

Eibach, Benjamin

Begriffsforschung in der Musikpädagogik: Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen

Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 231-244. - (Musikpädagogische Forschung; 40)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Eibach, Benjamin: Begriffsforschung in der Musikpädagogik: Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen - In: Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 231-244 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207153 -

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207153>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 40

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

**PRACTICES AND DISCOURSES
FROM THE PERSPECTIVE
OF MUSIC EDUCATIONAL
RESEARCH**

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht
musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the
Perspective of Music Educational
Research



Waxmann 2019
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 40 Research in Music Education, vol. 40

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

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

Verena Weidner & Christian Rolle

Einleitung..... 9

Introduction

Peter Klose

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes

Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung 19

DOINGS AND PLAYINGS?

A Praxeological View on Music and Music-Related Action

From the Perspective of Music Education

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:

Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge 35

The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches

Towards the Changeability of Things

Marc Godau & Matthias Haenisch

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings

von Bands in informellen Kontexten 51

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study

on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von

Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen

und Schülern..... 69

Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video

Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition

Processes at School

Andreas Bernhofer

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten ... 87

The Concert-Community as a Community of Practice. Young People as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts

Jan Jachmann

Was macht einen Walzer zum Walzer?

Wissen über musikpraktische Konventionen als

Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion..... 103

Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music

Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons

Bianca Hellberg

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim

gemeinsamen Musizieren im Unterricht119

Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During

Joint Music Making in the Classroom

Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe

Unterrichtsqualität in Musikklassen

Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi 137

Instructional Quality in Music Classes – Findings From the

Quasi-Experimental Study ProBiNi

Julia von Hasselbach

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung

von professionellen Violinist*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion

des Risikos spielbedingter Erkrankungen..... 155

Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists.

A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk of Playing-Related Musculoskeletal Disorders

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept

und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I.....171

The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical

Music Competencies in Secondary Schools

<i>Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer & Katrin Schulz-Heidorf</i>	
Warum Musik wählen?	
Eine mehrebenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht	189
<i>Why Choose Music?</i>	
<i>A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction</i>	
<i>Katharina Höller</i>	
Alternativen konstruieren und erproben	
Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation	205
<i>Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns and Challenges in Listening and Visualizing</i>	
<i>Stefanie Rogg</i>	
Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen	219
<i>Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks</i>	
<i>Benjamin Eibach</i>	
Begriffsforschung in der Musikpädagogik:	
Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen	231
<i>Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen (Music Learning)</i>	
<i>Simon Stich & Christian Rolle</i>	
Befremdung des Vertrauten	
Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland	245
<i>Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview Study of Teaching Music in Sweden and Germany</i>	

<i>Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau</i> <i>„... like being in a band baby!!!“</i> Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link	263
<i>“... like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link</i>	
 <i>Andreas Lehmann-Wermser</i> „Weiße“ Musikpraxen zeigen Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung?	279
<i>Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research</i>	
 <i>Nicola Bunte & Andrea Welte</i> Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität.....	297
<i>Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University</i>	
 <i>Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora;</i> <i>Diskutant: Michael Ahlers</i> Symposion „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“	301
<i>Symposion “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”</i>	
 <i>Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer & Annette Ziegenmeyer</i> Bericht zum Symposium: „Darf man eigentlich noch Inklusion sagen ...?“ Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion	303
<i>Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion ...?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education</i>	

Benjamin Eibach

Begriffsforschung in der Musikpädagogik: Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen

*Studies on Terminology in Music Education:
Their Relevance, Methodology and Benefit Exemplified by the Term
Musik-Lernen (Music Learning)*

The use of precise terminology is commonly regarded as an essential criterion for scholarliness. Therefore, the author presents here a research method, which was developed in a study on the usage, historical development, and range of meanings of the term Musik-Lernen (music learning). With reference to core findings of this paper, it is shown that studies on terminology are an indispensable part of basic research in music education because they provide the fundamentals for further scientific inquiries.

Die Relevanz der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Begriffen

Die begriffliche Klarheit wissenschaftlicher Darstellungen zählt Jürgen Mittelstraß (2015, S. 30) zufolge zu jenen Rationalitätskriterien, auf deren Erfüllung sich alle Wahrheits-, Objektivitäts- und Allgemeingültigkeitsansprüche der Wissenschaft stützen. Die Beschäftigung mit Begriffsbestimmungen ist daher ein elementarer Bestandteil wissenschaftlicher Untersuchungen: So stellt beispielsweise die Klärung zentraler Begriffe einer Fragestellung einen wichtigen Arbeitsschritt bei der theoretischen Grundlegung qualitativer Forschungsvorhaben dar (Niessen, 2011, S. 41). Bei der Konzeption quantitativer Studien ist die Auseinandersetzung mit Begriffsbestimmungen ebenfalls bedeutsam (Raithel, 2008, S. 35–40). Wie in anderen Bereichen auch, so sind Begriffsanalysen in der Musikpädagogik aber nicht nur als Element von Einzeluntersuchungen relevant. Sie stellen überdies einen Schritt auf dem Weg zur Konsolidierung wissenschaftlicher Disziplinen dar. Wie Oeser (1994, S. 24–25) darlegt, herrscht bei der Entstehung neuer Wissenschaftszweige nicht selten begriffliches Chaos. Einer der

Gründe hierfür liegt sicherlich darin, dass gerade junge Disziplinen oftmals auf Erkenntnissen zahlreicher anderer Wissenschaftsbereiche aufbauen und daher zunächst die entsprechenden Ausdrucksmittel übernehmen, bevor sie systematisch eine fachspezifische Terminologie entwickeln (Laurén, Myking & Picht, 1998, S. 32–42). Mit Blick auf die Etablierung von Musikpädagogik als Wissenschaft betonte Sigrid Abel-Struth (1970, S. 135) dementsprechend, begriffliche Untersuchungen könnten „wesentlich zur Objektivierung des Fachgebietes“ beitragen. Innerhalb ihres 1985 erschienenen *Grundriss der Musikpädagogik* skizzierte sie dann „Musikpädagogische Begriffsforschung“ als einen wesentlichen Bestandteil von Musikpädagogik als Forschungsgebiet (Abel-Struth, 2005, S. 599). Die grundlegende Frage, auf welche Vorstellung vom Forschungsgegenstand *Begriff* sie sich in ihren Ausführungen bezieht, expliziert Abel-Struth hierbei allerdings nicht. Auch mit weiteren für die Konzeption von Begriffsuntersuchungen und die theoretisch-methodologische Fundierung einer musikpädagogischen Begriffsforschung relevanten Problemstellungen hat man sich innerhalb der Musikpädagogik bislang kaum auseinandergesetzt. So wurden beispielsweise die Fragen nach den Spezifika der facheigenen Terminologie, dem Verhältnis von Begriffen und Forschung oder den Aufgaben und Verfahren der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Begriffen nur selten thematisiert (etwa bei Flämig, 2005; Krause, 2011; Vogt, 2014).

Im Folgenden soll daher ein Beitrag dazu geleistet werden, einen allgemeinen Rahmen abzustecken, innerhalb dessen sich Begriffsuntersuchungen in der Musikpädagogik bewegen können. Hierbei wird zunächst den elementaren Fragen nach Eigenschaften von Begriffen und den methodologischen Konsequenzen, die sich daraus in Hinblick auf deren Erforschung ziehen lassen, nachgegangen. Anhand eines Ausschnittes aus einer umfangreicheren Studie über den Begriff Musik-Lernen (Eibach, 2018) wird anschließend verdeutlicht, auf welche Weise bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem musikpädagogischen Begriff konkret vorgegangen werden kann. Zentrale Ergebnisse dieser Studie bilden die Grundlage, um abschließend das Blickfeld zu erweitern und zu erörtern, welchen Ertrag Begriffsuntersuchungen erbringen können und inwiefern sich musikpädagogische Begriffsforschung als Zweig der Wissenschaftlichen Musikpädagogik konturieren lässt.

1. Ansätze zur theoretisch-methodologischen Rahmung von Begriffsuntersuchungen

Theoretische Reflexionen über die Eigenschaften von Begriffen haben einen Platz in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen wie Linguistik, Philosophie, Wissenschaftstheorie, Terminologielehre oder Begriffsgeschichte. Auf die Frage, um welche Art von Gebilde es sich bei einem Begriff überhaupt handelt, werden

daher durchaus unterschiedliche Antworten gegeben. Dabei zeichnen sich zwei Tendenzen ab, die anhand des semiotischen Dreiecks veranschaulicht werden können. Dieses Modell erklärt den Zusammenhang zwischen der menschlichen Sprache, den Gedanken und der außersprachlichen Realität. Sprachliche Zeichen beziehen sich demnach nicht unmittelbar, sondern über den Umweg der Vorstellung auf Gegenstände und Sachverhalte (Ernst, 2004, S. 188–190). Einerseits wird nun die enge Bindung des Begriffes an das sprachliche Zeichen hervorgehoben. Dies kann so weit gehen, dass Begriffe nahezu mit sprachlichen Zeichen identifiziert werden. Vor allem in der Alltagssprache findet die Bezeichnung *Begriff* daher bisweilen als Synonym von *Ausdruck* oder *Wort* Verwendung (Rey, 2013, S. 52). Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn jemand die Aufforderung erhält, einen Begriff in eine Suchmaschine einzugeben. Andererseits wird der Begriff häufig auf Ebene der mit sprachlichen Zeichen verknüpften Vorstellungen oder Bedeutungen angesiedelt. In der Alltagssprache kommt dies etwa zum Ausdruck, wenn einem Menschen attestiert wird, sein Verhalten stelle alle Begriffe von Anstand in Frage. Demnach ist ein Begriff eine abstrakte gedankliche Einheit, in der die wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes gebündelt werden (Arntz, Picht & Schmitz, 2014, S. 48–51). Letztlich bleiben beide Auffassungen darüber, worum es sich bei einem Begriff handelt, aufeinander bezogen. Zur näheren Bestimmung des Begriffes als *Ausdruck* einerseits und als *Bedeutung* andererseits ist nach Siegwart (2010, S. 232) nämlich „der Rückgang auf das jeweils andere Verständnis angezeigt“: Ausdrücke stellen Gebilde dar, „die etwas bedeuten“, während Bedeutungen „allemaal Bedeutungen von Ausdrücken“ sind. Eine weitere Eigenschaft von Begriffen betrifft deren Bezugsrahmen. So weist etwa der Sprachwissenschaftler Clemens Knobloch (1992, S. 23) auf die Eingebundenheit von Begriffen in geschichtlich wandelbare soziale und kommunikative Praktiken hin und konstatiert, sie seien in der Lage, „einen weiten Umkreis historischer Problembezüge verdichtend zu repräsentieren.“

Aus diesen Eigenschaften von Begriffen lassen sich mit Blick auf die Methodologie von Begriffsuntersuchungen zwei grundlegende Einsichten gewinnen:

- Aufgrund der Interdependenz von Ausdruck und Bedeutung und des Umstandes, dass sich die Ebene des sprachlichen Zeichens über die Betrachtung der Textoberfläche unmittelbar erfassen lässt, erscheint es in Hinblick auf die praktische Durchführbarkeit einer Begriffsuntersuchung plausibel, sich dabei „am Leitfaden sprachlicher Ausdrücke“ zu orientieren (Charpa, 1996, S. 76). Allerdings können bestimmte Denkfiguren selbst dann in Texten nachgewiesen werden, wenn der Wortkörper, mit dem diese typischerweise verbunden sind, darin nicht auftaucht (Knobloch, 1992, S. 9). Daher kann es beispielsweise bei der Zusammenstellung eines Textkorpus, anhand dessen die historische Entwicklung eines Begriffes nachgezeichnet werden soll, sinnvoll sein, sich nicht nur auf Quellen zu beschränken, in denen jeweils ein und dasselbe Stichwort erscheint. Im Sinne einer möglichst umfassenden Untersuchung ist

es durchaus zweckdienlich, darüber hinaus zumindest auch solche Texte einzubeziehen, in denen etwaige Synonyme zu diesem Stichwort zu finden sind.

- Um die Diskurstraditionen in den Blick zu bringen, in denen Begriffe stehen, wurde im Umfeld von Begriffsgeschichte und Historischer Semantik der Anspruch erhoben, sie nicht losgelöst von ihren jeweiligen Kontexten zu untersuchen (Stierle, 1979, S. 188). Folgt man Abel-Struths Befund zum Begriffsbestand der Musikpädagogik, so gib es einen guten Grund dafür, diesen Anspruch auch hier geltend zu machen: Die Musikpädagogik ist „befrachtet mit Begriffen der verschiedensten Disziplinen“ (Abel-Struth, 1970, S. 135). Aufgrund ihres Ursprungs in anderen Erkenntniszusammenhängen können diese Begriffe Implikationen haben, die mit dem musikpädagogischen Diskurs nicht ohne weiteres zu vereinbaren sind (Abel-Struth, 1970, S. 134–135). Durch ein Einbeziehen der Kontexte in Begriffsuntersuchungen lässt sich diesbezüglich Transparenz schaffen und die Kompatibilität von Begriffen, die anderen Fachgebieten entstammen, mit dem musikpädagogischen Diskurs einschätzen.

Worin können nun die wesentlichen Untersuchungsgesichtspunkte einer Begriffsuntersuchung bestehen? In Anlehnung an Abel-Struths (2005, S. 600–601) Skizzierung der Aufgaben und Methoden musikpädagogischer Begriffsforschung sind mindestens drei Möglichkeiten denkbar:

- die Darstellung der Verwendungszusammenhänge eines Begriffes,
- die Rekonstruktion seiner historischen Genese sowie
- das Herausarbeiten der Begriffsmerkmale, also derjenigen Wissens Elemente, die mit einem Begriff verbunden sind.

Jede dieser Zugangsweisen hat ihren Wert: Über die Darstellung der Verwendungszusammenhänge eines Begriffes lässt sich der gegenwärtige Stand in dem Forschungsfeld erschließen, auf das er bezogen ist. Das Einbringen der historischen Perspektive ermöglicht es zu analysieren, wie Begriffsbestimmungen im musikpädagogischen Diskurs verankert sind. Das Herausarbeiten von Merkmalen schafft die Grundlage für einen differenzierten Vergleich unterschiedlicher Bestimmungen eines Begriffs.

2. Skizzierung eines Verfahrens zur Begriffsuntersuchung anhand des Begriffes Musik-Lernen

Der Begriff Musik-Lernen findet in nahezu allen Bereichen der Musikpädagogik Verwendung. In musikpädagogischen Publikationen tauchen hierbei unterschiedliche Schreibweisen und alternative Bezeichnungen auf. So sind neben *Musik-Lernen* die Termini *Musiklernen*, *Musik lernen*, *musikalisches Lernen* und *musikbezogenes Lernen* in Gebrauch. An manchen Stellen wird inhaltlich zwischen

musikbezogenem und *musikalischem Lernen* differenziert, wobei hinsichtlich der Kriterien, anhand derer diese Lernbereiche zu unterscheiden sind, verschiedene Auffassungen existieren (Eibach, 2018, S. 158–159). Insgesamt ist die synonyme Verwendung der einzelnen Bezeichnungen aber durchaus üblich: So werden die Ausdrücke *Musik-Lernen* und *musikalisches Lernen* bereits bei Abel-Struth (1977, S. 36–44) innerhalb ein und desselben Textes gebraucht und erscheinen hierbei untereinander austauschbar. Auch in neueren Veröffentlichungen, wie innerhalb eines von Gruhn und Rübke (2018) herausgegebenen Sammelbandes, werden die Bezeichnungen *Musiklernen*, *musikalisches Lernen* und *musikbezogenes Lernen* offenbar weitgehend synonym verwendet. Darüber, was nun jeweils unter *Musik-Lernen* respektive unter *musikalischem* oder *musikbezogenem Lernen* zu verstehen ist, scheinen allerdings Differenzen zu bestehen. Im *Lexikon der Musikpädagogik* hält Bischler (2005, S. 179) nämlich fest, dass über die Bedeutung des Begriffes *Musik-Lernen* kein allgemein akzeptierter Konsens existiert. Was innerhalb der Musikpädagogik unter *Musik-Lernen* verstanden wird, lässt sich also keineswegs umstandslos feststellen.

Bei der Konzeption einer Untersuchung des Begriffes *Musik-Lernen* im Rahmen eines Dissertationsprojektes (Eibach, 2018) stellte sich daher die Frage, wie ein Begriff, der sich sowohl auf terminologischer als auch auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene durch enorme Heterogenität auszuzeichnen scheint, überhaupt zu erfassen ist. Anknüpfend an Überlegungen zur theoretisch-methodologischen Rahmung von Begriffsuntersuchungen, wie sie in Abschnitt 1 skizziert wurden, lag es nahe, zwei Konsequenzen zu ziehen: Die erste Konsequenz war, den Zugriff auf den Begriff über die Ebene des sprachlichen Zeichens zu gewinnen. Als Grundlage der Untersuchung wurde ein Textkorpus zusammengestellt. Dieses Korpus konzentrierte sich allerdings nicht nur auf Texte, in denen der Ausdruck *Musik-Lernen* auftauchte, sondern bezog auch die oben genannten oft synonym verwendeten Bezeichnungen ein. Die zweite Konsequenz bestand darin, im Sinne einer möglichst umfassenden Analyse des Begriffes die drei oben aufgeführten Untersuchungsgesichtspunkte miteinander zu kombinieren und bei jedem Schritt auch den Kontext des Begriffes zu berücksichtigen. Für die Darstellung der Verwendungszusammenhänge hieß dies, den forschungsmethodischen Bezugsrahmen herauszuarbeiten, in dem der Begriff jeweils steht. Bei der Rekonstruktion der Genese des Begriffes und der Analyse von Merkmalen wurden darüber hinaus auch der jeweilige bildungspolitische und wissenschaftsgeschichtliche Kontext einbezogen. Hierbei war es das Ziel, zu untersuchen, inwiefern Rückkopplungen zwischen unterschiedlichen Begriffsbestimmungen und gleichzeitig in der öffentlichen sowie in der fachinternen Diskussion identifizierbaren Entwicklungen, Leitbegriffen, Deutungsmustern und Relevanzstrukturen erkennbar sind (Knobloch, 2001, S. 203–204).

Konkret ergab sich aus diesen Überlegungen folgendes Vorgehen: Nach einer ersten Literaturerkundung und der Sichtung von musikpädagogischen Einführungswerken, Quellensammlungen, Handbüchern und Fachlexika zeigte sich,

dass der Begriff Musik-Lernen seit Mitte der 1960er Jahre in verstärktem Maße Verwendung findet. Die weitere Literatursuche mit Hilfe von Bibliographien und elektronischen Informationsmitteln konzentrierte sich daher auf das Zeitfenster zwischen 1965 und 2016. Ergänzend wurden die Tagungsbände von *AMPF*, *WSMP* und *GMP* sowie die Fachzeitschriften *Diskussion Musikpädagogik*, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* und *Beiträge empirischer Musikpädagogik* durchgesehen und eine Suche im Schneeballsystem durchgeführt. Als sich hierbei keine wesentlichen neuen Treffer mehr erzielen ließen, wurde die Recherche beendet.¹

Anschließend wurden die Beiträge gesichtet und in Hinblick auf ihre Relevanz für die Untersuchung eingestuft.² Insgesamt ergab sich somit eine Sammlung von rund 180 Texten. Diese wurden zunächst innerhalb der Theoretischen Musikpädagogik verortet. Orientierung bot hierbei das von Hörmann und Meidel (2016) entworfene Fachstrukturmodell. Anschließend wurden die in den Texten verfolgten Fragestellungen und die darin implizit oder explizit gegebenen Bestimmungen des Begriffes Musik-Lernen herausgearbeitet. An diese Darstellung der Verwendungszusammenhänge schloss sich als zweiter Schritt der Untersuchung die Rekonstruktion der Begriffsgenese an. Sie erfolgte auf Basis der Auswertung und Interpretation von Quellen und Sekundärliteratur.

Als dritter Schritt folgte schließlich eine Untersuchung der Merkmale, die der Begriff Musik-Lernen in für den gegenwärtigen Forschungsstand charakteristischen Denkansätzen aufweist. Die Vorgehensweise hierbei lässt sich als hermeneutisch-systematisch charakterisieren: Es wurde nicht nur jeweils ein einzelner Beitrag einer Autorin oder eines Autors untersucht. Um zu einer umfassenderen Sicht auf das jeweilige Begriffsverständnis zu gelangen, wurden – im Sinne einer koordinierenden Interpretation (Danner, 2006, S. 102) – mehrere inhaltlich relevante Beiträge ein und derselben Autorin beziehungsweise ein und desselben Autors aufeinander bezogen. Zur Erfassung der mit unterschiedlichen Begriffsbestimmungen verknüpften Wissens Elemente wurden in Kombination von deduktivem und induktivem Zugang analyseleitende Kategorien entwickelt (Eibach, 2018, S. 81–92). Diese konzentrierten sich im Wesentlichen auf vier Gesichtspunkte:

1 Die bei Literaturrecherche und Korpusbildung verfolgten Strategien sind umfassend dokumentiert in Eibach, 2018, S. 69–76.

2 Hierfür wurden zuvor entwickelte formale und thematische Kriterien herangezogen: Der Fokus lag auf Veröffentlichungen aus dem deutschsprachigen Raum. Im Mittelpunkt des Interesses standen Beiträge, die der Theoretischen Musikpädagogik (Hörmann & Meidel, 2016) zugeordnet werden konnten. Lehrpläne, Schulbücher und Handreichungen für den Unterricht wurden daher nicht in das Korpus aufgenommen. Aus dem Bereich der Musikdidaktik fand Literatur Berücksichtigung, in der explizite Bezüge zur Wissenschaftlichen Musikpädagogik hergestellt werden. Reine Ratgeberliteratur wurde ausgespart. Auch Beiträge, in denen es vorrangig um das Lernen *mit* Musik geht, fanden keinen Eingang. Gleiches galt für Texte, die außerhalb musikpädagogischer Fachpublikationen erschienen sind, und sogenannte ‚graue Literatur‘.

- den jeweils zugrunde liegenden Musik- und Lernbegriff,
- die thematisierten Formen des Umgangs mit Musik,
- die Beschreibung des Lernprozesses und seiner Resultate sowie
- die pädagogisch-präskriptive und prospektive Ausrichtung.

Ein Aspekt dieses dritten Untersuchungsschrittes wird im Folgenden näher beleuchtet: Es werden zunächst zentrale Resultate dargestellt, welche die Analyse zweier markanter Beispiele in Hinblick auf den jeweils zugrundeliegenden allgemeinen Lernbegriff erbrachte. Hierbei wird auf Schriften von Sigrid Abel-Struth und Hermann J. Kaiser rekurriert. Beide haben in zahlreichen Arbeiten maßgebliche Beiträge zur Entwicklung des Begriffes Musik-Lernen geleistet. Anschließend wird mit Blick auf Ergebnisse der Untersuchung von Verwendungszusammenhängen des Begriffes Musik-Lernen verdeutlicht, auf welche Weise unterschiedliche Theorieansätze und die darin implizit oder explizit enthaltenen Begriffsbestimmungen in der musikpädagogischen Forschung genutzt werden.

3. Zentrale Ergebnisse der Untersuchung von Genese, Merkmalen und Verwendungszusammenhängen des Begriffes Musik-Lernen

Vereinzelt taucht die Verbindung der beiden Ausdrücke *Musik* und *lernen* in musikpädagogischen Schriften mindestens seit dem 17. Jahrhundert auf, etwa in einem Werk zum Erlernen der Notenschrift des Kantors Georg Quitschreiber (1607). Besondere Relevanz gewinnt der Begriff Musik-Lernen, seitdem Abel-Struth ihn Mitte der 1970er Jahre nutzt, um den Gegenstand von Musikpädagogik als einer autonomen wissenschaftlichen Disziplin zu kennzeichnen. Sie begründet dies damit, dass er im Gegensatz zu Begriffen wie Bildung, Musikerziehung oder musische Erziehung „Möglichkeiten der Theoriebildung“ zeige sowie Versuchskonstruktionen und das Aufstellen überprüfbarer Hypothesen gestatte (Abel-Struth, 1984, S. 190). Außerdem verweist Abel-Struth (1982, S. 164) darauf, dass der Terminus *musical learning* durch Richard Colwells Sprachgebrauch international eingeführt sei. Zwei Faktoren, welche die Begriffsgenese maßgeblich beeinflussten, waren also Abel-Struths Überzeugung von der Notwendigkeit einer eigenständigen, wissenschaftlich fundierten musikpädagogischen Theoriebildung sowie ihre Bemühungen um ein Anknüpfen an die internationale Fachdiskussion.

Abel-Struth (1975, S. 10) bestimmte Musik-Lernen zunächst als Verhaltensänderung „im Zusammenhang mit musikalischen Ereignissen.“ Hiermit knüpft sie offensichtlich an eine vom Behaviorismus beeinflusste Sichtweise auf den Lernbegriff an. Zu Beginn der 1980er Jahre wandte sie sich allerdings ausdrücklich gegen die Verabsolutierung eines Lernbegriffes, mit dem die Vorstellung verbunden sei von „Hunden, denen man listig unter Ausnutzung ihres Appetites

besondere Reaktionen beigebracht“ habe (Abel-Struth, 1981, S. 168). Sie betont nunmehr, der Begriff Musik-Lernen werde „zu wenig im Zusammenhang den psychologischen Ansätze“ betrachtet (Abel-Struth, 1982, S. 164). Innerhalb des *Grundriss der Musikpädagogik* entwickelte Abel-Struth ihre ursprüngliche Begriffsbestimmung daher weiter. Unter Bezug auf eine 1970 in deutschsprachiger Übersetzung veröffentlichte Definition des Lernbegriffes von Bower und Hilgard (1970, S. 16) beschreibt sie Musik-Lernen als einen Vorgang, „durch den eine musikalische Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf musikalische Umweltsituationen entsteht oder verändert wird“ (Abel-Struth, 2005, S. 108). Mit der Bezeichnung *Aktivität* wurde seinerzeit innerhalb der Psychologie die Vorstellung verbunden, dass auch Reaktionen auf Umweltreize keine bloß passiven Vorgänge sind (Traxel, 1971, S. 50). Der Begriff Musik-Lernen umfasst hier also über das unmittelbar beobachtbare reaktive Verhalten hinaus offenbar auch innerpsychische Prozesse.

Im Zuge der Alltagsorientierung rückte gegen Ende der 1970er Jahre in verstärktem Maße die Subjektperspektive in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. In der Unterrichtsforschung etablierten sich interpretative Verfahren zur Rekonstruktion der individuell bedeutsamen Momente des Lernens und Lehrens. Auch in der Psychologie wurden Alternativen zu einer primär empirisch-analytischen Forschung entwickelt (Schründer, 1982, S. 6–60). Dies ging mit Skepsis gegenüber den klassischen Lerntheorien einher. So monierte Klaus Holzkamp (1995, S. 117), dass darin das Subjekt „als Ursprung *seiner eigenen Lernaktivitäten* [Hervorhebung im Original]“ nicht berücksichtigt werde. Dementsprechend entzündete sich auch in der Musikpädagogik Kritik an den lerntheoretischen Prämissen, von denen Abel-Struth bei ihrer Definition des Begriffes Musik-Lernen ausgegangen war. Den Kern dieser Kritik brachte Kaiser (2000, S. 10) in einem Aufsatztitel pointiert auf die Formel „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“.

In seinen Ausführungen zur Theorie des Musik-Lernens beanstandet Kaiser, dass Abel-Struth die Beweggründe ausblendet, die Lernende dazu bringen, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten. Um diesen Reduktionismus zu überwinden, möchte Kaiser (1996, S. 10–18) Musik-Lernen im Sinne eines Handelns, also eines intentionalen, mit Sinn versehenen Verhaltens verstanden wissen. Anknüpfend an Holzkamp differenziert er dabei zwischen Bezugshandlungen und Lernhandlungen. Letztere werden dann notwendig, wenn sich eine subjektive Lernproblematik einstellt, weil der Vollzug der Bezugshandlung, etwa das sinnstiftende Hören eines Musikstückes, gestört wird (Kaiser, 1996, S. 29).

Beim Vergleich hinsichtlich des allgemeinen Lernbegriffes, welcher den Ansätzen von Abel-Struth und Kaiser jeweils zugrunde liegt, offenbart sich, wie stark Bestimmungen des Musik-Lernens in Abhängigkeit von ihrem wissenschaftsgeschichtlichen Standort divergieren können. Der Begriff Musik-Lernen erweist sich als offen für inhaltliche Neuausrichtungen und anschlussfähig an Diskussionen, die außerhalb der Musikpädagogik liegen. Die Analyse weiterer

Ansätze bestätigte, dass in Bestimmungen des Begriffes immer wieder Einsichten aus anderen Disziplinen integriert werden. So haben in jüngerer Vergangenheit Ergebnisse neurowissenschaftlicher Forschung, verschiedene Spielarten der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, Resultate aus Untersuchungen des Lernens in informellen Kontexten sowie die Debatte um den Kompetenzbegriff beeinflusst, was unter Musik-Lernen verstanden wird (Eibach, 2018, S. 265–349).³

Ein Blick auf Verwendungszusammenhänge des Begriffes Musik-Lernen zeigt, dass unterschiedliche theoretische Ansätze in Abhängigkeit vom jeweiligen Erkenntnisinteresse als Bezugspunkt von Forschungsvorhaben dienen können: In die Konzeption qualitativer Untersuchungen, in deren Zentrum die Ergründung der individuellen Perspektive der Beteiligten auf Prozesse des Musik-Lernens im Erwachsenenalter stand, flossen beispielsweise Ergebnisse der Auseinandersetzung mit Kaisers Begriffsbestimmung ein. Sie dienten dabei der Formulierung von Forschungsfragen (Eibach, 2003, S. 69–84) beziehungsweise der Entwicklung eines für die Untersuchung zentralen Konstruktes (Beckers, 2004, S. 49). Insbesondere im angloamerikanischen Raum wurden hingegen etliche Studien – zum Beispiel zu Effekten des Feedbacks von Lehrpersonen oder den Auswirkungen mentalen Übens auf die Entwicklung musikbezogener Fertigkeiten – durchgeführt, welche auf Grundannahmen verhaltenstheoretisch oder kognitionspsychologisch geprägter Lerntheorien basierten (siehe hierzu den Überblicksartikel von Taetle & Cutietta, 2002, S. 281–284).

Es lassen sich zwei zentrale Resultate der Untersuchung von Genese, Merkmalen und Verwendungszusammenhängen des Begriffes Musik-Lernen festhalten:

- Aus unterschiedlichen Beschreibungsperspektiven ergeben sich divergierende Bestimmungen des Begriffes Musik-Lernen. Die Pluralität von Perspektiven resultiert wiederum aus einer sich stetig ausdifferenzierenden und wandelbaren Rahmenbedingungen unterliegenden Forschung. So wie die Musikpädagogik als Wissenschaft nicht statisch bleibt, wenn sie dem Regulativ folgt, ihre Erkenntnisbemühungen niemals aufhören zu lassen (Kaiser, 2004, S. 79), entwickelt sich auch der Begriff Musik-Lernen weiter.
- Bestimmungen des Begriffes Musik-Lernen erweisen sich als äußerst eng mit ihren jeweiligen Kontexten verwoben: Je nach Erkenntnisinteresse und methodischer Orientierung einer wissenschaftlichen Arbeit können darin durchaus unterschiedliche Ausrichtungen von Begriffsbestimmungen nützlich sein. Umgekehrt kann die Auseinandersetzung mit einer Begriffsbestimmung aber auch dazu beitragen, Fragestellungen zu entwickeln oder zu differenzieren und begründete Entscheidungen in Hinblick auf ein Forschungsdesign zu treffen.

3 An der angegebenen Stelle sind auch Hinweise auf entsprechende weiterführende Literatur zu finden.

4. Der Ertrag von Begriffsuntersuchungen für die Wissenschaftliche Musikpädagogik

Am Beispiel des Vergleichs der Ansätze von Abel-Struth und Kaiser hinsichtlich des jeweils zugrundeliegenden allgemeinen Lernbegriffes wurde deutlich, dass sich divergierende Begriffsbestimmungen mit Hilfe einer kategoriengeleiteten Analyse in differenzierter Weise miteinander vergleichen lassen. Durch die Kombination von Merkmals- und Kontextanalyse wird darüber hinaus erkennbar, welche Dimensionierung, das heißt welchen spezifischen Zuschnitt, ein Begriff innerhalb unterschiedlicher Forschungszusammenhänge in Abhängigkeit von deren jeweiligem wissenschaftsgeschichtlichen Standort, den verfolgten Erkenntnisinteressen oder der methodischen Ausrichtung erfährt.

Möchte man dem Anspruch nach begrifflicher Klarheit genügen, wie er im Anschluss an Mittelstraß (2015, S. 30) für wissenschaftliche Untersuchungen zu erheben wäre, so wird man darin kaum umhinkommen, die Bedeutung der verwendeten zentralen Begriffe im Rahmen von Definitionen oder Explikationen festzulegen oder zumindest transparent zu machen, auf welches Begriffsverständnis Bezug genommen wird. Das in Abschnitt 2 dieses Beitrages skizzierte Verfahren folgt nun allerdings keinem präskriptiv-festsetzenden, sondern einem deskriptiv-analytischen Ansatz. Es zielt nicht unmittelbar darauf, innerhalb eines bestimmten theoretischen Bezugsrahmens Definitionen oder Explikationen zu entwickeln, um mit Begriffen arbeiten zu können. Vielmehr wird auf meta-theoretischer Ebene das Spektrum bereits vorhandener Begriffsbestimmungen in synchroner und diachroner Perspektive entfaltet und strukturiert. Begriffsuntersuchungen, die einem solchen Ansatz folgen, können daher der musikpädagogischen Grundlagenforschung zugeordnet werden: Sie sehen sich nicht dem Druck ausgesetzt, direkt anwendbare Ergebnisse zu erzielen; gleichwohl können sie für andere Bereiche der musikpädagogischen Forschung von Nutzen sein. Für eine Weiterführung der erzielten Resultate eröffnen sich mindestens drei Perspektiven:

- Über die Darstellung der Verwendungszusammenhänge, die Rekonstruktion der Begriffsgenese sowie die Analyse zentraler Merkmale werden mit einem Begriff verbundene Wissensbestände erschlossen. Die schriftlich niedergelegten Ergebnisse von Begriffsuntersuchungen können daher den Charakter von Kompendien annehmen, die sich bei der Einarbeitung in ein bestimmtes Forschungsfeld heranziehen lassen.
- Die Kategorien, die bei der Begriffsanalyse als Strukturierungsdimensionen dienen, können auch Orientierungshilfen für die Formatierung kontextspezifischer Begriffsbestimmungen im Rahmen künftiger Forschungsvorhaben bieten.
- Beim Vergleich unterschiedlicher Begriffsbestimmungen anhand der Kategorien ergeben sich zudem Anknüpfungsmöglichkeiten für bildungsphilosophische

sophische Diskussionen – etwa in Hinblick auf die ideologischen Implikationen unterschiedlicher Begriffsbestimmungen.

5. Grundzüge einer musikpädagogischen Begriffsforschung

Mit dem hier vorgestellten Verfahren wird *eine* Möglichkeit der methodisch geleiteten Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Begriffen aufgezeigt. Für die Analyse anderer Begriffe ergibt sich zum Teil sicherlich eine ganz ähnliche Ausgangslage, wie sie bei der Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen bestand. Wie Krause (2011, S. 35–36) zeigt, hat beispielsweise der Begriff Praxis in der Musikpädagogik ebenfalls zum Teil recht unterschiedliche Bestimmungen erfahren. Zudem taucht die Bezeichnung in verschiedenen Komposita beziehungsweise Wortverbindungen wie *Gebrauchspraxis*, *Musikpraxis* oder *musikalische Praxis* auf. Inwiefern sich nun das im vorliegenden Beitrag beschriebene Vorgehen für die Untersuchung anderer Begriffe adaptieren lässt und welche Modifikationen es hierbei gegebenenfalls erfahren sollte, kann Gegenstand weiterführender Diskussionen und Untersuchungen sein. Hierbei erscheint es sinnvoll, auch auf Erkenntnisse aus anderen Disziplinen zurückzugreifen: Wie eingangs gezeigt wurde, helfen grundlegende Theorien, Konzepte und methodologische Überlegungen aus anderen Wissenschaftsgebieten dabei, in der Planungsphase einer Begriffsstudie einen allgemeinen Rahmen abzustecken und einen Zugriff auf den Untersuchungsgegenstand zu gewinnen. Ob es nun überhaupt berechtigt ist, von einer spezifisch musikpädagogischen Begriffsforschung zu sprechen, ließe sich daher mit dem Hinweis darauf in Zweifel ziehen, dass sich deren theoretisch-methodologische Grundlage kaum von derjenigen anderer Disziplinen unterscheidet, die ebenfalls mit der Erforschung von Begriffen befasst sind (siehe hierzu Laurén et al., 1998, S. 55). Dem wäre zu entgegen, dass es vorwiegend die Vertreterinnen und Vertreter einer Disziplin selbst sein dürften, die ein Interesse an der Erforschung der für ein Fach relevanten Begriffe haben und zudem über die dafür notwendige Kompetenz verfügen. Bei der konkreten Durchführung einer Begriffsuntersuchung ist über allgemeine theoretisch-methodologische Erwägungen hinaus auch Kenntnis der musikpädagogischen Diskussion notwendig, um eine angemessene inhaltliche Einordnung vornehmen zu können. Musikpädagogische Begriffsforschung ist folglich dadurch gekennzeichnet, dass fachspezifisches musikpädagogisches Wissen und allgemeine begriffstheoretische Erkenntnisse in ihr konvergieren. Insbesondere für die künftige Projektierung umfangreicherer Vorhaben birgt dies Potential: So könnte die Musikpädagogik etwa bei der Erstellung von Fachwörterbüchern oder mehrsprachigen Thesauri, mit denen sich ein Beitrag zur Sacherschließung und Optimierung von Fachdatenbanken und -übersetzungen leisten ließe, durchaus in anderen Wissenschaftsgebieten bewährte Vorgehensweisen aufgreifen und fachspezifisch weiterentwickeln. Nicht zuletzt, weil die Diskussion um grundlegende Fragen

auch in den Bezugsdisziplinen, auf die hierbei rekurriert werden kann, keineswegs abgeschlossen ist, dürfte es sich – ähnlich wie bei der Begriffsgeschichte (Müller & Schmieder, 2016, S. 13) – auch bei der musikpädagogischen Begriffsforschung allerdings um ein methodisch offenes Projekt handeln. Mit Blick auf ihre Etablierung gilt also vorerst, was Abel-Struth (2005, S. 624) vor mehr als dreißig Jahren am Ende ihres *Grundriss der Musikpädagogik* bezogen auf das gesamte Fachgebiet festhielt: „Insgesamt ergibt sich ziemlich viel Arbeit.“

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 1). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1975). Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung. Zur Diskussion von Musikpädagogik und Musikdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In H. Antholz & W. Gundlach (Hrsg.), *Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen* (S. 9–21). Düsseldorf: Schwann.
- Abel-Struth, S. (1977). Musik-Lernen. In S. Abel-Struth, R. Baum, U. Dibelius & R. Jakoby (Hrsg.), *In Sachen Musik* (S. 34–54). Kassel: Bärenreiter.
- Abel-Struth, S. (1981). Musik-Lernen. Neue Arbeiten. Sammelrezension. *Musica*, 35(2), 168–169.
- Abel-Struth, S. (1982). Musik-Lernen und Musik-Lehren. Einführung und Diskussionsbericht. In W. Gieseler & R. Klinkhammer (Hrsg.), *Musikpädagogik als Hochschulfach* (= Forschung in der Musikerziehung 1981) (S. 137–138 & 156–166). Mainz u. a.: Schott.
- Abel-Struth, S. (1984). Musik-Lernen. In H. Hopf, W. Heise & S. Helms (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (= Bosse Musik Paperback, Bd. 23) (S. 189–190). Regensburg: Bosse.
- Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2., ergänzte Aufl.). Mainz u. a.: Schott.
- Arntz, R., Picht, H. & Schmitz, K.-D. (2014). *Einführung in die Terminologiearbeit* (7., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Hildesheim: Olms.
- Beckers, E. (2004). *Erwachsene lernen Musik. Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musiklernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden* (= Theorie & Praxis der Musikvermittlung, Bd. 3). Münster: Lit.
- Bischler, D. (2005). Musiklernen. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 179–180). Regensburg: Bosse.
- Bower, G. H. & Hilgard, E. R. (1970). *Theorien des Lernens*. Stuttgart: Klett.
- Charpa, U. (1996). *Grundprobleme der Wissenschaftsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Reinhardt.
- Eibach, B. (2018). *Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik* (= Theorie & Praxis der Musikvermittlung, Bd. 16). Münster: Lit.
- Eibach, M. (2003). *Musikalisches Lernen in der Ensemblerarbeit mit erwachsenen Laien. Ein Beitrag zu einer musikpädagogischen Theorie musikalischen Lernens in der Lebensspanne* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 58). Augsburg: Wißner.
- Ernst, P. (2004). *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: WUV.

- Flämig, M. (2005). Musikpädagogische Terminologie. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 238–239). Kassel: Bosse.
- Gruhn, W. & Rübke, P. (Hrsg.) (2018). *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Innsbruck u. a.: Helbling.
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Frankfurt am Main & New York: Campus.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. 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. 11–68). Münster: Waxmann.
- Kaiser, H. J. (1996). Was tun wir eigentlich, wenn wir uns mit unbekannter Musik auseinandersetzen? Oder: Vorbereitende Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie „Musikalischen Lernens“. In U. Eckart-Bäcker (Hrsg.), *Musik-Lernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 7) (S. 9–39). Mainz u. a.: Schott.
- Kaiser, H. J. (2000). „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. *Musik und Bildung*, 32(3), 10–21.
- Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Weg zu einer Systematischen Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 24) (S. 57–83). Essen: Die Blaue Eule.
- Knobloch, C. (1992). Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht. *Archiv für Begriffsgeschichte*, (35), 7–24.
- Knobloch, C. (2001). Über die Schulung des fachgeschichtlichen Blickes: Methodenprobleme bei der Analyse des „semantischen Umbaus“ in Sprach- und Literaturwissenschaft. In G. Bollenbeck & C. Knobloch (Hrsg.), *Semantischer Umbau der Geisteswissenschaften nach 1933 und 1945* (= Reihe Siegen, Bd. 144: Germanistische Abteilung) (S. 203–235). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Krause, M. (2011). Auf den Begriff gebracht? Perspektiven der musikpädagogischen Forschung für die Genese musikpädagogischer Grundbegriffe. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 35–39.
- Laurén, C., Myking, J. & Picht, H. (1998). *Terminologie unter der Lupe. Vom Grenzgebiet zum Wissenschaftszweig* (= IITF Series, Bd. 9). Wien: TermNet.
- Mittelstraß, J. (2015). *Der philosophische Blick. Elf Studien über Wissen und Denken*. Wiesbaden: Berlin University Press.
- Müller, E. & Schmieder, F. (2016). *Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Niessen, A. (2011). Die Rolle der Theorie im qualitativen empirischen Forschungsprozess. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 39–43.
- Oeser, E. (1994). Terminology and Philosophy of Science. In J. Kewley Draskau & H. Picht (Hrsg.), *International Conference on Terminology Science and Terminology Planning and International IITF-Workshop Theoretical Issues of Terminology Science* (= IITF-Series, Bd. 4) (S. 24–34). Wien: TermNet.
- Quitschreiber, G. (1607). *Musikbuechlein fuer die Jugend in Deutschen und Lateinischen Schulen zu gebrauchen*. Jehna.

- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rey, G. (2013). Begriffe. In S. Jordan & C. Nimtz (Hrsg.), *Lexikon Philosophie. Hundert Grundbegriffe* (S. 52–55). Stuttgart: Reclam.
- Schründer, A. (1982). *Alltagsorientierung in der Erziehungswissenschaft. Studien zu ihrem Anspruch und ihrer Leistung auf dem Hintergrund alltagstheoretischer Ansätze in den Sozialwissenschaften*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Siegwart, G. (2010). Begriff. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie*. Bd. 1 (S. 232–236). Hamburg: Meiner.
- Stierle, K. (1979). Historische Semantik und die Geschichtlichkeit der Bedeutung. In R. Koselleck (Hrsg.), *Historische Semantik und Begriffsgeschichte* (= Sprache und Geschichte, Bd. 1) (S. 154–189). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Taetle, L. & Cutietta, R. (2002). Learning Theories as Roots of Current Musical Practice and Research. In R. Colwell & C. Richardson (Hrsg.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference* (S. 279–298). New York: Oxford University Press.
- Traxel, W. (1971). Aktivität. In W. Arnold, H. J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Bd. 1 (S. 49). Freiburg: Herder.
- Vogt, J. (2014). Einleitung: Die Musikpädagogik und ihre Grundbegriffe. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6) (S. 7–18). Münster: Lit.

Dr. Benjamin Eibach

Universität Bremen

FB 09 Kulturwissenschaften

Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik

Universitäts-Boulevard 13, GW 2 A 4394

D-28359 Bremen

E-Mail: eibach@uni-bremen.de