

Werke verschwinden nicht einfach. *Eine empirische Rekonstruktion der Wichtigkeit musikalischer Texte in musikdidaktischen Lehrver- anstaltungen*

Olivier Blanchard¹ 

Valérie J. Halter¹ 

¹ Pädagogische Hoch-
schule Luzern

Works do not simply disappear. *An empirical reconstruction of the importance of musical texts in music didactics courses*

Zusammenfassung

Dieser Text basiert auf der Erkenntnis eines ethnographischen Forschungsprojekts, dass Musikstücke in musikdidaktischen Lehrveranstaltungen zentral sind. Dies steht im Kontrast zur wissenschaftlichen Diskussion, in der musikalische Praxen und nicht Musikstücke als primäre Referenz gefordert werden. Deshalb wird der Versuch unternommen, die beiden Positionen zu vermitteln. Auf Grundlage der Akteur-Netzwerk-Theorie wird aufgezeigt, dass Musikstücke als Akteure einen wichtigen Einfluss auf Unterrichtshandlungen nehmen und einen wesentlichen Beitrag leisten, um Praxen zu musikalischen Praxen zu machen. Allerdings zeigt die empirische Rekonstruktion auch, dass Musikstücke in den beforschten Lehrveranstaltungen als überzeitliche Größen verstanden werden, was aus praxistheoretischer Perspektive kritikwürdig ist. Diese Gegenüberstellung führt zu einem Plädoyer für einen musikalischen Text, der im Sinne Roland Barthes' als Praxis gedacht wird.

Summary

This text is based on the findings of an ethnographic research project which revealed that pieces of music are central to music didactics courses. This contradicts the academic discussion, in which musical practices, rather than pieces of music, are considered the primary reference. The aim is therefore to reconcile these two positions. Using actor-network theory, it is demonstrated that musical pieces act as influential factors in teaching and play a significant role in the transformation of practices into musical practices. However, the empirical reconstruction also shows that, in the analysed courses, pieces of music are understood as supratemporal variables, a perspective that is open to criticism from a practice theory standpoint. This juxtaposition results in an advocacy for a musical text conceived as a practice, as defined by Roland Barthes.

Schlagwörter:

Akteur-Netzwerk-Theorie ANT, Ethnographie, Praxistheorie, Musikpädagogik, Praxen vs. Werke

Keywords:

Actor-Network-Theory ANT, ethnography, practice theory, music education, practices vs. works

1. Intro

Wenn auch nicht alltäglich, ist es zumindest üblich, dass Forschungen in manchen Disziplinen immer wieder überraschende Entdeckungen an den Tag befördern. In der Musikpädagogik hingegen haben sie eher Seltenheitswert – erst recht in einem Forschungsprojekt wie dem unseren, in dem wir an Lehrveranstaltungen für angehende Musiklehrpersonen beobachtend teilnehmen. Als ehemalige Studierende und mitunter als Dozierende mit langjähriger Berufserfahrung sind Lehrveranstaltungen an Hochschulen uns zu sehr vertraut, um wirkliche Überraschungen zu bergen. Das kann insofern zum Problem werden, als ethnografische Forschungen oft mit dem Anspruch des Entdeckens verbunden werden (Breidenstein et al., 2020, S. 15). Vielleicht deshalb wird hier oft auf das „paradoxe Prinzip einer Organisation von Überraschungen“ (ebd., S. 130) zurückgegriffen. Was befremdlich klingen mag, ist in einem Forschungszugang, in dem schon die üblichen Prozessschritte des Erhebens, Analysierens und Aufbereitens von Daten nicht klar unterschieden werden können (Geertz, 1987, S. 28–29) und die Daten deshalb auch nicht als gegeben, sondern als *gemacht* verstanden werden (Breidenstein et al., 2020, S. 99) nicht so abwegig. Entsprechend ist auch der Typus der Überraschung „viel weniger passiv, als es das Alltagsverständnis von Überraschungen nahelegt“ (ebd., S. 138). Dem ethnografischen Anspruch der doppelten Relevanz zufolge sollen die Ergebnisse derartiger Untersuchungen sowohl das untersuchte Feld auf eine integrale – wenn nicht zwingend mit der Selbstdarstellung der Akteur:innen identische – Art darstellen, als auch Anschlussfragen für die sozialwissenschaftliche Diskussion bieten (ebd., S. 190–194). So kann eine Form der Überraschung beispielsweise auch „im Spannungsfeld zwischen der Praxis eines Feldes und den Erwartungen an soziales Verhalten, die aus etablierten sozialwissenschaftlichen Theorien abgeleitet werden können“ (ebd., S. 139), entstehen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich eine Überraschung ziemlich einfach organisieren; nämlich, wenn nicht versucht wird das Verhalten im Feld durch die Theorie zu erklären, „also ihr zu subsumieren, sondern die Holzschnittartigkeit sozialwissenschaftlicher Theorien oder Theoreme [...] als Kontrastfolie und Optik zu benutzen“ (ebd., S. 140).

Auf diese Weise konnte in der Gegenüberstellung eines relevanten Aspekts des untersuchten

Feldes mit der wissenschaftlichen musikpädagogischen Diskussion eine Erkenntnis generiert werden, die vielleicht nicht so überraschend ist, aber unseres Erachtens doch genügend Diskussions- und Entwicklungspotential für die musikpädagogische Forschung und Lehre bieten kann: Es geht um die Tatsache, dass in Beiträgen zur wissenschaftlichen Musikpädagogik schon seit geraumer Zeit postuliert wird, dass der Gegenstand des Faches nicht in bestimmten Musikstücken liegen soll (z.B. Wallbaum, 2006, S. 151), in den Lehrveranstaltungen gemäß unseren Beobachtungen aber gerade Musikstücke die Hauptreferenz sind. Hingegen spielen die in der wissenschaftlichen Musikpädagogik präferierten „musikalisch-ästhetischen Praxen [...] als] Bezugspunkt musikpädagogischer Reflexion“ (Wallbaum, 2013, S. 21) in den untersuchten Lehrveranstaltungen wiederum kaum eine Rolle.

Mit dem vorliegenden Text unternehmen wir erste vorsichtige Schritte in diesem Spannungsfeld. Nach einer kurzen Vorstellung des Forschungsprojekts erläutern wir in einem zweiten Schritt das methodische Vorgehen und den epistemologischen Rahmen, den wir herbeigezogen haben, um die beschriebene Überraschung zu organisieren. Dabei geht es um die Frage, wie musikalische Werke oder Stücke methodologisch zu fassen sind und wie sie sich mit einer Perspektive vereinbaren lassen, die den Praktiken das ontische Primat zuschreibt. Anschließend werden erste Ergebnisse des Forschungsprojekts vorgestellt, die zeigen, dass Musikstücke in den untersuchten Lehrveranstaltungen tatsächlich von nicht zu vernachlässigender Relevanz sind. Auf dieser Grundlage wird abschließend versucht, die Empirie mit der theoretischen Diskussion zu vermitteln, indem an der Bedeutung von Musikstücken festgehalten wird, ohne jedoch die berechtigte Kritik der theoretischen Diskussion zu ignorieren.

Außer im Erkenntniskapitel (4), wo wir gelegentlich nahe an den Konzepten und Begriffen der beforschten Lehrveranstaltungen bleiben, werden wir in diesem Beitrag den besagten Gegenstand als „musikalischer Text“ bezeichnen. Dies erstens, um ihn Genres gegenüber neutral zu halten – Werke, Tunes, Songs, Tracks etc. sind alles Texte – und zweitens, um ihn wissenschaftstheoretisch zu verorten. Kulturwissenschaftlich sind Texte Artefakte mit codierter Botschaft. Ein Artefakt wiederum ist das Ergebnis absichtlichen Verhaltens, selbst wenn das Ergebnis nicht beabsichtigt ist (Posner, 2008, S. 51), wie das Saitenquietschen, das entsteht, wenn jemand die Hand auf dem Griffbrett einer

Gitarre bewegt. „Da codierte Zeichentoken im Allgemeinen reproduzierbar sind, ist [...] jede Aufführung eines Musikstücks ein Text. [...] Auch lassen sich Texte über Texttypen produzieren, und deshalb ist auch eine Musikpartitur ein Text.“ (ebd., S. 52)¹

2. Der Kontext

Die hier vorgestellten Erkenntnisse wurden im Kontext eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts generiert.² Dieses schließt an Geuens (2018) Feststellung im Handbuch Musikpädagogik an, dass der Musikbegriff in der deutschsprachigen Musikpädagogik weitgehend ein Desiderat darstellt. Nicht nur fehlt in unserer Disziplin also ein elaboriertes Konzept des Fachgegenstandes, sondern es findet auch kaum eine Debatte darüber statt (vgl. Blanchard, 2025, S. 61).³ Entsprechend soll unsere Forschung einen Beitrag zur Intensivierung dieser Debatte leisten.

Da das Forschungsprojekt von einer schweizerischen Institution gefördert wird und wir in der Deutschschweiz arbeiten, konzentriert sich die empirische Untersuchung auf diese Region. Hier hat die Musikpädagogik einen anderen Status als in Deutschland oder Österreich, den es bei der Forschung zu berücksichtigen gilt. In der Deutschschweiz haben einzelne Hochschulen, wenn überhaupt, erst gerade damit begonnen, die musikpädagogische Forschung institutionell zu verankern. Musikpädagogik ist also (noch) keine etablierte wissenschaftliche Disziplin und manifestiert sich an den meisten Pädagogischen Hochschulen sowie Musikhochschulen vorwiegend in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen – da in der Regel „Musikdidaktik“ oder „Fachdidaktik Musik“ genannt. Es handelt sich also, wie Spychiger (2013, S. 43) konstatiert, um eine „angewandte Disziplin“, über die wenig gesichertes Wissen besteht. Historisch konstituiert sie sich nur in Abgrenzung zu einer wissenschaftlichen Musikpädagogik und durch Forderungen, die Fachdidaktik in der Berufspraxis zu fundieren (Huber, 2016). Erst kürzlich haben Imthurn und Lichtsteiner (2024) einen ersten Vorschlag zur konzeptionellen Konturierung der Disziplin unterbreitet. Empirisch gibt es bislang kaum Erkenntnisse

zur schweizerischen Musikdidaktik und in den schriftlichen Diskursen ist sie ebenfalls weitgehend unsichtbar (Huber & Marty, 2021). Sie findet primär in den Lehrveranstaltungen der Hochschulen statt, jedoch mit unklaren Bezugsfeldern und Wissensbeständen. Deshalb scheint es angebracht, den Fachgegenstand in diesem Feld zu rekonstruieren. Demzufolge lautet die Forschungsfrage: Welcher spezifische Fachgegenstand „Musik“ wird durch die Praktiken in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen für angehende Musiklehrpersonen der Sekundarschule 1 an Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen konstruiert?

3. Methode und erkenntnistheoretischer Rahmen

Diese Fragestellung verlangt einen erkenntnistheoretischen Rahmen, der die Praktiken als primären Zugang zu einer sozialen Gruppe oder einem sozialen Kontext bestimmt. Denn „Sozialität ereignet sich, sie ist nur so vorstellbar. Um sich einen Begriff von Sozialität zu machen, muss deshalb bei deren elementaren Ereignissen angesetzt werden. Nur so lässt sich die Sozialität als Praxis verstehen, die einer Logik gehorcht, die in ihrem Vollzug entsteht, die also als ihr immanent gedacht werden muss“ (Hillebrandt, 2023, S. 13). Die Praktiken stellen somit auch den heuristischen Zugang für die empirische Forschung dar, „denn alles, was geschieht und deshalb beobachtet werden kann, lässt sich auf die Praktiken zurückführen, die sich physisch vollziehen“ (ebd., S. 68). Methodisch scheint ein ethnographisches Verfahren anschlussfähig an diese epistemologische Prämisse, denn dieses zeichnet sich durch eine Verwurzelung in intensiver und extensiver empirischer Feldforschung aus. Es geht darum, Akteur:innen beim Vollzug der Praxis beobachten zu können (Atkinson et al., 2011, S. 5; Breidenstein et al., 2020, S. 36–37; Thomas, 2019, S. 71).

Entsprechend haben wir an (idealerweise jeder Sitzung von) insgesamt 10 verschiedenen Lehrveranstaltungen in Fachdidaktik Musik für angehende Sekundarlehrpersonen an unterschiedlichen Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen beobachtend teilgenommen. Aufgrund des eher explorativen Charakters der Forschung und da über

¹ Damit unterscheiden wir uns von der Terminologie Butlers (2014), für den der Text nur die mediale Codierung eines musikalischen Werks – womit auch ein Stück, Song, Lied, Track oder Beat gemeint ist – darstellt.

² <https://data.snf.ch/grants/grant/206316> [zuletzt aufgerufen am 22.12.2025]

³ Die Bestimmung von Musik aus einer analytisch-philosophischen Perspektive durch Lukas Bugiel (2021) und aus einer kultursoziologischen Perspektive durch Peter W. Schatt (2021) bleiben im deutschen Sprachraum die einzigen beiden musikpädagogischen Veröffentlichungen zum Fachgegenstand seit dem Erscheinen der ersten Auflage des Handbuchs Musikpädagogik.

dieses Feld praktisch kein gesichertes Wissen vorliegt, orientierten wir uns bei der Auswahl der konkreten Veranstaltungen an der Prämisse des „zufälligen Feldes“ (Candea, 2009). Uns war überdies ein starker Grad der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen wichtig, um die leibliche Dimension der Praxis maximal einholen zu können (Hitzler, 2016, S. 19). Die Teilnahmen erfolgten in der Regel allein, gelegentlich waren wir beide in derselben Lehrveranstaltung, was uns eine gemeinsame Verarbeitung der Eindrücke und eine Kontrastierung unserer Perspektiven erlaubte.

Die in den Lehrveranstaltungen gemachten Erfahrungen wurden zu Feldprotokollen und analytical notes verarbeitet (Breidenstein et al., 2020, S. 110–125; Thomas, 2019, S. 95–111). Auf diese Weise entstanden 92 Protokolle und insgesamt über 1000 Seiten Datenmaterial. Zusätzlich wurden verschiedenste Dokumente (Leistungsnachweise, Videos von Präsentationen, Audioaufnahmen von Diskussionen, Powerpointpräsentationen von Dozierenden und Studierenden) gesammelt und jeweils mit den Beobachtungsprotokollen und analytical notes verbunden, um sie in den Kontext ihrer Erhebung einbetten zu können (Breidenstein et al., 2020, S. 83).

Für die Analyse ethnographisch gewonnener Daten gibt es kein geregeltes Verfahren. Sie ist nicht verallgemeinerbar, sondern hat sich der Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse anzupassen (ebd. 2020, S. 126–127; Thomas, 2019, S. 118). Wir haben parallel zum Feldaufenthalt die entstandenen Daten einer konzentrierten Lektüre unterzogen (Thomas, 2019, S. 128–129) und dabei analytische Themen herausgearbeitet, um bei weiteren Feldteilnahmen den Beobachtungsfokus anpassen und die Beschreibung des Geschehenen verdichten zu können (Breidenstein et al., 2020, S. 134–138). Schnell hat sich dabei die Relevanz von musikalischen Texten im Feld gezeigt. Um diese analytisch besser zu fassen, haben wir für den weiteren Prozess nach einem „Denkmittel“ (ebd., S. 189) gesucht.

Eine Soziologie der Praxis, wie sie Frank Hillebrandt (2016, 2023) prägt, scheint hierfür zunächst geeignet, da sie einen an der Physis orientierten Zugang zur Sozialität postuliert und dabei die Materialität der Praxis berücksichtigt (Hillebrandt, 2016, S. 71). Dies ist insofern relevant, weil sich musikalische Texte in den Praktiken materialisieren müssen, um beschreibbar zu werden. Die Analyse muss in unserem Forschungsprojekt also darlegen können, wie musikalische Texte in dem Sinne agieren,

als dass sie in der Lehrveranstaltung einen Unterschied machen, das heißt die Praktiken in den Lehrveranstaltungen auf eine spezifische Art beeinflussen. Um diesen Fokus zu schärfen wurde deshalb die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) von Bruno Latour (2007) herbeigezogen, die menschliche und nichtmenschliche Aktanten gleichberechtigt berücksichtigt.

Den methodologischen Zugang haben wir an anderer Stelle (Blanchard & Halter, 2026, i.R.) ausführlich dargelegt. Nachfolgend werden daher nur die wichtigsten Aspekte genannt, um den Nachvollzug der Erkenntnisse zu erleichtern.

Praktiken sind zunächst als Zusammenspiel der materiellen Körper und der materiellen Dinge zu verstehen (Hillebrandt, 2016, S. 89). Sie sind demzufolge nicht mit menschlichen Aktivitäten zu verwechseln. Körper können zwar als Quelle der Praxis verstanden werden, sie können aber nur „zu aktiven Komponenten der Praxis werden [...], weil die Körper erst durch die Praxis selbst wiederum dazu befähigt werden.“ (Hillebrandt, 2023, S. 44) Auf genau dieselbe Weise sind auch Artefakte, diskursive Aussagen, Kunstwerke usw. alles Produkte und Bestandteile von Praktiken (ebd., S. 25). Sie sind Bestandteil der Sozialität, weil sie von der Sozialität durchdrungen sind und wiederum auf diese zurückwirken (ebd., S. 65). Dazu gehören selbstverständlich auch symbolische und kulturelle Formen, die nur dann wahrnehmbar, repräsentierbar, erzählbar usw. sind, wenn sie sich materialisieren. „Für die Körper-Ding-Assoziationen sind diese in materieller Weise verstandenen Symbole von besonderer Bedeutung, weil sie in der Assoziation zwischen sozialisierten Körpern und Dingen, die für die Entstehung von Praktiken unerlässlich ist, eine Vermittlung leisten, ohne die den Dingen und Artefakten nur schwer ein praktischer Sinn beigemessen würde“ (Hillebrandt, 2016, S. 90). Um also Praktiken als *musikalische* Praktiken erkennen zu können, müssen wir mit Dingen, Artefakten, Symbolen usw. „Entitäten aus ihren Käfigen herauslassen, denen es bis jetzt strikt untersagt war, den Schauplatz zu betreten, und ihnen erlauben umherzustreichen“ (Latour, 2007, S. 412).

Jedoch geht es bei einer an der Materialität orientierten Soziologie der Praxis gerade nicht darum, einzelne Bereiche als abgeschlossene Systeme zu definieren und dadurch voneinander zu trennen, sondern, im Gegenteil, „darum, die vielfältigen Aspekte der Praxis als materielle Entitäten zu identifizieren, zu versammeln und in Beziehung zueinander zu setzen“ (Hillebrandt, 2016, S. 83–84).

Populäre Dichotomien wie Natur und Kultur, Mensch und Gesellschaft oder – was hier vor allem von Interesse ist – Subjekt und Objekt müssen aufgegeben werden (ebd., S. 86), um untersuchen zu können, wie menschliche und nicht-menschliche Akteure gleichsam an der Erzeugung von Praktiken beteiligt sind. Hillebrandt sieht die ANT in der Prägung Latours, die er explizit als „Soziologie der Praxis“ bezeichnet (ebd., S. 83), als geeignet für dieses Vorhaben.⁴

Ganz allgemein formuliert können mit der ANT auch die nicht-menschlichen Aktanten als aktive Bestandteile jeder Praxis erkannt werden und nicht bloß als Objekte, die durch Subjekte geformt sind (Hillebrandt, 2016, S. 85, 87). Doch auch mit der Unterscheidung zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren ist Vorsicht geboten. Denn die ANT „ist nicht, ich wiederhole: ist nicht, die Behauptung irgend einer absurden ‚Symmetrie zwischen Menschen und nicht-menschlichen Wesen‘. Symmetrisch zu sein bedeutet für uns einfach, nicht a priori irgendeine falsche Asymmetrie zwischen menschlichem intentionalem Handeln und einer materiellen Welt kausaler Beziehungen anzunehmen“ (Latour, 2007, S. 131). Latour spricht entsprechend nicht von menschlichen und nicht-menschlichen Aktanten, sondern allgemein von einem Akteur. Alles, was handelt, ist ein Akteur.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass Handeln gemäß Latour nicht eindeutig lokalisierbar, sondern immer auf mehrere Handlungsträger verteilt ist (ebd., S. 82). Körper, Artefakte usw. befinden sich immer in einem Netzwerk, welches diese als Tat-Sachen oder eben als Akteure wirk- und bedeutsam macht (ebd., S. 188).⁵ Deshalb kann alles, was in dieses Netzwerk involviert ist auch Akteur sein, Menschen, wie Dinge, Symbole usw. (ebd., S. 81).

Akteure können zunächst einfach „als etwas tuend oder ein Tun veranlassend [bestimmt werden], das heißt, sie machen einen Unterschied für eine gegebene Situation“ (Latour, 2007, S. 82, Hervorh.

im Original). Zur Präzisierung führt Latour die Begriffe „Zwischenglied“ und „Mittler“ ein. Während letzterer den Handlungsverlauf aktiv beeinflusst, ist ersteres nur ein Glied in einer Handlungskette, das die Handlung selbst nicht beeinflusst. Dies ist natürlich keine ontologische, sondern eine epistemologische Unterscheidung. Akzeptiert man diese Prämisse, erreicht man durch das Erfassen von Akteuren als aktive Mittler ein konkreteres Bild einer sozialen Konstellation. „Konkretheit erreicht man nicht dadurch, daß [sic!] man hinsichtlich der Akteure eine Figuration gegenüber einer anderen bevorzugt, sondern dadurch, daß [sic!] in den [Forschungs-]Berichten der relative Anteil der Mittler gegenüber den Zwischengliedern zunimmt.“ (ebd., S. 107) Entsprechend haben wir die Daten hinsichtlich der Frage analysiert, inwiefern musikalische Texte in Akteurnetzwerken zu Mittlern werden können, und damit den Verlauf der Handlung irgendeines anderen Handlungsträgers aktiv beeinflussen (Latour, 2007, S. 123). Nachfolgend soll es genau um die Präsentation dieser Erkenntnisse gehen. Wir wollen nicht mehr – oder nicht weniger – tun, als zu versuchen musikalische Texte als Mittler im Latourschen Sinne zu bestimmen. Es handelt sich also explizit nicht um eine ANT-Studie, bei der ein ganzes Netzwerk rekonstruiert wird.

Zuvor sei noch auf einen letzten wichtigen Aspekt hingewiesen, der sowohl für die „Existenz“ von Musikstücken in Netzwerken als auch für die Gültigkeit der hier gemachten Aussagen zentral ist: Das Netzwerk ist das ontische Primat in Latours Theorie. Damit Netzwerke Objekte konstituieren können, müssen sie zeitübergreifend sein, getreu der Prämisse: „Zuerst sind die Verknüpfungen da, dann folgen die Akteure.“ (ebd., S. 375)⁶ Die Akteure aber müssen immer wieder in diese Netzwerke gesetzt werden, um weiterhin existieren zu können, sie sind „nicht Gegenstand einer ostensiven Definition – [...] auf die wir mit dem Zeigefinger deuten könnten –, sondern nur einer performativen

⁴ Auch Sieferle (2020, S. 418) konstatiert, dass sich dafür viele praxistheoretische Ansätze auf Latour beziehen. Dem gegenüber befragen andere Autoren Latours Handlungsbegriff vor dem Hintergrund eines praxistheoretischen Verständnisses von Praxis kritisch (Hirschauer, 2016, S. 52) bzw. zweifeln gar daran, ob Latours ANT überhaupt ein Konzept von Praxis zugrunde liegt (Schatzki, 2016, S. 35). Das Verhältnis zwischen Praxistheorie und ANT kann hier nicht aufgearbeitet werden. Feststellen lässt sich zumindest, dass Autor:innen, die ihr Denken selbst als Praxistheorie bezeichnen auf die ANT Bezug nehmen.

⁵ Tatsächlich bestimmt Latour den Netzwerkbegriff als Konstrukt der Forschung, während er die Verknüpfung, die Akteure konstruiert, Übersetzung nennt: „Um dieses Ding zu bezeichnen, das weder ein Akteur unter anderen noch eine Kraft hinter allen Akteuren ist, die von einigen von ihnen transportiert wird, sondern eine Verknüpfung, die sozusagen Transformationen transportiert, verwenden wir das Wort *Übersetzung*“ (Latour, 2007, S. 188, Hervorh. im Original).

⁶ Möglicherweise ist es genau dieser Aspekt in Latours Theorie, der von Schatzki kritisiert wird. Für Latour besteht ein Netzwerk aus Assoziationen, ähnlich dem Konzept der „Arrangements“ bei Schatzki. Während für Schatzki soziale Phänomene Ausschnitte oder Aspekte eines Plenums sind, das aus Arrangements und Praktiken besteht, kenne Latour kein Pendant für Praktiken (Schatzki, 2016, S. 35).

Definition. Sie werden auf die vielfältigen Arten und Weisen geschaffen, in denen man von ihnen sagt, dass sie existieren.“ (ebd., S. 62) Während der Gegenstand einer ostentativen Definition zeitübergreifend bleibt, löst sich der Gegenstand einer performativen Definition auf, wenn er nicht länger zur Darstellung gebracht wird (ebd., S. 68). Diesen Umstand hat die Analyse zu berücksichtigen: „Das soziale Fluide bietet dem Analytiker keine kontinuierliche und substanzielle Existenzform dar, sondern erscheint nur kurz in den Spuren, die es hinterlässt“ (ebd., S. 132). Gerade für nicht-menschliche Akteure, wie musikalische Texte, bedeutet dies, dass sie nur so lange in Betracht gezogen werden dürfen, wie sie mit sozialen Bindungen kommensurabel gemacht sind (S. 135).

4. Erkenntnisse

„Roger⁷ [der Dozent] bittet uns nach vorne zu kommen und in einem Kreis aufzustellen, den er ‚Pulskreis‘ nennt. [...] Bevor wir mit den Übungen beginnen, betont Roger, dass er immer auch didaktische Bezüge mache. Wie bereits letzte Woche würde er nun einen Puls im Kreis weitergeben. Er zählt auf vier und klatscht dann in seine Hände, während er leicht Thomas [einem Studenten] zugewandt ist, der zu seinen Rechten steht. Thomas gibt diesen Klatscher auf dieselbe Weise an Marijana [einer Studentin] weiter, diese an mich usw. [...] Nach zwei Runden beendet Roger die Aktivität mit einem ‚Danke!‘ [...] Er kündigt nun an, dass wir zwei Klatscher im Abstand eines Taktes im Kreis durchgeben sollten. [...] Auch diesmal beendet Roger die Aktivität, nachdem beide Klatscher zweimal im Kreis herumgegeben worden sind und sagt: ‚Danke, das klappt ja schon tiptopp.‘ Nun würden wir, wie bereits letzte Woche, zwei Klatscher in unterschiedliche Richtungen im Kreis herumschicken. [...] Trotz der leichten Aufregung, die ich zu Beginn dieses Durchgangs wahrnehmen konnte, führen wir die Aufgabe jedoch ohne Probleme aus. Nun würde er ‚ein wenig Musik auflegen‘, sagt Roger und begibt sich zu seinem Rechner, von welchem er einen funky klingenden Song abspielt. Sofort nach der Ankündigung geht eine Art angespanntes kollektives Seufzen durch den Raum, das ich zuerst nicht einordnen kann. Als Roger aber zurück im Kreis ist und uns auffordert, beide Füße nahe zusammenzuhalten, verstehe ich, dass wir die Koordinationsübung von letzter Woche wiederholen werden. Ich

vermute, dass diese am Ende der letztwöchigen Lehrveranstaltung (das ich verpasst habe) wiederholt wurde, weshalb den Studierenden sofort klar war, dass ‚Musik auflegen‘ die Ausführung dieser Koordinationsübung bedeutet.“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

In dieser dokumentierten Sequenz wird eine Koordinationsübung über Musik durchgeführt. Gemäß Beobachtungsprotokoll ist die Koordinationsübung selbst nicht Musik, sondern eben eine Übung. Musik ist laut dem Dozenten der Song, der abgespielt wird. Wir wollen nun nicht die kurze Ansage des Dozenten überstrapazieren oder das ohnehin schon stark interpretative Beobachtungsprotokoll analytisch noch mehr ins Spekulative treiben. Aber in diesem Protokollauszug zeigen sich die grundlegenden Ordnungsmuster vieler Sequenzen oder gar der meisten besuchten Lehrveranstaltungen: Zuerst folgt eine Art „Warm Up“ (hier der Pulskreis), bei welchem die Körper für bestimmte Aktivitäten vorbereitet oder trainiert werden und/oder bei denen die Aufmerksamkeit in die Richtung der bevorstehenden Aktivität gelenkt wird, woraufhin die eigentliche musikalische Aktivität folgt (hier die Koordinationsübung über Musik). In dieser tatsächlichen musikalischen Aktivität spielen nun musikalische Texte eine zentrale Rolle (selbst wenn sie, wie im dokumentierten Ausschnitt, nur als musikalische Referenz für eine Koordinationsübung dienen).

Selbstverständlich könnte man entgegnen, dass auch der einleitende Pulskreis bereits Musik ist. Die Bezeichnung „eigentliche musikalische Aktivität“ ist jedoch keine deduktive Kategorie, sondern aus der Logik des beforschten Feldes rekonstruiert. Nämlich korrespondiert auch die Fachdidaktik Musik, wie das Schulfach Musik „nicht primär mit einer Fachwissenschaft, sondern seine Leitdisziplin ist eine Fachpraxis“ (Jank, 2009, S. 30, Hervorh. im Original). So bestehen auch die beforschten musikdidaktischen Lehrveranstaltungen zu wesentlichen Teilen aus dem Imitieren des schulischen Musikunterrichts auf Hochschulebene, wobei Studierende die Schüler:innen und Dozierende die Lehrkräfte sind (vgl. Blanchard & Imthurn, 2026, i.R.). Die Kompetenzen an denen die Studierenden dann (bestenfalls) arbeiten, sind daher auch nicht primär didaktischer, sondern musikalischer Art wie zum Beispiel das Tanzen, das chorische Singen, das Analysieren von Musikstücken usw. Damit die Arbeit an den musikalischen Kompetenzen möglich ist – oder min-

⁷ Alle Namen sind anonymisiert.

destens die musikalischen Aktivitäten durchgeführt werden können – beginnen die Lehrveranstaltungen in der Regel mit Vorbereitungen dazu. Beim Singen im Klassenverband ist dies ein Einsingen, wie man es bei vielen Chören beobachten kann. Wenn eine Lehrveranstaltung darauf abzielt, dass die Studierenden gehörte Musik historisch kontextualisieren können, werden dafür in jeder Sitzung vorbereitend musikalische Gattungen vorgestellt, stiltypische Besetzungen erläutert sowie tonale und harmonische Zusammenhänge hören geübt usw. Natürlich kann auch dies als musikalische Aktivität verstanden werden. Aber aus der Logik der Lehrveranstaltungen heraus ist es Mittel zum Zweck. Die eigentlichen musikalischen Aktivitäten sind das chorische Singen, das historische Kontextualisieren von Musik usw. Das erschließt sich aus den Titeln und den Beschrieben der Veranstaltungen, den Ansagen der Dozierenden und den Leistungsnachweisen. Im Unterschied zu den vorbereitenden Übungen spielen bei diesen Aktivitäten nun die musikalischen Texte eine zentrale Rolle, was bereits ein Blick in unsere Analysesoftware andeutet, wo in den gut 90 Beobachtungsprotokollen ganze 347 musikalische Texte als Gegenstand der Auseinandersetzung in den besuchten Lehrveranstaltungen markiert wurden.

Um deren Relevanz nicht nur quantitativ zu belegen, soll nachfolgend aufgezeigt werden, was musikalische Texte als Akteure im Latourschen Sinne tun. Schnell ließe sich zeigen, dass ein Song ein Kollektiv versammelt, indem er z.B. als Referenz ein gemeinsames Musizieren ermöglicht, oder das ein Werk ein Gegenstand bildet, den man analysieren kann usw. Aber aus der normativen Position heraus, dass „musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke“ den Ausgangs- sowie ständigen Bezugspunkt einer musikdidaktischen Perspektive sein sollen (Jank, 2009, S. 87), ließe sich entgegennehmen, dass man auch ein Pattern musizieren könnte, *welches kein Song ist*, und dass man auch über *musikalische Praktiken* analytisch sprechen könnte. Ebenso ließe sich argumentieren, dass die Anwesenheit eines *spezifischen* Werkes keinen Unterschied macht, sodass eher eine generische Werk-Hülse notwendig ist anstelle eines individuellen Werks. Deshalb soll die Frage nachfolgend nicht nur sein, was für einen Unterschied ein Stück gegenüber einem Nicht-Stück macht – denn dieser hypothetische Vergleich wird gemäß Wallbaum (2013, S. 21) bei „der Suche nach exemplarischen

Werken kaum reflektiert“ – sondern auch gezeigt werden, inwiefern ein spezifisches Stück einen Unterschied macht. Auf welche Art verändert ein spezifisches Stück also das Netzwerk und inwiefern wäre dies einer stücklosen musikalischen Praxis nicht möglich?⁸

Die Analyse kann natürlich nur exemplarisch erfolgen. Als grobe Kategorien für die nachfolgende Darstellung dienen das historische oder gesellschaftliche Kontextualisieren von Musik sowie das Musizieren mit der Studienklasse. Beides sind wesentliche Kompetenzen bzw. Aktivitäten in den besuchten Lehrveranstaltungen.

In Lehrveranstaltungen, welche die Kontextualisierung von Musik zum Gegenstand haben, ist die Rolle des musikalischen Textes wiederum abhängig vom Genre, das im Fokus steht. Der nachfolgende Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll stammt aus einer Lehrveranstaltung, in der klassische- und Jazzmusik thematisiert werden:

„Im Anschluss an dieses gemeinsame Anhören [eines Satzes aus Bachs Brandenburgischem Konzert Nr. 2 ...] präsentiert Dave [der Dozent] die Analyse. [...] Gelegentlich stellt Uli [ein Student] ein paar Fragen dazu, er ist aber der einzige. Zum Beispiel will er wissen, ob zu dieser Musik getanzt wurde. Dave antwortet, dass er dies selbst nicht wisse. Zumindest heute wäre dies keine Tanzmusik, sondern gehöre in einen Konzertsaal. [...] Es wäre denkbar, dass man früher dazu getanzt hätte, aber er wisse es nicht. [...] Zudem will Uli von Dave genauer wissen, was mit [...] ‚nicht im Beat‘ gemeint sei [...]. Daves Antwort läuft darauf hinaus, dass im Barock rubato gespielt wurde. Dies kann er aber nicht so deutlich in Worte fassen. Er sagt stattdessen, dass die Musik eben nicht im Beat sei wie Rockmusik, sondern zum Teil verlangsamt und dann wieder Anlauf geholt würde. [...] Ebenfalls im Rahmen dieser Ausführungen bleibt bei mir hängen, dass Dave von der Genialität des Komponisten spricht. Er meint, dass wir uns vorstellen müssen, dass man damals nicht mit dem Computer komponiert hat. Wenn wir nun an all die komplexen Melodien denken, die sich in diesem Stück zu einem Ganzen fügen, manchmal zusammenfließen und dann wieder auseinanderdriften, dann würden wir die Leistung des Komponisten, der dies alles im Kopf hätte hören müssen, schnell erkennen. Allerdings sagt er auch, dass das Brandenburgische Konzert Nr. 2 von Bach nicht sein bestes gewesen wäre. Es wäre halt typisch für diese Epoche und man könne gut exemplarisch die

⁸ Die durchaus berechtigte Frage, ob ein Stück nicht auch Praxis sein kann, muss an anderer Stelle diskutiert werden.

Form zeigen und die Instrumente heraushören, weshalb er dieses ausgewählt hätte.“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

In seiner Erklärung was mit „nicht im Beat“ gemeint sei, bestätigt der Dozent unsere Beobachtung, dass die Musik in den Lehrveranstaltungen oftmals zuerst in Genres unterteilt wird. Die gehörte Musik ist Barock und nicht Rockmusik. Der Barock wird nun in der dokumentierten Lehrveranstaltung als Musik der Vergangenheit verstanden, was vom Dozenten bei unseren Besuchen auch explizit so erwähnt wurde. Dass dies nicht zwingend so zu sein bräuchte, belegt sein Zögern auf die Frage, ob es sich beim gehörten Stück um Tanzmusik handle: Zumindest *heute* gehöre sie in den Konzertsaal. Dies wäre eine Möglichkeit, den Barock als gegenwärtiges Phänomen zu thematisieren und zum Beispiel in den Praktiken des Konzerts zu kontextualisieren und zu beobachten – obwohl fraglich bliebe, ob infolge einer genauen Beschreibung dieser Praktiken mitsamt ihrer materiellen Partikel, wie der Garderobe, dem Verhalten des Publikums, des Saals usw. die Unterscheidung in Barock und andere Stile der klassischen Musik noch ergiebig wäre. In den besuchten Lehrveranstaltungen ist der Barock aber Vergangenheit; eine Vergangenheit, die in der Gegenwart erfahrbar sein muss, um Gegenstand der Lehrveranstaltung sein zu können. Doch die Erfahrbarkeit der Vergangenheit kann nicht in spezifischen Praktiken liegen, weil die Praktiken vergangen sind, sondern höchstens in einer dokumentierten Form der Praktiken, die sich irgendwo sedimentiert hat. Es bleiben also grob zwei Alternativen: Entweder das Erzählen über die Praktiken oder die Werke als Produkte der Praktiken – allerdings bestenfalls nur der Kompositionspraktiken.

Hier wiederum sind aus der Perspektive der Lehrveranstaltung die heutigen Konzerthallen von großer Bedeutung für den Barock, jedoch nicht als epochenkonstituierende Praxis, sondern als das primäre Tor zur Vergangenheit. Der für die Lehrveranstaltung relevante Zugang zum Barock befindet sich nämlich nicht in musikwissenschaftlichen Publikationen, in Erzählungen der Lebensgeschichte von Vivaldi oder in Dokumentationen aus dem 17. oder 18. Jahrhundert – weshalb der Dozent vielleicht die Frage, ob es sich um Tanzmusik handle, nicht beantworten kann –, sondern in den Konzerthallen. In diesen werden musikalische Werke gespielt. Sie sind der Zugang zum Barock und mit ihnen lässt sich offenbar auch die Genialität des verstorbenen Komponisten intersubjektiv besser

nachvollziehen als anhand eines geschriebenen Textes über ihn. Zudem versteht man literarische, wissenschaftliche und journalistische Texte über die Vergangenheit nicht als Musik, Werke jedoch schon. Wenn die Studierenden die Musik der Vergangenheit verstehen, beschreiben usw. sollen, müssen sie die Vergangenheit aus entsprechenden musikalischen Werken heraushören. Das wird in den Lehrveranstaltungen auch geübt, wie im nachfolgenden Auszug deutlich wird:

„Nach diesem Vortrag [von Dave, dem Dozenten] sollen wir den Hörauftrag auf der Folie 12 durchführen. Ich bin mir nicht mehr sicher, ob es so explizit gesagt wurde, aber die Absicht von Dave scheint mir, dass wir die von ihm aufgestellte These [dass dem Jazz und der klassischen Musik analoge Entwicklungsschritte zugrunde liegen,] nun hörend überprüfen (und wahrscheinlich auch bestätigen) sollen. Die eine Hälfte der Klasse hört sich ein Stück aus der Jazz-, die andere Hälfte ein Stück aus der klassischen Musik an. [...] Zum Stück von John Coltrane sagt Saskia, sie würde kein Miteinander hören. Mick entgegnet, er würde viele Merkmale der ‚oral culture‘ hören. Damit nimmt er wahrscheinlich auf Saskias Aussage Bezug und nennt die ‚oral culture‘ als Gegenbegriff zu einer ‚geordneten Musik‘, wobei die Ordnung laut Mick in der Schrift liegt. Das lässt sich nur in Bezug auf Micks nachfolgendes Votum interpretieren, in dem er sagt, wenn das Miteinander nicht gegeben wäre, würde die Musik ganz anders klingen. Die Unmittelbarkeit und das Gegenwartsbewusstsein wären deutlich hörbar. ‚Die Musiker putschen sich auf.‘ Dave sagt, dass sie ‚brutal zusammen‘ sind. Es wäre einfach extrem komplex. Der Schlagzeuger [...] würde ganz viel polyrhythmisch spielen, was halt sehr komplex wäre. Aber das Spiel wäre ‚unglaublich zusammen‘. Harmonisch gesehen wäre es sehr simpel. Das würde genau diese Epoche des Jazz auszeichnen. [...] Das Stück, das die andere Hälfte der Klasse gehört hat, ist ein Klavierstück von Schönberg. Tamara sagt, es würde gut die Überwindung der einengenden Gestaltungsmittel zeigen und trotzdem sei es ‚mega komponiert‘. Es würde auch recht atonal klingen. Es sei der Anfang der modernen Musik. Sie sagt, sie glaube, es wäre ‚die Zwölftontechnik, dass man alle Tasten braucht, die schwarzen und die weißen.‘“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Die musikalische Vergangenheit manifestiert sich in Geschichten über sie und musikalischen Texten aus ihr. In den Lehrveranstaltungen machen die Texte als Akteure im Latourschen Sinne einen

Unterschied, indem sie die Geschichten belegen (die komplexe Rhythmik und einfache Harmonik in Coltranes Stück belegt die vorgängige Erzählung des Dozenten über die Musik einer spezifischen „Epoche des Jazz“). Überdies dienen musikalische Texte der Überprüfung der Hörfähigkeiten und des spezifischen Kontextwissens der Studierenden. Die Studierenden können zeigen, dass sie aus ihnen die Vergangenheit heraushören – Mick etwa Merkmale der ‚oral culture‘ und Tamara sogar, dass das Stück „mega komponiert“ ist.

In Lehrveranstaltungen zur Kontextualisierung von Popmusik haben die musikalischen Texte eine ähnliche Funktion:

„Roger schaltet eine Folie weiter, auf der wiederum 3 Plattencovers zu sehen sind, mit denen ein Audio File verlinkt ist, das er jeweils abspielt. Das erste Plattencover ist ‚Gold Digger‘ von Kayne West, das zweite ‚I Got a Woman‘ von Ray Charles und das dritte ‚It Must Be Jesus‘ von den Southern Tones. Roger will uns zeigen, wie Ray Charles aus einem spirituellen Song einen weltlichen gemacht hat und wie dieser Song mittels Samplingtechnik dann von Kayne West übernommen wurde.“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Mit Blick auf diesen kurzen Protokollauszug lässt sich vermuten, dass die Gepflogenheiten des Covers und Samplers in der Popmusik für die Rolle der Songs in den Lehrveranstaltungen sehr günstig sind, da man durch den Vergleich desselben Songs⁹ musikalische Entwicklungen belegen kann.

Erschwerend für die Lehrveranstaltung scheint jedoch die Tatsache, dass Popmusik oft nicht als autonome Kunst, sondern eher als alltagskulturelles Phänomen thematisiert wird, bei dem die Musikrezeption nach verschiedenen Aneignungen, Funktionalisierungen oder politischen Implikationen im Vordergrund steht (von Appen, 2014, S. 123). Auch die Geschichtserzählungen der Popmusik haben vorwiegend den sozialen Kontext zum Gegenstand und entsprechend Schwierigkeiten, die Musik und die Musiker:innen in diese Erzählung zu integrieren (Pfleiderer, 2014, S. 72). So wurde zum Beispiel der Blues auch in dieser Lehrveranstaltung als Politikgeschichte mit dem amerikanischen Bürgerkrieg,

der Emanzipationsproklamation, dem Sharecropping und rassistischen Organisationen wie dem Ku Klux Klan in Verbindung gebracht, unter anderem, weil man davon absehen wollte, ihn als musikalisches Phänomen zu simplifizierend – z.B. über die Zwölftaktstruktur – darzustellen.¹⁰ Eine musikalische Beschreibung wäre bei den verschiedensten in der Lehrveranstaltung vorgestellten Stilistiken des Blues, von Country Blues über Delta Blues bis zum klassischen Blues auch sehr schwierig gewesen. Sie wird in der Lehrveranstaltung durch das Abspielen von Songs ersetzt:

„Roger zeigt uns die offenbar ersten Bluesaufnahmen und irgendwann hören wir den Song ‚Matchbox‘ in der Aufnahme von Blind Lemon Jefferson, von Carl Perkins und von den Beatles.“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Das Abspielen von Aufnahmen desselben Songs aus unterschiedlichen Zeiten¹¹, ermöglicht es, den Blues als musikalisches Phänomen darzustellen. Der Song agiert im Latourschen Sinne, indem er aus einer Politikgeschichte eine Musikgeschichte macht – wobei die Frage, ob z. B. die Beatles Bluesmusiker sind, ausgeblendet wird. So wird durch den musikalischen Text eine Musikgeschichte ‚erzählt‘, welche von den Subjekten des Unterrichts mit der erzählten Politikgeschichte verbunden werden kann. Diese Handhabung wird vom Dozenten bisweilen gar auf die Spitze getrieben: In der Sitzung zum Soul, wird dieses Genre politisch im Aufstand der Schwarzen Bevölkerung der USA kontextualisiert und über das Abspielen Bob Dylans „Ballad of Emmett Till“ zu einer Musikgeschichte gemacht, welche die Ermordung eines Schwarzen Teenagers aus dieser Zeit thematisiert – aber kein Soul ist. Musikalische Texte bilden den Zeitgeist musikalisch auf eine Weise ab, wie es den musikalischen Praktiken wohl kaum möglich ist. Auch die Studierenden haben die Geschichtserzählung über musikalische Texte in den Leistungsnachweisen übernommen bzw. übersteigert, wenn z. B. der zwanzigminütige Vortrag über Deutschpop eines Studenten aus dem Abspielen einer Playlist mit 13 Titeln bestand, von „Autobahn“ von Kraftwerk bis „Barfuß am Klavier“ von AnnenMayKantereit, die nur minimal kontextualisiert wurden.

⁹ Gerade die Idee einer Coverversion als spezifische Interpretation eines Songs wäre für das hier verfolgte Vorhaben der Befragung des Verhältnisses von musikalischem Text und Praxis potenziell interessant – da von Orchestern nicht gesagt wird, dass sie das Brandenburgische Konzert Nr. 2 covern. Ebenso könnte weiter oben im Text gefragt werden, inwiefern man im Jazz überhaupt von Texten sprechen kann. Aus Platzgründen kann diesen Fragen hier leider nicht nachgegangen werden.

¹⁰ Siehe kritisch dazu Blanchard (2024).

¹¹ Blind Lemon Jefferson hat von 1893-1929 gelebt, Carl Perkins von 1932-1998 und die Beatles haben zwischen 1962 und 1970 Aufnahmen veröffentlicht.

Obwohl die porträtierte Lehrveranstaltung mit Roger die Kontextualisierung von Musik zum Gegenstand hat, spielt hier auch die zweite Kategorie, die in diesen Erkenntnissen dargestellt werden soll, eine gewichtige Rolle: Das Musizieren mit der Studienklasse. In Rogers Veranstaltung geht es darum, Schüler:innen Zugänge zu Popmusik zu ermöglichen. Inhaltlich werden vor allem populärmusikalische Künstler:innen, Instrumente oder (im Falle von Rogers Präsentationen in der Regel) Stilistiken in einem Vortrag vorgestellt; lediglich der – für die Veranstaltung zentrale – Begriff „Zugang“ wurde von Roger nie explizit definiert. In den ethnographischen Dokumentationen finden sich jedoch Anhaltspunkte, was darunter verstanden werden kann:

„Nun bittet Roger uns, einen Halbkreis um den Flügel zu machen, wir würden zusammen das Lied ‚Cotton Fields‘ singen. Das sei ein einfacher Worksong, den man gut mit den Schülerinnen und Schülern machen könne. Er brauche den oft als Einstieg in die Worksongs. ‚Du hast zwar die Schülerinnen und Schüler, die keine Arbeitsbewegung dazu machen‘, aber sie würden den Zugang finden.“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Zu jedem Vortrag musiziert Roger mit der Studienklasse einen Song der entsprechenden Stilistik. Dies wird explizit als „didaktischer Einstieg“ bezeichnet – und gelegentlich, wie oben im Protokoll, mit der Idee des Zugangs verbunden – obwohl auch hier nicht klar ist, worin mit dem Musizieren eingestiegen wird, was nach diesem Einstieg folgen soll und was daran didaktisch ist. Klar jedoch scheint, dass Rogers Vorträge nicht schon Zugänge sind, erst das gemeinsame Musizieren scheint diesen Zugang zu gewährleisten. Auch hier agiert der musikalische Text im Latourschen Sinne, indem er den Studierenden oder Schüler:innen einen Zugang zu einem spezifischen Stil ermöglicht. Doch gerade beim gemeinsamen Musizieren findet sich eine widersprüchliche Handhabung, die sich anhand der Fortsetzung des obenstehenden Beobachtungsprotokolls zu „Cotton Fields“ gut demonstrieren lässt:

„Wir singen den Song einfach zweimal nacheinander durch. Das macht erneut viel Spaß, wie eigentlich immer. Vor allem [...], weil wir alle ziemlich sichere Sänger:innen sind. Was die inhaltliche Relevanz anbelangt, könnte ich mir aber wiederum vorstellen, dass man auf das Singen des Songs einfach verzichten kann.“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

In zahlreichen Beobachtungsprotokollen wird festgehalten, dass ein Song nur kurz durchgespielt wird, dass dies auch zu Frust führt und vor allem, dass der Dozent sagt, er müsse aus Zeitgründen auf ein ausführlicheres Musizieren verzichten. Der Widerspruch zeigt sich also darin, dass der gemeinsam musizierte Song einerseits den Zugang zu einer Stilistik der Popmusik darstellt, also für eine Lehrveranstaltung, die genau diese Zugänge behandeln will, von besonderer Wichtigkeit ist und andererseits insofern nicht wichtig zu sein scheint, als dass ihm relativ wenig Zeit gewidmet wird. Roger kann sich als Dozent diese widersprüchliche Handhabung leisten. Den Studierenden allerdings, die als Leistungsnachweis einen Vortrag zu einem popmusikalischen Thema halten und dazu einen passenden Song mit der Studienklasse singen müssen, kann die Wichtigkeit des gemeinsamen Musizierens bei gleichzeitiger Zeitknappheit jedoch zum Verhängnis werden. Sie lösen dieses Dilemma in der Regel wie folgt:

„Abschließend bittet Marleen uns, um den Flügel zu stehen, um zusammen ‚I Can't Help Falling in Love‘ zu singen. Sie projiziert dazu den Liedtext auf die Leinwand und fragt uns wer von uns diesen Song kennen würde, worauf alle die Hand heben. Sie sagt, dass sie dies vermutet hätte und deshalb nur den Liedtext projizieren würde [...]. Sie hätte auch eine zweite Stimme vorbereitet, die wir vielleicht noch gemeinsam singen können, wenn die Zeit dazu reichen würde.“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

In der Logik der Veranstaltung stellt das gemeinsame Musizieren einen Zugang zu einer Stilistik dar, und zwar unabhängig davon, wie musiziert wird, denn Qualitätskriterien wurden keine formuliert. Entsprechend wäre der musizierte Inhalt beliebig substituierbar.¹² Aufgrund der chronischen Zeitknappheit in dieser Lehrveranstaltung ist indes die umgehende Realisierbarkeit des gemeinsamen Musizierens ein Qualitätskriterium. Deshalb wählen die Studierenden in der Regel Songs aus, die der Studienklasse bekannt sind (und bereiten höchstens als Kür z. B. eine zweite, unbekannte Stimme vor). Ein musikalischer Text macht insofern einen Unterschied, als dass er ein rasches gemeinsames Musizieren ermöglicht. Genau deswegen agiert ein Text im Latourschen Sinne umgekehrt auch dadurch, dass er Subjekte aus dem gemeinsamen Musizieren ausschließt:

¹² Auf das Desiderat eindeutiger «Kriterien dafür, ob und wann aus Gebrauchspraxis Bildungspraxis werden kann», hat Vogt (2008, S. 37) bereits hingewiesen.

„Dayita fragt uns: ‚Wer kennt’s?‘ [das Lied ‚This is me‘] Ich könnte nicht mit letzter Gewissheit sagen alle – vielleicht Ralf nicht –, aber fast alle heben ihre Hand, auch ich. Dies scheint Dayita zu überraschen, was wiederum mich verunsichert. Ich habe die Hand relativ spontan gehoben, und bin mir nun nicht sicher, ob dies angebracht war. Ich kenne den Song zwar, aber irgendwie habe ich das Gefühl, dass die implizite Frage war: ‚Wer kann diesen Song singen?‘ Natürlich könnte ich mein diesbezügliches Unvermögen in der Menge der Studierenden verstecken. Wenn die anderen sich sicher sind, werden sie laut singen, das haben sie in den bisherigen Veranstaltungen gezeigt. Dennoch habe ich das Gefühl, dass die Art, wie der Song dargeboten wird, eine gewisse Erwartungshaltung an alle Sänger:innen der Gruppe generiert: Ich würde auch laut, präsent und expressiv singen müssen/sollen, als ob ich den Song ‚kenne‘ – eine Erwartungshaltung, die ich jedoch nicht erfüllen könnte.“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Auch in einer anderen Lehrveranstaltung, die das Singen mit der Klasse zum Gegenstand hat, agiert der Text, indem er relativ einfach ein Kollektiv zu einem gemeinsamen Musizieren versammeln kann – diesmal aber, da aufgrund des Gegenstands der Lehrveranstaltung davon ausgegangen werden darf, dass dem gemeinsamen Musizieren ausreichend Raum eingeräumt wird, auf motivationaler Ebene. Zwei wesentliche Aspekte dieser Veranstaltung sind im nachfolgenden Protokollauszug anschaulich dokumentiert; der Kanon (zu einem Popsong) und die Geschmacksurteile:

„Dann sollen wir [...] uns um den Flügel begeben. Frieda [die Dozentin] projiziert die Folie mit dem Song ‚Can’t Stop the Feeling‘. Tanja [eine Studentin] meint, als wir zusammen zum Flügel gehen, sie wäre vorbelastet. Sie hätte in der Sekundarschule einen Tanz zu diesem Song gemacht, der wäre aber sehr schrecklich gewesen. Um den Flügel aufgestellt, singen wir den Kanon, den Frieda aus dem Song gemacht hat nach dem üblichen Verfahren: Call von Frieda und Response von uns, Stimme für Stimme.“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Geschmacksurteile spielen nicht nur bei Tanja eine Rolle, sondern werden in dieser Veranstaltung auch in Bezug auf den schulischen Musikunterricht immer wieder thematisiert. So wird praktisch jeder Song von der Dozentin und den Studierenden auf seine ‚Brauchbarkeit‘ oder ‚Machbarkeit‘ hin bewertet, womit eine tendenzielle Akzeptanz oder Ablehnung durch die Schüler:innen gemeint ist. Gut

gesetzte Kanons wiederum ermöglichen laut der Dozentin ein fokussierteres Arbeiten an der Stimme, als die meisten Popsongs. Zudem würden sie aufgrund der ostinaten Harmonik und der Repetition auch Lehrkräfte entlasten, die weniger versiert auf dem Begleitinstrument und/oder im Anleiten vom Klassengesang sind. Deshalb wird in dieser Veranstaltung oft mit Kanons gearbeitet, die allerdings nicht nur beliebt sind:

„Danach sollen wir uns um den Flügel aufstellen. Wir würden nun den Kanon auf Folie 3 singen. Frieda schaut in Claras [einer Studentin] Richtung und sagt, dass sie wisse, dass wir nicht gerne Kanons hätten. Danach sagt sie etwas relativierendes oder besänftigendes i.S.v. ‚es kommen dann schon noch richtige Songs‘. [...] Clara schmunzelt.“ (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Damit dennoch die methodischen Vorteile des Kanons nicht aufgegeben werden müssen, können die imaginierten Geschmacksurteile der Schüler:innen positiv eingesetzt werden. Im obenstehenden ersten Protokollauszug zu dieser Veranstaltung zeigt sich nämlich, dass kein ‚eigentlicher Kanon‘, sondern ein als Kanon arrangierter Popsong gesungen wird. Der Song macht hier einen Unterschied im Handlungsverlauf, als dass er als beliebte Referenz die Schüler:innen motiviert, sich auf einen Kanon einzulassen.

5. Outro

Die hier dargestellten Beispiele, welche die Zentralität von musikalischen Texten demonstrieren, können als Indiz gedeutet werden, dass die Schweizerische Fachdidaktik Musik als „angewandte Disziplin“ (Spychiger, 2013, S. 43) wenig Kenntnis von der wissenschaftlich-theoretischen Diskussion nimmt. Unsere Absicht war es jedoch, durchaus empathisch mit dem untersuchten Feld, darzulegen, dass musikalische Texte nicht so leicht entbehrlich sind – selbst aus einer praxistheoretischen Sicht nicht. Sie sind nicht nur Sedimente schulmusikalischer und musikdidaktischer Gepflogenheiten, sondern durchaus relevante Akteure in Netzwerken von Praktiken. Dennoch wollen wir die Sache hier nicht unnötig vereinfachen und in der abschließenden Diskussion einerseits das in den Lehrveranstaltungen dominierende Konzept von musikalischen Texten kritisch befragen und damit andererseits mindestens ein paar Impulse für den Gegenstand der Musikpädagogik geben.

Was diesen Gegenstand betrifft, kann in der musikpädagogischen Diskussion eine Ablösung ei-

ner Werkorientierung durch eine Präferenz von Musik als Praxis konstatiert werden (vgl. Jank, 2013). Dass damit nicht notwendigerweise ein einheitliches theoretisches Konzept verbunden ist, belegt die entsprechende Ausgabe der *Diskussion Musikpädagogik* (108/25), die unter dem Titel „Musik als soziale Praxis“ eine Vielzahl unterschiedlichster Beiträge versammelt. Zumindest für den (nord-)amerikanischen Diskurs bemerkt Vogt kritisch, dass eine praxial music education vorwiegend als Gegenposition zu einer aesthetic music education und deren These, Musik sei ein Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung, auftrete. Dabei würde aber „eine Wesensbestimmung von Musik, die ästhetische, durch eine andere, die praxialistische einfach ersetzt [...]: Musik *ist* eine Form sozialer Praxis (und sonst nichts). Der Praxialismus ist auf seine Art ebenso essentialistisch wie sein erklärter Gegner“ (Vogt, 2018, S. 13, Hervorh. im Original, siehe auch ebd., S. 16). Ob dies auch für die deutschsprachige Musikpädagogik zutrifft, bedürfte einer genaueren Untersuchung. Fest steht jedoch, dass spätestens seit den Umgangsweisen mit Musik nach Venus „eine extreme Form *formaler* Bildung“ in den Diskurs eingeführt wurde, „da Venus bewusst auf jede Form *materieller* Füllung verzichtet und zugleich den Akzent auf die Tätigkeit der Subjekte legt. Die Umgangsweisen sind so allgemein bestimmt, dass sie für jede Art von Musik ‚passen‘, ohne dass damit z.B. irgendetwas darüber gesagt wäre, *wie* und *warum* denn *welche* Musik genau gesungen, gespielt, komponiert etc. werden soll.“ (Vogt, 2019, S. 14, Hervorh. im Original). Diese Öffnung des Musikunterrichts für Umgangsweisen bedeutet also gleichzeitig „die Kapitulation vor pädagogisch begründeten kanonischen Inhalten.“ (ebd.) Deshalb verwundert es auch nicht, wenn heute ein Versuch der Bestimmung kanonischer Inhalte (Schmidt-Banse, 2022) umgehend kritisiert wird (Bartels, 2023; Gruhn, 2023).

Nun müsste man diese Kritik wiederum differenzierter betrachten (siehe dazu Varkøy & Rinholm, 2024) und schließlich möchten wir nicht unnötig eine Polemik aufbauen, wenn damit letztlich Gefahr gelaufen wird, dass nur Essentialismen – Musik ist ein ästhetischer Gegenstand oder Musik ist eine Form sozialer Praxis – ausgetauscht werden. Zumindest mit Blick auf die musikpädagogische Rezeption von Praxistheorien dürfte unseres Erachtens die Diskussion um *musikalische* Praxen gründlicher geführt werden. So kritisiert schon Walker an der im deutschsprachigen Raum breit rezipierten „New Philosophy of Music Education“

(Elliott, 1995), dass im Versuch, „at producing a definition *tabula rasa* he [Elliott] describes music as ‚intentional human activity, involving a doer, a maker, a product and a context‘. Thus, we have a definition for anything humans do, ranging from mowing the lawn to cooking, dress-making, making love, or catching fish“ (Walker, 1996, S. 2, Hervorh. im Original).

In dem Sinne kann dieser Text als Diskussionsbeitrag verstanden werden, Praktiken als *musikalische* Praktiken zu bestimmen, indem wir die Aufmerksamkeit auf Symbole richten, die, selbst wenn sie nicht physisch vorliegen, von besonderer Bedeutung sind, „weil sie in der Assoziation zwischen sozialisierten Körpern und Dingen, die für die Entstehung von Praktiken unerlässlich ist, eine Vermittlung leisten, ohne die den Dingen und Artefakten nur schwer ein praktischer Sinn beigemessen würde“ (Hillebrandt, 2016, S. 90). Mithilfe der ANT haben wir versucht zu zeigen, wie musikalische Texte, selbst wenn sie nicht physisch vorliegen, Mittler in einem Netzwerk von Praktiken sind bzw. gar einen wesentlichen Einfluss auf diese Praktiken als musikalische Praktiken haben. Natürlich muss dies nicht heißen, dass sich die Praktiken zwingend mit musikalischen Texten assoziieren müssen, um musikalische Praktiken zu sein. Mit Blick auf die in den Lehrveranstaltungen bevorzugten Genres lässt sich jedoch sagen, dass sich sowohl Pop-, als auch Jazz- und klassische Musik vorwiegend in musikalischen Texten materialisiert. Und weil diese Texte im Netzwerk von Praktiken als bedeutungserzeugende Akteure fungieren, machen sie einen Unterschied und können gerade deshalb nicht ohne Konsequenzen entbehrt werden.

Dennoch zeigt sich in unseren teilnehmenden Beobachtungen an den Lehrveranstaltungen, dass dort eine Konzeption eines musikalischen Textes herrscht, die es aus der hier eingenommenen praxistheoretischen Perspektive durchaus zu hinterfragen gilt. Musikalische Texte sind demnach in sich selbstständige Objekte, die jegliche Praxis transzendieren: Hätte Blind Lemon Jeffersons Musizierhandlung nicht den Text „Matchbox“ hinterlassen, hätte Carl Perkins oder die Beatles ihn nicht interpretieren können. Es sind Interpretationen desselben Textes, weshalb dieser einen Kern zu haben scheint, der von den Interpretationen unberührt bleibt. Die musikalischen Texte bilden eine gemeinsame Referenz, die ein rasches oder motiviertes gemeinsames Musizieren ermöglichen – als solches müssen sie indes schon vor dem gemeinsamen Musizieren ‚existieren‘. Musikalische Texte vermitteln

die Vergangenheit oder eine spezifische musikalische Kultur, Bachs Genialität, ein Lebensgefühl, das einer politischen Repression geschuldet ist, wie Schönberg die einengenden Gestaltungsmittel überwinden will und trotzdem ein „mega komponiertes“ Stück vorlegt, eine „oral culture“ usw. Damit sie das können, dürfen sie jedoch nicht von den Praktiken des Unterrichts abhängig sein.¹³

Aus der hier vertretenen praxistheoretischen Perspektive sind diese Vermittlungen jedoch Konstruktionen der Lehrveranstaltungen. Denn „[w]ann immer ein Ort auf einen anderen einwirken will, muß [sic!] er ein Medium durchlaufen und etwas den ganzen Weg hindurch transportieren; um mit dem Einwirken fortzufahren, muß [sic!] er irgendeine mehr oder weniger dauerhafte Verbindung aufrechterhalten. Umgekehrt ist jeder Ort nun Zielpunkt vieler solcher Aktivitäten, die Kreuzung vieler solcher Fahrten“ (Latour, S. 379). Wollen die Lehrveranstaltungen also als Ort mit der musikalischen Vergangenheit oder spezifischen musikalischen Kulturen verbunden sein, muss folglich eine dauerhafte Verbindung aufrechterhalten werden. Ein Text reicht dafür nicht aus – als in sich kohärentes Objekt erst recht nicht. Er liegt entweder in der Vergangenheit bzw. bei der anderen Kultur oder als Datei auf einer Streamingplattform. Damit die Verbindung aufrechterhalten wird, muss der Text im Unterricht durch Abspielen, Anhören, Nachspielen, Analysieren immer wieder produziert werden. Doch auch das reicht, wie gesehen, nicht aus. Die Lehrveranstaltung als Ort muss Zielpunkt mehrerer Aktivitäten sein. Für die beschriebenen Szenen, in denen Musik in den Lehrveranstaltungen kontextualisiert wird, sind die Erzählungen ein weiteres Medium, ohne die im Text wohl kaum die Überwindung der einengenden Gestaltungsmittel oder eine ‚oral culture‘ herausgehört werden kann. Werden Text, Erzählung, Epoche, Kultur usw. nicht durch Praktiken stets miteinander verbunden und

dadurch hergestellt, hört das Netzwerk auf zu existieren.¹⁴

Während musikalische Texte durch die Praktiken der Lehrveranstaltung als Vermittler (vergänger) Musikkulturen hergestellt werden, muss gerade dieser konstitutive Aspekt der Praktiken ausgeblendet werden, damit sie ihre vermittelnde Funktion beibehalten. Sie werden als Sedimente (vergänger) kultureller Praktiken hergestellt, an die im Unterricht analytisch, musizierend usw. angeknüpft werden kann. Damit rücken musikalische Texte in den Lehrveranstaltungen in die Nähe eines in der deutschsprachigen Musikwissenschaft vorherrschenden Verständnisses von „Werk“ (vgl. Dahlhaus, 1986, S. 19–27) – „eines [...] sozusagen auf Newtonsche Weise gedachten Begriffs“ (Barthes, 2005, S. 41).

Wir plädieren deshalb für eine Bewegung „vom Werk zum Text“ (Barthes, 2005), um den Text durchaus als relevante Größe für unsere Disziplin anzuerkennen, ihn aber als eine Arbeit, eine stetige Produktion (ebd., S. 42) zu verstehen. „[S]o wie das Werk gesehen wird (bei den Buchhändlern, in den Katalogen, in den Prüfungsprogrammen), so [wird] der Text aufgezeigt, nach gewissen Regeln (oder gegen bestimmte Regeln) gesprochen“ (ebd., S. 42). Frei nach Barthes (2005, S. 42) könnte man sagen: Das Werk ruht in der Hand, der Text ruht in der Musik. Eine solche Konzeption eines musikalischen Texts steht freilich noch aus.

Literatur

von Appen, R. (2014). Popmusik als Kunst. In R. von Appen, N. Grosch & M. Pfeleiderer (Hg.), Populäre Musik. Geschichte – Kontexte – Forschungsperspektiven (S. 123–140). Laaber: Laaber-Verlag.

¹³ In der Linguistik prägt Ehlich (2005) ein ähnliches Verständnis von sprachlichen Texten, das er jedoch gleichzeitig kritisch weiterentwickelt. Texte sind demnach das Produkt sprachlichen Handelns. Sprachliches Handeln geschieht in Sprechsituationen, die sich wiederum durch sprachliche Tätigkeiten von Sprechenden und Hörenden auszeichnen, welche zunächst in diesen Situationen physisch kopräsent sind (ebd., S. 234). Befinden sich hingegen Sprechende und Hörende nicht im selben Wahrnehmungsraum, muss die Sprechhandlung über die unmittelbare Sprechsituation hinaus aufbewahrt bzw. gespeichert werden (ebd., S. 241). Eine Sprechhandlung kann also prinzipiell in weitere Sprechsituation übertragen werden. Während die Sprechhandlung dabei in allen oder in mehreren ihrer Dimensionen gleich bleibt, ändern sich (potenziell) die Sprechenden, die Hörenden und die Sprechsituation als Ganze mit der Übertragung (ebd.). Ehlich bezeichnet nun eine Sprechhandlung, die aus ihrer primären unmittelbaren Sprechsituation herausgelöst und für eine zweite Sprechsituation gespeichert wird als Text. „Resultat der Ablösung ist die Vorfindlichkeit von Texten. Sie suggeriert, daß [sic!] Texte sozusagen in sich selbständige, quasi naturwüchsig vorfindliche Objekte sind.“ (ebd.) Doch Ehlich mahnt, dass „dieser Eindruck scheinhaft [...] ist. Denn der Text wird gespeichert, um in eine zweite Sprechsituation hineintransportiert zu werden. Beide Sprechsituationen [...] sind über den Text und den Überlieferungsprozeß [sic], den er bestimmt und dessen Teil er ist, miteinander vermittelt.“ (ebd. S. 242)

¹⁴ Somit vertreten wir eine andere Lesart von Latours Netzwerk als Duve et al. (2023, S. 150–151) oder Kranefeld et al. (2019, S. 39–40), die dieses als (zu) statisches Gebilde verstehen.

- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (2011). Editorial Introduction. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of Ethnography* (S. 1–7). SAGE Publications.
- Bartels, D. (2023). «Was gibt es Schöneres?»: Eine Antwort auf Hans Christian Schmidt-Banses «Zehn Gründe, warum mich aktueller Musikunterricht bekümmert». *Diskussion Musikpädagogik*, 97, 52–53.
- Barthes, R. (2005). Vom Werk zum Text. In S. Kammer & R. Lüdeke (Hrsg.), *Texte zur Theorie des Textes* (S. 40–51). Reclam.
- Blanchard, O. (2024). Im Cotton Club: Die Exotisierung der People of Color in einer Erzählung der Popmusikgeschichte. In M. Benz, L. Oberhaus, & C. Rolle (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvergessenheit: Historizität in der Musikpädagogik*. (S. 86–108). Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.
- Blanchard, O. (2025). Wenn Ethnographie eine Methode ist...: Über den potenziellen Verlust des Gegenstandes in ethnographischen Forschungsvorhaben und eine Möglichkeit zu dessen Rettung. In N. Hadji, J. Jachmann & A. Welte (Hrsg.), *Ethnographie und Musikpädagogik: Forschungsansätze, Synergien, Differenzen* (S. 55–74). Bielefeld: Transcript.
- Blanchard, O. & Imthurn, G. (2026, i.R.). The Tradition of Practice in Switzerland as an Obstacle to the Transformation Towards Scientific Fachdidaktik Musik? *Beiträge empirischer Musikpädagogik*.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK Verlag.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Transcript.
- Butler, M. J. (2014). *Playing with Something That Runs*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195393613.001.0001>
- Candea, M. (2009). Arbitrary locations: In defence of the bounded field-site. In M.-A. Falzon (Hrsg.), *Multi-Sited Ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research* (S. 25–46). Ashgate.
- Dahlhaus, C. (1986). *Musikästhetik* (4. Aufl). Laaber-Verl.
- Duve, J., Kranefeld, U., & Witt, K. (2023). «Macht das Instrument den Unterschied?» Soziomaterielle Dimensionen der Differenzkonstruktion im Musikunterricht. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil 2.0: Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 146–168). Waxmann.
- Ehlich, K. (2005). Texte und sprachliches Handeln: Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In S. Kammer & R. Lüdeke (Hrsg.), *Texte zur Theorie des Textes* (S. 228–245). Reclam.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Geuen, H. (2018). Musikbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen—Forschung—Diskurse* (S. 18–24). Waxmann.
- Gruhn, W. (2023). Warum der aktuelle Musikunterricht einen Musikpädagogen bekümmert: Eine Erwiderung auf Hans Christian Schmidt-Banses «Zehn Gründe, warum mich der aktuelle Musikunterricht bekümmert». *Diskussion Musikpädagogik*, 97, 53–54.
- Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als poststrukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71–95). Transcript.
- Hillebrandt, F. (2023). *Ereignistheorie für eine Soziologie der Praxis: Das Love and Peace Festival auf Fehmarn und die Formation der Pop-Musik*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39022-8>
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren: Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 54–67). Transcript.
- Hitzler, R. (2016). Macht den das noch Sinn? Ein Votum für bedingte Methodentoleranz. In R. Hitzler, S. Kreher, A. Pöferl, & N. Schröer (Hrsg.), *Old School—New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung* (S. 15–26). Oldib.

- Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft/Music education and educational science* (S. 45–58). Waxmann.
- Huber, J., & Marty, C. (2021). Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen. In *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Music education between (self-)reflections and interventions* (S. 277–296). Waxmann.
- Imthurn, G., & Lichtsteiner, D. (2024). Fachdidaktik Musik: Wissenschaft oder Praxis? *Kontrapunkte – Contrepoints – Contrappunti – Cuntrapuncts*, 1, 13–31.
<https://doi.org/Kontrapunkte – Contrepoints – Contrappunti – Cuntrapuncts>
- Jank, W. (Hrsg.). (2009). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Jank, W. (Hrsg.). (2013). *Musikdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Auflage). Cornelsen.
- Kranefeld, U., Mause, A.-L., & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 35–50). Waxmann.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (G. Roßler, Übers.; 1. Auflage). Suhrkamp.
- Pfleiderer, M. (2014a). Geschichtsschreibung populärer Musik im Vergleich. In D. Helms & T. Phleps (Hg.), *Geschichte wird gemacht. Zur Historiographie populärer Musik* (S. 55–75). Bielefeld: transcript.
- Posner, R. (2008). Kultursemiotik. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaften* (S. 39–72). J.B. Metzler.
- Schatt, P. W. (2021). «geschichtlich durch und durch»? Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das «musikalische Material». In J. Hasselhorn, O. Kautny, & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*. (S. 173–190). Waxmann.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Transcript.
- Schmidt-Banse, H. C. (2022). Zehn Gründe, warum mich aktueller Musikunterricht bekümmert. *Diskussion Musikpädagogik*, 96, 48–52.
- Sieferle, B. (2020). Praxis. In T. Heimerdinger & M. Tauscheck (Hrsg.), *Kulturtheoretisch argumentieren. Ein Arbeitsbuch* (S. 408–432). Waxmann.
- Spychiger, M. (2013). Interview für Diskussion Musikpädagogik (Interviewer: Christopher Wallbaum). *Diskussion Musikpädagogik*, 60(60), 42–44.
- Thomas, S. (2019). *Ethnografie. Eine Einführung*. Springer VS.
- Varkøy, Ø., & Rinholm, H. (2024). Die Kritik des Ästhetischen: Einige von Jürgen Vogt inspirierte Gedanken (S. Gies, Übers.). In L. Bugiel & C. Rolle (Hrsg.), *Kritik der Musikpädagogik: Festschrift für Jürgen Vogt* (S. 203–226). USB MO-NOGRAPHS.
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, 34–41.
- Vogt, J. (2018). Vom Schreibtisch geräumt. Neues von der „Philosophy of Music Education“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–24.
- Vogt, J. (2019). Der musikalische Bildungskanon – ein bürgerliches Trauerspiel? Zum Funktionswandel musikalischer Kanonisierungen in der Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–26.
- Walker, R. (1996). Music education freed from colonialism: A new praxis. *International Journal of Music Education*, 27(27), 2–15.
- Wallbaum, C. (2006). Was soll der Gegenstand von Musik in der Schule sein? In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt, & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 141–153). ConBrio.
- Wallbaum, C. (2013). Das exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturtechniken – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 20–40.

Autor:innen

Olivier Blanchard 

Pädagogische Hochschule Luzern
Sentimatt 1, 6003 Luzern
olivier.blanchard@phlu.ch

Valérie J. Halter 

Pädagogische Hochschule Luzern
Sentimatt 1, 6003 Luzern
valerie.halter@phlu.ch

Blachard & Halter (2026)

CC BY-NC 4.0

b-em 18(2), S. 1-16

ISSN: 2190-317

DOI: 10.62563/bem.v18i2.284

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://bem.publia.org/bem/article/view/284>

This paper is published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. To read the license text, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. Parts of an article may be published under a different license. If this is the case, these parts are clearly marked as such.