu sprengen, beschränkte sich die Auswahl auf den Beginn und die letzten fünf Jahre des Zeitraums. Diese Kontrastierung ermöglichte es zudem, die Wirkmächtigkeit der Diskurse zu überprüfen.

Um nachvollziehbar zu machen, wie die eingangs geschilderte singuläre Wortmeldung eines Musikdidaktikers in den *Beiträgen zur Lehrerbildung* Äußerung eines Diskurses ist, der mehrere Aspekte beinhaltet, werde ich zunächst anhand von Zitaten aus dem Korpus zeigen, wie Lernbarkeit des Pädagogischen und Praxisbezug sich diskursiv verschränken. In einem zweiten Schritt soll der Diskurs um die „richtige“ pädagogische Praxis für die Musiklehrer_innenbildung und die entsprechende Bezugswissenschaft rekonstruiert werden. Zentral dabei ist die Darstellung konkurrierender Diskurspositionen (Keller, 2011, S. 231) sowie der Modi der diskursiven Konstruktion durch „Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen“ (Keller, 2012, S. 69). Schließlich wird,

5 Die *Schweizerischen musikpädagogischen Blätter* erschienen von 1984 bis 1997. Indirekte Nachfolgerin – mit erweiterter Trägerschaft – wurde die *Schweizer Musikzeitung*, die bis heute, abgesehen von drei Doppelnummern, monatlich erscheint. Den wissenschaftlichen Zitiergepflogenheiten entsprechend, werden im Folgenden auch Aussagen innerhalb des Diskurses wie herkömmliche Zitate ausgewiesen, obwohl eine solche Nennung von Autoren einer Diskursanalyse, wie sie hier verstanden wird, im Kern zuwiderläuft (vgl. Foucault, 2001c, S. 1005-1006). Deshalb sind diese Quellen am Ende des Textes nach den Referenzen unter „Korpus“ separat aufgeführt. Für die Mithilfe bei der Erfassung, Beschlagwortung und Exzerpierung danke ich Margret Käser und Annatina Kull.

drittens, der Versuch unternommen, diesen Spezialdiskurs in umfassendere Diskurse einzubetten.⁶

Primat der Praxis

„Ist Lehren lehrbar?“, hat bereits 1984 den Beiklang einer zumindest halbwegs rhetorischen Frage, wenngleich sie der Autor sehr vorsichtig beantwortet: „Die Frage könnte zu bejahen sein, wenn wir das, was wir lehrend tun, ganz, als Ganzheit tun. Wir geben dann weiter, was wir sind und haben“ (Widmer, 1984, S. 10). Dieser essenzialistische Zugang lässt eine stark wirksame Tradition widerhallen, wonach das Pädagogische eine Frage des Talents und der Begabung sei: „Der Musiklehrer muss viel an angeborenem musikpädagogischem Geschick mitbringen, das in der Studienzeit kaum zu erlernen ist. Die Begabung zum ‚Weitervermitteln‘ unterscheidet sich von der ‚Virtuosengebahrung‘ – sie sollte unbedingt vorhanden sein, da auf diesem Gebiet während des Studiums die anfänglichen Begabungsunterschiede (zumindest mit heutigen Mitteln) nicht ausgeglichen werden können“ (Baumgartner, 1985, S. 101). Persönlich ist dieser Konservatoriumsdirektor der Überzeugung, „dass das jeweilige Fächerangebot keinen ausschlaggebenden Einfluss auf die zukünftige pädagogische Beschäftigung unserer Studenten hat“ (ebd.). Zwar klingt noch zwei Jahrzehnte später dieses Konzept nach: „Neben der Begeisterung an der Musik haben die meisten diesen Beruf aus einer inneren Berufung gewählt – weniger als Künstler denn als Pädagoge. Diese innere Berufung bezieht sich auf eine pädagogisch-didaktische Grundbegabung und ist so quasi das innere Feuer des Musiklehrerberufs. Ihren Künstler, im Sinne des Musikvirtuosen im Rampenlicht, pflegen sie eher im Nebenberuf“ (Rusterholz, 2004, S. 9). Die Umkehrfigur ist nun explizit eingesetzt, um den Wandel zu einem selbstbewussteren Berufsverständnis zu befördern. Zwei Jahrzehnte früher konnte der Direktor einer Musikakademie bei der Eröffnungsansprache für das ins Haus integrierte Didaktische Zentrum freimütig bekennen, im Europäischen Jahr der Musik könne man doch „einem Musiker nicht verargen, wenn er die Betonung nicht auf Didaktik oder Zentrum [...], sondern auf Musik“ lege (Pffiffer, 1985, S. 187).

Zur Norm geworden ist indes die Ansicht eines Abteilungsleiters für Schulmusik, der „für eine Ausgewogenheit zwischen der fachmusikalischen und der pädagogischen Ausbildung“ plädiert. „Hier sollte es kein ‚entweder/oder‘ geben. Man sollte nicht nur Musiker, sondern auch ein Pädagoge sein“ (Baer, 1985, S. 96-97). Besonders gilt dies für die Schulmusik, wie ein Fachdidaktiker festhält:

6 In diesem Sinne nimmt der Text eine globale Perspektive ein und fokussiert nicht auf die feinen Verästelungen des Diskurses. Weiterführende Detailanalysen sind u. a. Gegenstand des Forschungsvorhabens „Schulmusikalische Diskurse in der Deutschschweiz 1970-2010“, das vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wird (2016-2019).

„Sicher braucht es nicht den genialen Künstler, eher den musikpädagogischen Idealisten, der bereit ist, ausser in die Probe des Sinfonieorchesters oder in die Operngeneralprobe auch in eine Rock-Veranstaltung mitzugehen.“ (Muhmenthaler, 1985, S. 171) Bezüglich Ausbildung fordert er: „Vor allem müsste vielerorts der Praxisbezug früher in den Horizont des Studenten eingebracht werden“, denn: „Tun ist immer besser als reden“ (ebd.).

Damit ist der zentrale Topos benannt: Praxisbezug (und implizit in seinem Schlepptau die Anwendungsorientierung einer entsprechenden Pädagogik). Zusammengedacht werden die Notwendigkeit einer pädagogischen Ausbildung und ihre Praxisnähe in einer Rezension des Sammelbandes *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts*: „Der immer noch verbreiteten Irrlehre, Unterrichten könne nicht gelehrt werden und der geborene Pädagoge bedürfe keiner Ausbildung, ist entgegenzutreten.“ Die Reflexion über den eigenen Unterricht werde „aber nicht durch Vorlesungen von Erziehungstheorien und Methoden gefördert, sondern durch *praxisnahe* Unterrichtsformen in möglichst enger, institutioneller Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktiker und Pädagogen anhand der Besprechungen der Probelektionen [...]“ (Billeter, 1986, S. 33; Hervorhebung JH). Damit nimmt der Rezensent einen im Sammelband ausgelegten Faden „für eine schweizerische musikpädagogische Forschung, die echten Anliegen entgegen kommt, die Aufgaben zu lösen vermag, die der *Praktiker* seit langem ungelöst vor sich her schiebt“ (Rubeli, 1985, S. 56; Hervorhebung JH), auf. „Pädagogik ist in der Schweiz heute wieder gefragt. Aber pädagogische Wissenschaft? Da hat der Schweizer mit seinem *Hang fürs Praktische* und seiner Nüchternheit gewisse Vorbehalte. Dabei wären dringende Forschungsaufgaben vorhanden, nicht auf dem Gebiet der Meinungsforschung, sondern der Bestandesaufnahme, des kritischen Vergleichs von Lehrplänen. Ausbildungsgängen und Prüfungsanforderungen, der Begleitung von Schulversuchen usw.“ (Billeter, 1986, S. 33; Hervorhebung JH). Der Einwand des damit angesprochenen – in Musikpädagogik promovierten – Autors, nur „die Erfassung der Lehrerfahrungen [helfe] uns aber zu begreifen, wie die Praxis eigentlich aussieht“ (Mraz, 1986, S. 179), vermag diesem übermächtigen Praxisdiskurs wenig entgegenzusetzen. Dass die Praxis gleichsam zum Fetisch erhoben wird, zeigt sich auch in einer rhetorischen Selbsterniedrigung, wenn ein renommierter Dirigent mit eigenem Orchester seine Forderungen in Bezug auf die Musikerziehung als „Wunsch des einfachen Praktikers“ (de Stoutz, 1985, S. 63) ausspricht.

Der Widerstreit der Wissens(chafts)kulturen

An dieser Stelle ist ein Blick auf Sprecherpositionen angebracht. Die Argumentation gegen eine wissenschaftliche Musikpädagogik wird vom verantwortlichen Redakteur der *Schweizer musikpädagogischen Blätter* vorgebracht, der während 14 Jahren als Moderator und Chronist, aber auch als Kommentator und Gate-

keeper⁷ agiert. Der doppelte Hintergrund als praktizierender Musiker wie als promovierter Musikhistoriker verleiht ihm zwar Glaubwürdigkeit und Autorität auf künstlerischem wie akademischem Feld. Seine Vorbehalte gegenüber einer stärkeren Wissenschaftsorientierung der Musikpädagogik deuten aber auch auf ein Konkurrenzverhältnis zweier offenbar als unvereinbar empfundener Wissenskulturen hin. Dies kommt in einer Besprechung von Sigrid Abel-Struths *Grundriss der Musikpädagogik* zum Ausdruck, wenn der Rezensent, ebenfalls promovierter Musikwissenschaftler und Schulmusiker, sich wünscht, „dass die Klärung und Vertiefung, die durch diesen ‚Grundriss‘ erreicht ist, dem Praktiker oder Fachinteressierten in entsprechender Form geboten werden könnte, indem sich die Verfasserin in einer für die Praxis eingerichteten Schrift auf positive Aussagen beschränkte, wobei es ratsam wäre, eine knappere Ausformulierungstechnik anzuwenden“ (Rubeli, 1986, S. 172). Damit greift er ein selbst erprobtes Argumentationsmuster auf, mit dem er die Skepsis gegenüber einer wissenschaftlichen Musikpädagogik begründet hat: „Der Grossteil dieser Schriften [aus dem deutschsprachigen Raum in den späten 1960er Jahren] war derart wissenschaftlich dargeboten, enthielt viele Statistiken und drückte sich mit einem verwirrenden Fremdwortvokabular aus, dass die meisten der Musikpädagogen dieser Verwissenschaftlichung ihres Fachbereiches mit Skepsis begegneten“ (Rubeli, 1985, S. 54). Als Gegenmittel wird Praxisbezug eingefordert: „Eine Forschung um ihrer selbst willen, ein Schrifttum, das unter sich musikpädagogische Probleme erörtert, ohne dem Praktiker Hilfeleistung zu bieten [...], wissenschaftliche Statistiken und Bestandsaufnahmen, die zum wiederholten Mal darauf hinweisen, wie schlecht es um die Musikpädagogik bestellt ist, ohne mit klaren, realisierbaren Vorschlägen weiterzuhelfen, werden mehr Schaden als Nutzen hervorbringen“ (ebd., S. 55). Die gleiche Gegenüberstellung von positiv eingeschätzter Praxis und negativ bewerteter Wissenschaft wird ein Vierteljahrhundert später wieder bemüht, um herauszustreichen, wie schlecht es um die Musikausbildung an Pädagogischen Hochschulen bestellt sei: „An den Pädagogischen Hochschulen lehren Erziehungswissenschaftler und keine Praktiker mehr!“ (Herzig, 2009, S. 9), weshalb gar „die Musikschulen die Bildungsverantwortung für das Fach Musik im Rahmen des Lehrplans von der Primarschule bis zur Maturität respektive Berufsschule“ übernehmen sollten (ebd.).⁸

7 „Es waren 14 Jahrgänge, in deren Verlauf ich immer von schreibwilligen Autoren unterstützt wurde, die mir so viel wertvolle Beiträge lieferten, dass ich auswählen und so das Niveau hoch halten konnte“, schreibt der langjährige Chefredakteur im Rückblick (Billeter, 2008, S. 7).

8 Wenn die Kommission, die ein Konzept für geeignete Forschungstätigkeiten von Musikhochschulen erarbeitete, mit Nachdruck fordert, dass die musikpädagogische Forschung an den Musikhochschulen anzusiedeln sei, ist hier der gleiche Diskurs wirksam: „Da bei dieser Forschung nicht nur ein enger Kontakt zu ausübenden Musiklehrern und Musikern erforderlich ist, sondern auch Musiker/Forscher im Arbeitsteam

Dass es einer pädagogischen Ausbildung für den Musiklehrerberuf bedürfe, war schon 1985 unhintergehbare Norm geworden, ebenso ihre Praxisorientierung. Offen bleibt jedoch die Ausgestaltung dieses Pädagogischen, so dass bis heute zwei konkurrierende Positionen auf diesem diskursiven Feld auszumachen sind: Die eine, (noch) schwächere, zeigt sich offen für aktuelle erziehungswissenschaftliche und auch bildungspolitische Strömungen wie beispielsweise die Kompetenz- und Forschungsorientierung und nimmt diese als Chance wahr. Die andere behauptet eine genuin musikalische Pädagogik und Didaktik gegenüber einer als wesensfremd empfundenen erziehungswissenschaftlichen Allgemeindidaktik. „Die Erkenntnis hat sich noch nicht durchsetzen können, dass Kunstdisziplinen andere Vermittlungsformen brauchen als Disziplinen der Technik und Wissenschaft. [...] Warum versuchen Fachhochschulen ihre neuen Erkenntnisse in Bezug auf Erwachsenenbildung flächendeckend umzusetzen? Weshalb werden nicht anerkannte musikdidaktische Erkenntnisse zu Standards der technischen Bereiche? Könnte es sein, das beides wenig Sinn macht?“ Dagegen wird eine genuin musikalische Didaktik in Anschlag gebracht: „Künstlerisches Handeln und Denken steht an erster Stelle einer musikalischen Didaktik. Musik muss als eine eigenständige Disziplin [...] vermittelt werden. [...] Hochschulen für Musik müssen in musikpädagogischen Fragen aus ihrer künstlerischen Umgebung heraus neue zukunftsweisende Wege gehen, auf denen Musik nicht bloss eine sentimentale Option, sondern im Kontext der Bildung eine Notwendigkeit darstellt“ (Hofstetter, 2006, S. 12).

Dem Lauf der Zeit passt sich hingegen diese Position an: „Ab diesem Herbst [2005, JH] werden an den Schweizer Musikhochschulen die Studiengänge entsprechend der Deklaration von Bologna gestaltet. Bei der Umsetzung geht es nicht zuletzt auch um einen Wandel des Grundverständnisses vom Lehren und Lernen.“ Daraus resultiert die Erkenntnis: „Das Lernen mit weniger Inhalten, dafür zielorientierter und reflektierter gestaltet, ist wirkungsvoller“ (Cincera, 2005, S. 21). Dass sich der Autor mit seinem Plädoyer für ein verändertes didaktisches Denken in einer Minderheitsposition sieht, ist seiner Rhetorik anzumerken, die mit der Außenseiterposition kokettiert – „Betreten wir also verbotene Gärten, wenn wir der Musikausbildung die eben beschriebene Bewusstseinsarbeit verordnen?“ (ebd.) –, um schließlich dem alles überstrahlenden Praxisdiskurs Tribut zu zollen: „Es ist zu hoffen, dass sie [die Herausforderungen der Bologna-Deklaration] als Chancen angenommen und auf gleichermassen individuelle, kreative, *praxisnahe* und reflektierte Weise genutzt werden“ (ebd., S. 22; Hervorhebung JH).

benötigt werden, ist es unerlässlich, dass sie an Musikhochschulen und nicht etwa an pädagogischen Fachhochschulen durchgeführt wird“ (Bräm, 1997, S. 33).

Zwischen lokalem und globalem Diskurs

„Das, was am Schweizer, auch am intellektuellen, gern als Trägheit wahrgenommen wird, entspringt einer Pragmatik, die auch in bewegten Zeiten daran festhält, dass man erst an den Früchten seinen Baum richtig erkenne“ (Briner, 1988). Ist es diese Pragmatik, die der Musikkritiker der *Neuen Zürcher Zeitung* gegenüber allzu großer Begeisterung für abstrakte Kompositionskonzepte ins Feld führt, dieser „Hang fürs Praktische“ (Billeter, 1986, S. 33) und die damit einhergehende (Sozial-)Wissenschaftsskepsis, die eine nationale Bildungsmentalität (vgl. Alheit, 2009) mit entsprechendem Denkstil (vgl. Keiner & Schriewer, 2000) ausmachte und den Grundstein zu einer eigenen musikpädagogischen Wissenschaftskultur (vgl. Kertz-Welzel, 2015) legen könnte? Dass mit Paul Hindemith nach dem Zweiten Weltkrieg gerade ein praktizierender Musiker als erster Ordinarius an den neu errichteten Zürcher Lehrstuhl für Musikwissenschaft berufen wurde, ein Komponist, der sich einst mit Bertolt Brecht zusammen den prozessorientierten Slogan „Besser als Musik hören ist Musik machen“ auf die Fahne geschrieben hatte (vgl. Rexroth, 1984, S. 34), stützte diese Argumentation ebenso wie der vergleichende Blick aus Deutschland von Günter Kleinen, der in seiner komparatistischen Studie bilanziert: „Offenkundig funktioniert Musikpädagogik in der Schweiz anders als bei uns“ (Kleinen, 2006, S. 321).

Der indes von Kleinen auch für die Schweizer Verhältnisse konstatierte Unterschied zwischen einer stärker die künstlerische Seite gewichtenden Ausbildung an Musikhochschulen und der den Beziehungsaspekt betonenden Pädagogischen Hochschulen (ebd., S. 307) – was auch eigene Untersuchungen bestätigen (Blanchard & Huber, 2014) – sowie eine weiterhin bestehende generelle Kluft zwischen Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlerinnen (vgl. Steinmann, 2015), widerspräche einer nationalen Engführung und öffnet das Feld hin zum international diagnostizierten „Music Teacher’s Dilemma – Musician or Teacher?“ (Mark, 1998). Das Rollenproblem zwischen Kunst und Pädagogik bleibt im Zuge vereinheitlichter Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ungelöst, wie auch ein aktueller Überblick über die englischsprachige Literatur zeigt (Isbell, 2015). Könnte es sein, dass mit dem „stillen Sieg“ der Pädagogik (Tenorth, 1992) und ihrem Wissenschaftsverständnis die von Sigrid Abel-Struth aufgeworfene Statusfrage (1985, S. 429-431) plötzlich umgekehrt beantwortet werden müsste und in der Gewichtung der Rolle zwischen Musikerin und Lehrperson die Erziehungswissenschaft dank der Akademisierung mehr soziales Kapital akkumuliert als die prekäre Kunst? So wäre die eingangs geschilderte Kontroverse allgemeiner Ausdruck einer sich im Wandel befindlichen „Lehrerbildungskultur“ (Schnabel-Schüle, 2012, S. 35), die noch nicht zu einem gefestigten Rollenverständnis geführt hat.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Alheit, P. (2009). Bildungsmentalitäten. Ein Vergleich der überraschenden Entwicklung in drei postsozialistischen Gesellschaften. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 25-43). Opladen: Budrich.
- Angermüller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisigl, M., Wedl, J., Wrana, D. & Ziem, A. (Hrsg.) (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (2 Bände). Bielefeld: Transcript.
- Beywl, W., Künzli David, C., Messmer, R. & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen – ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 134-151.
- Blanchard, O. & Huber, J. (2014). Zwischen Kanon und Soziokultur – Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik. *Art Education Research*, 5(9). <http://iae-journal.zhdk.ch/no-9/> [25.03.2015].
- Brunner, R. (2000). Praxis und Diskurs. In H.-U. Nennen (Hrsg.), *Diskurs: Begriff und Realisierung* (S. 141-159). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht ... Diskursanalytische Untersuchung zur „Krise des Konzerts“ in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In A. J. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik. Musik im Diskurs: Bd. 26* (S. 59-79). Aachen: Shaker.
- Dobbs, T. L. (2012). A Critical Analysis of Disabilities Discourse in the Journal of Research in Music Education, 1990-2011. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (194), 7-30.
- Dyndahl, P. & Nielsen, S. G. (2014). Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research*, 16(1), 105-118.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1998). *Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen*. Bern: EDK.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2015). *Startseite*. <http://www.edk.ch/dyn/11910.php> [27.12.2015].
- Fegter, S., Kessler, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (Hrsg.) (2015). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer.
- Foucault, M. (1968/2001a). Antwort auf eine Frage. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden, Band I, 1954-1969* (S. 859-886). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1968/2001b). Über die Archäologie der Wissenschaften. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden, Band I, 1954-1969* (S. 887-931). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1969/2001c). Was ist ein Autor? (Vortrag). In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden, Band I, 1954-1969* (S. 1003-1041). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1980/2005). Der Staub und die Wolke. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden, Band IV, 1980-1988* (S. 12-25). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1969/2013). *Die Archäologie des Wissens* (16. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.

- Foucault, M. (1972/2014). *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann* (13. Auflage). Frankfurt: Fischer.
- Habermas, J. (1999/2009a). Rationalität der Verständigung. Sprechakttheoretische Erläuterungen zum Begriff der kommunikativen Rationalität. In J. Habermas, *Rationalitäts- und Sprachtheorie*. Philosophische Texte: Bd. 2 (S. 105-145). Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2005/2009b). Zur Architektur der Diskursdifferenzierung. Kleine Replik auf eine große Auseinandersetzung. In J. Habermas, *Diskursethik*. Philosophische Texte: Bd. 3 (S. 435-459). Frankfurt: Suhrkamp.
- Herzog, W. (2002). Späte Reformen – Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1), 27-50.
- Ho, W.-C. (2013). Behind the scenes of music education in China: a survey of historical memory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 673-688.
- Hoffmann-Ocon, A. (2009). Gedanken zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(2), 231-241.
- Hoffmann-Ocon, A. (2012). Politisierung von Bildungsexpertise? – Zur Organisation der Sekundarstufe I in Ausschussentwürfen des Deutschen Bildungsrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen – Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (S. 129-165). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, J. & Zurmühle, J. (2015). Von der Geschichtsschreibung zur Unterrichtspraxis. Musikpädagogische Forschung in der Schweiz. In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen* (S. 175-186). Augsburg: Wißner.
- Isbell, D. S. (2015). The Socialization of Music Teachers: A Review of the Literature. *Applications of Research in Music Education*, 34(1), 5-12.
- Keiner, E. & Schriewer, J. (2000). Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(1), 27-50.
- Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 19. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198>.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2012). Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 69-107). Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2013). Kommunikative Konstruktion und diskursive Konstruktion. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz* (S. 69-94). Wiesbaden: Springer VS.
- Kertz-Welzel, A. (2015). Internationalisierung und musikpädagogische Wissenschaftskulturen: Eine Annäherung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://zfmk.org/sonder15-kertz-welzel.pdf> [08.01.2016].
- Kleimann, B. (2000). Konfliktbearbeitung durch Verständigung. Überlegungen zu Begriff und Funktion des Diskurses. In H.-U. Nennen (Hrsg.), *Diskurs: Begriff und Realisierung* (S. 127-139). Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Kleinen, G. (2006). Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lehrforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 27 (S. 299-324). Essen: Die Blaue Eule.
- Langer, A. & Wrana, D. (2013). Diskursforschung und Diskursanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 335-349). Weinheim: Beltz Juventa.
- Liimets, A. & Liimets, R. (2013). Das Fragen nach der (Nicht-)Identität der Wissenschaft am Beispiel der estnischen Musikpädagogik, Musik- und Erziehungswissenschaft. In G.-B. von Carlsburg (Hrsg.), *Bildungswissenschaft auf der Suche nach globaler Identität/Educational Sciences in Search of Global Identity* (S. 519-537). Frankfurt: Lang.
- Mantie, R. (2013). A comparison of „Popular music pedagogy“ discourses. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 334-352.
- Mark, D. (1998). The Music Teacher's Dilemma – Musician or Teacher? *International Journal of Music Education* 32, 3-23.
- Mraz, P. (Hrsg.) (1985). *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage*. Zürich: Pan.
- Nenninger, P. (2012). Das Schulwesen in Deutschland und in der Schweiz. Über einige Unterschiede von scheinbar Gleichem. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (S. 17-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Rexroth, D. (1984). Paul Hindemith und Brechts Lehrstück. In G. Kleinen (Hrsg.), *Musik und Kind*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 5 (S. 30-38). Laaber: Laaber.
- Schnabel-Schüle, H. (2012). Kultur der Lehrerbildung in Deutschland. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weiyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 19-40). Münster: Waxmann.
- Spsychiger, M. (2013). Interview für Diskussion Musikpädagogik (Interviewer: Christopher Wallbaum). *Diskussion Musikpädagogik* (60), 42-44.
- Spsychiger, M. & Badertscher, H. (Hrsg.) (2008). *Rhythmisches und musikalisches Lernen. Didaktische Analysen und Synthesen*. Bern: Haupt.
- Stark, J. (2014). Looking in from the edges: A journal analysis of Action, Criticism, and Theory for Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(2), 84-111.
- Steinmann, S. (2015). Beliefs and Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausgebildenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 366-379.
- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In D. Benner, D. Lenzen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (S. 129-139). Weinheim: Beltz.
- Traue, B., Pfahl, L. & Schürmann, L. (2014). Diskursanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 493-508). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik*. Forschungsbericht: Nr. 17. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater.

Verwendetes Korpus

Abkürzungen:

BzL = Beiträge zur Lehrerbildung

SmpB = Schweizer musikpädagogische Blätter

SMZ = Schweizer Musikzeitung

MPM = Mraz, P. (1985) (Hrsg.). *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage*. Zürich: Pan.

Baer, W. (1985). Interview. In *MPM* (S. 94-98).

Baumgartner, R. (1985). Interview. In *MPM* (S. 99-102).

Billeter, B. (1986). Rezension: Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts. Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage. *SmpB* 74, 32-34.

Billeter, B. (2008). Vom Sängerblatt zur *SMZ*. *SMZ* (1), 5-7.

Bräm, T. (Hrsg.) (1997). *Forschung und Entwicklung (F&E) an den zukünftigen Musikhochschulen in der Schweiz*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

Briner, A. (1988). Kompositionskritik und wiederentdeckte Tonalität. *Neue Zürcher Zeitung*, 28./29.05.1988.

Brugger, H. (2009). Gedanken zu den Thesen von Andreas Hoffmann-Ocon zur Professionalisierung der Lehrpersonen im Schulfach Musik. Ein Plädoyer für einen erfahrungsbasierten Musikunterricht. *BzL*, 27(2), 242-249.

Cincera, A. (2005). Chance Bologna: vom inhalt- zum zielorientierten Unterricht. *SMZ* (10), 21-22.

de Stoutz, E. (1985). Erziehung durch Musik. In *MPM*, 58-63.

Herzig, H. (2009). zit. in J. Erni, Bildung neu gedacht. *SMZ* (11), 9/12.

Hofstetter, B. (2006). Von der Kunst auch in der Schule Künstler zu sein. *SMZ* (1), 11-12.

Mraz, P. (1986). Zur Rezension des Buches „Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts“ in der Nummer 1/1986. *SmpB* 74, 179.

Muhmenthaler, T. (1985). Schulmusiker – ein Beruf zwischen Faszination und Resignation. *SmpB* 73, 169-172.

Pfiffner, E. (1985). zit. in J. R. Widmer, Eröffnung des Didaktischen Zentrums Musik Luzern. *SmpB* 73, 187.

Rubeli, A. (1985). Ist eine musikpädagogische Forschung in der Schweiz sinnvoll und realisierbar? In *MPM* (S. 54-57).

Rubeli, A. (1986). Rezension von „Sigrid Abel-Struth: Grundriss der Musikpädagogik“. *SmpB* 74, 171-172.

Rusterholz, P. (2004). Wenn Musik Schule macht ... Paradigmawechsel im Beruf der Musiklehrerinnen und Musiklehrer. *SMZ* (7/8), 9-10.

Widmer, J. R. (1984). Ist Lehren lehrbar? Begrüssungsansprache zur D-A-CH-Tagung in Luzern. *SmpB* 72, 10.

Jürg Huber

Hochschule Luzern – Musik

Zentralstrasse 18

CH-6003 Luzern

juerg.huber@hslu.ch