

Exposé für die Annahme als Doktorand
an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeitstitel:

„Praktiken der Subjektivierung im Musikunterricht:
Eine video-ethnografische Untersuchung unterrichtlicher Praktiken in
Musikklassen.“

Eingereicht von:

Samuel Campos

Betreuer: Prof. Dr. Oberhaus
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät III
Institut für Musik

22. Februar 2013

Inhaltsverzeichnis

1	Forschungskontext	1
2	Theoretischer Rahmen	2
2.1	Praxisbegriffe in der Musikpädagogik	2
2.2	Subjektivierung	4
3	Leitende Thesen und Forschungsfragen	6
4	Methodisches Vorgehen	9
4.1	Datenerhebung und Forschungsfeld	9
4.2	Datenauswertung	11
5	Zeitplan	14
6	Vorläufige Gliederung	15
7	Forschungsstand und eigene Vorarbeiten	16
7.1	Forschungsstand	16
7.2	Eigene Vorarbeiten	17
8	Literatur	19

1 Forschungskontext

Die Einrichtung musikbezogener Angebote spielt im Rahmen schulischer Profilbildung über alle Schulformen hinweg eine große Rolle, wobei sich hier insbesondere Musikklassenkonzepte zunehmender Beliebtheit erfreuen. Im Gegensatz zu Modellprojekten wie beispielsweise „Jedem Kind ein Instrument“ handelt es sich bei Musikklassenkonzepten nicht um Angebote, die ergänzend zum regulären Musikunterricht - beispielsweise als Arbeitsgemeinschaft oder Projekt - konzipiert werden. Vielmehr sind sie langfristig in die Unterrichtsstruktur der Schule eingebunden und können daher sowohl inhaltlich als auch strukturell einen engen Bezug zum pädagogischen Gesamtkonzept von Schulen aufweisen. Die in dieser Sparte am häufigsten vertretenen Formen bestehen aus verschiedenen Modellen von Musikklassen, in welchen Musikpraxis im Sinne eines praktischen Musizierens im Klassenkontext, z.B. in Orchestern, Bläsergruppen oder auch Chören, zum bevorzugten Gegenstand des Unterrichts gemacht wird (vgl. Pabst-Krueger 2011, 21f.). Im musikpädagogischen Kontext wird und wurde über die Bedeutung, die Musikpraxis im Rahmen von Musikunterricht einnehmen sollte, in verschiedenen Richtungen diskutiert. Für mein Vorhaben ist in diesem Punkt weniger von Bedeutung, ob und inwiefern Musikpraxis eine geeignete Form für Musikunterricht darstellt (vgl. Schönherr 2005) oder auf welche Weise und mit welchen Inhalten Musikpraxis didaktisch verankert werden sollte, sondern es rückt zunächst die Frage nach den sozialen Praktiken des konkreten Unterrichtsgeschehens sowie nach mit ihnen einhergehenden subjektivierenden Effekten in den Fokus.

Bei allen Kontroversen über geeignete Formen und Inhalte scheint in der Diskussion Konsens darüber zu bestehen, dass Musikpraxis - im Sinne eines praktischen Musizierens mit Instrument oder Stimme - in der einen oder anderen Form ein wesentlicher Bestandteil von Musikunterricht sein sollte (vgl. Rolle 2005, 62f.). Im Anschluss an diesen Grundkonsens finden sich Arbeiten aus dem Bereich der empirischen Musikpädagogik, welche die Anwendung von musikpraktischen Ansätzen im Musikunterricht aus verschiedenen Perspektiven in den Blick nehmen. Überblickartig seien hier die Bereiche Schulentwicklung (vgl. Naacke 2011; Lehmann-Wermser et al. 2010) und Unterrichtsqualität (vgl. Niessen 2011) genannt. In der theoretischen Diskussion wird der Begriff musikalischer Praxis, beispielsweise als ästhetische Praxis (vgl. Wallbaum 2010a), ästhetische Erfahrung (vgl. Rolle 2010) oder als verständige Musikpraxis (vgl. Kaiser 2002) (bildungs-) theoretisch ausformuliert und - wenn auch auf unterschiedliche Weise - als grundlegend für die Ermöglichung musikalischer Bildungsprozesse im Rahmen von Musikunterricht herausgearbeitet.¹

¹Hierzu siehe auch den theoretischen Rahmen in Abschnitt 2.1, S.2.

Vor diesem Hintergrund soll eine theoretische Neujustierung im Hinblick auf den Praxisbegriff in der Musikpädagogik erfolgen unter der Vermutung, dass Musik*praxis* als eine im weitesten Sinne auf „musikalisches Tun“ - und damit auf einen spezifischen Umgang mit Gegenständen und Körpern - ausgerichtete Unterrichtsform den Rahmen für Prozesse der Subjektivierungen bildet. Dadurch, dass Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte in den Vollzug der Praktiken eingebunden sind, eröffnet sich ihnen ein sozial und material verfasster Möglichkeitsraum, in welchem sie zu sich und anderen in ein Verhältnis treten und dadurch eine bestimmte Subjektposition einnehmen. Durch eine video-ethnografische Untersuchung von Unterricht in Musikklassen mit dem Fokus auf Praktiken, in denen materiale und körperliche Aspekte eine besondere Rolle spielen, soll daher zunächst geprüft werden, welche sozialen Praktiken sich für Musikunterricht als konstitutiv rekonstruieren lassen und im Anschluss daran, welche Formen von Subjektivierung mit dem Vollzug der Praktiken beobachtbar werden.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Praxisbegriffe in der Musikpädagogik

Im didaktisch-theoretisch ausgerichteten Konzept der verständigen Musikpraxis unterscheidet Hermann Josef Kaiser zunächst zwischen usueller und verständiger Musikpraxis: Ersteres meint „[...] das Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene unhinterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren“ (Kaiser 2010, S.51), wohingegen eine verständige Musikpraxis von einer Reflexion des mit Musik umgehenden Individuums zum eigenen Umgang ausgeht (vgl. ebd., S.51). Verfolgt Musikunterricht den Anspruch, Bildungsprozesse in Bezug auf Musik in Gang zu setzen, soll dieser die Möglichkeit eröffnen, die unreflektierte usuelle Musikpraxis in eine selbstreflexive, verständige Musikpraxis zu transformieren (vgl. ebd., S.67). Eine solche Transformation kann durch pädagogische Intervention zwar ermöglicht, jedoch keineswegs garantiert werden. Im Gegenteil sind die Schülerinnen und Schüler für die Nutzung des Möglichkeitsraums einer verständigen Musikpraxis im wesentlichen selbst verantwortlich: Sie müssen sich bilden *wollen*, so dass musikalische Bildung von Kaiser als ein elitäres Unterfangen im Sinne eines sich Selbst-Auserwählens beschrieben wird (vgl. Kaiser 2002, S.10). Problematisch erscheint hier sowohl der intentional konzipierte Begriff von Bildung, welcher die Frage offen lässt, ob sich überhaupt jeder gleichermaßen bilden will und kann. Vor allem aber ist für den weiteren Gang der Argumentation von Bedeutung, dass (musikalische) Bildung hier als Prozess kon-

zipiert ist, der stark auf das sich bildende Individuum bezogen ist: Bildung ist in diesem Sinne zu einem Großteil Selbst-Bildung in Auseinandersetzung mit einem musikalischen Gegenstand (vgl. Kaiser 2005).

In eine ähnliche Richtung argumentiert auch Christian Rolle, der den Bildungsbegriff im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung und Musikunterricht theoretisch fruchtbar gemacht hat (vgl. Rolle 1999) und ähnlich wie Kaiser eine reflexive Haltung als konstitutiv für die Entstehung von Bildungsprozessen aus Erfahrungen ansieht (vgl. Rolle 2010, S.51). Ein Musikunterricht, der es sich zum Ziel setzt, Prozesse musikalischer Bildung zu initiieren, müsse erstens individuelle ästhetische Erfahrungen ermöglichen und zweitens durch die Entwicklung, Begründung und Verantwortung ästhetischer Urteile, beispielsweise im Rahmen eines im Unterricht inszenierten ästhetischen Streits, eine reflexive und selbstbezügliche Haltung gegenüber ästhetischen Erfahrungen fördern (vgl. Rolle und Wallbaum 2011). In beiden Konzepten wird also - wenn auch auf verschiedene und komplexere Weise als es hier dargestellt werden kann - zwischen einer ebenso basalen wie unmittelbaren Praxis bzw. Erfahrung einerseits und einer reflexiven wie gleichermaßen bildungsrelevanten Praxis andererseits unterschieden, die durch pädagogische Interventionen im Rahmen von Musikunterricht miteinander verknüpft sind.

Die Besonderheit *ästhetischer* Praxen im Anschluss an Rolle und Wallbaum besteht kurz gesagt darin, dass das Attribut ästhetisch solche Erfahrungs- und Bildungsprozesse markiert, die eine besondere Art der Weltzuwendung voraussetzen (vgl. Wallbaum 2010b, S.89) bzw. eine nicht durch andere gesellschaftliche Praxen ersetzbare, sinnliche Art der Erkenntnis und Weltaneignung ermöglichen (vgl. Kaiser 2002, S.4). Da es sich um individuelle und innere Werthaltungen handelt, sind ästhetische Praxen und Erfahrungen allerdings nur sehr begrenzt empirisch beobachtbar.²

Versteht man die hier dargelegten Argumentationslinien vor dem Hintergrund des ambivalenten Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Pädagogik (vgl. Meyer-Drawe 1984), welches auch in der Musikpädagogik aufgegriffen wurde (vgl. Niessen 2006, 14ff.; Brandstätter 2011), als Theorien über eine bestimmte Art von (Unterrichts-)Praxis, so lässt sich eine normativ geprägte Ausrichtung dieser Theorien erkennen: Zum einen, weil im Konzept der verständigen Musikpraxis zumindest implizit eine Wertung von innerschulischen und außerschulischen Musikpraxen vorhanden zu sein scheint und zum anderen, weil die Verwendung

²Diesen Aspekt betont besonders Christopher Wallbaum, der den Begriff der Praxis nicht in Abgrenzung zur Erfahrung oder einem bloßen Umgang sieht, sondern ästhetische Praxen als eine von vielen denkbaren gesellschaftlichen Praxen, wie z.B. strategischen, politischen oder moralischen, benennt (vgl. Wallbaum 2010b, 87f.). Durch den Verzicht auf das Differenzkriterium der Reflexivität und der Hervorhebung des Ästhetischen gewinnt der Praxisbegriff hier zwar einerseits an Offenheit, büßt aber andererseits auch deutlich an empirischer Genauigkeit ein.

des Attributs *ästhetisch* entweder eine gewisse Form der Beliebigkeit (aufgrund empirischer Unzugänglichkeit) oder aber die Festlegung auf das Subjektverständnis eines vorgängigen, sich selbst verfügbaren und im intentionalen Sinn handelnden Subjekts zur Folge hat. Mit dieser theoretischen Perspektive auf Praxis geraten jedoch Aspekte, die nicht in das Beobachtungsraster fallen, aus dem Blick, wie z.B. scheinbar nebensächliche oder nicht intendierte Handlungen, implizites (Körper-)Wissen oder die subjektivierenden Effekte von Praxis. Um diese Aspekte in einer empirischen Untersuchung zu fokussieren, ohne dabei allerdings beanspruchen zu können, eine „objektive“ Perspektive einnehmen zu können, schlage ich daher eine stärker analytisch ausgerichtete theoretische Justierung, wie sie in Ansätzen einer Theorie sozialer Praktiken verfolgt und in Abschnitt 3 erläutert wird, vor. Zunächst soll jedoch im folgenden Abschnitt die zweite für das Vorhaben zentrale theoretische Weichenstellung vor dem Hintergrund des in den angeführten Theorien über Musikpraxis und musikalische Bildung erkennbaren Subjektverständnisses erläutert werden.

2.2 Subjektivierung

Im Zuge einer Auseinandersetzung in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung mit dem klassischen Bildungsbegriff wurde die dort angelegte und sich bis in den gegenwärtigen Diskurs fortsetzende „Überakzentuierung von individuellen Wissens- und Reflexionsfähigkeiten“ (Ricken 2007, S.34) angemerkt und die darin implizierte Vorstellung eines „authentisch-autonomen Subjekts“ (ebd., S.34) kritisiert. Wird die Entstehung von Subjektivität jedoch weniger zentrisch, als vielmehr sozial verfasst gedacht, geraten die Relationalität menschlicher Subjektwerdung und die Verwobenheit in Machtbeziehungen in den Blick:

„Subjektivität wird damit als ein relationaler Zusammenhang von Selbst-, Welt-, und Anderenverhältnissen sichtbar, als eine Beziehungsstruktur, die stets – und immer schon – in andere, größere Beziehungsstrukturen verwoben ist. Welt- wie Selbstverhältnisse eines Subjekts sind daher immer schon durch Anderenverhältnisse vermittelt, denn ein Subjekt existiert weder nur für sich, noch kann es sich aus sich selbst hervorbringen [...]“ (Balzer und Künkler 2007, S.83)

Bezogen auf Konzepte ästhetischer Erfahrungen oder Praxen, die als Voraussetzung musikalischer *Bildung* verstanden werden, ließe sich aus diesem Zitat die These entwickeln, dass ästhetische Erfahrungen - unabhängig davon, worin „das Ästhetische“ konkret bestehen mag - nicht losgelöst von sozialen (Macht-)Beziehungen existieren, sondern immer schon sozial verfasst sind und davon auszugehen ist, dass kommunikative Auseinandersetzung, wie z.B. in einem ästhetischen Streit im Unterricht, nicht losgelöst von übergeordneten Sinnstrukturen

stattfinden kann. Um die Denkfigur der Subjektivierung zu verdeutlichen, ließe sich z.B. die Frage aufwerfen, in wie weit die Sprache, welche die Schüler im Rahmen eines ästhetischen Streits sprechen, als „Führung der Führungen“ (vgl. Foucault 2005, 286f.) gewendet werden kann. In diesem Verständnis wäre die Sprache, die sie sprechen nicht im oben genannten Sinn „ihre“ Sprache, über die sie in einem technischen Sinn verfügen könnten, sondern sowohl Ausdruck vorgängiger Strukturen als auch Medium performativer Hervorbringung wie Hervorgebrachtseins, worin das Subjekt erst entsteht (vgl. Butler 2006, S.10-16). Indem sich Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrkräfte auf eine Sprache beziehen müssen, die nicht im eigentlichen Sinne ihre eigene ist, sondern immer schon auf Vorgängiges zurückgreift, unterwerfen sie sich zwar einerseits sprachlichen und damit sozialen Normen. Andererseits setzen sie sich zugleich in ein Verhältnis zum normativen Rahmen und nehmen dadurch eine Subjektposition ein, welche sie zu einem *jemand* werden lässt (vgl. ebd., S.10). Dabei soll noch einmal betont werden, dass mit Subjektivierung immer auch ein Geschehen gemeint ist, an welchem Subjekte durch ihr Sich-verhalten-zu-etwas beteiligt sind: „In diesem Sinne sind wir nicht deterministisch durch Normen festgelegt, auch wenn sie den Rahmen und den Bezugspunkt für alle Entscheidungen darstellen [...]“ (Butler 2007, S.34).

Neben der sprachlichen Dimension, die sich im Verhältnis Subjekt-Subjekt verorten lässt, spielt darüberhinaus das Verhältnis zu Artefakten wie bspw. Musikinstrumenten oder auch der eigenen Körperlichkeit eine entscheidende Rolle im Prozess der Subjektivierung:

„Wenn soziale Praktiken in der Regel Praktiken mit und in Dingen sind [...] dann wirken diese Artefakte durch die Praktiken ihrer Verwendung oder ihrer stillschweigenden Inanspruchnahme hindurch subjektivierend. Sie verhelfen bestimmten Subjektformen, ihrer Form der sinnlichen Wahrnehmung - ihrer Visualität, Auditivität, Taktilität -, ihrer Art und Weise der Körperbewegung und ihrer körperlichen Gestalt, ihren Vorstellungen von räumlicher und zeitlicher Situiertheit etc. zur Existenz.“ (vgl. Reckwitz 2008b, S.117)

Vor diesem Hintergrund öffnet sich der Blick für die materiale Dimension der Subjektivierung, von der vermutet werden kann, dass sie im Unterricht in Musikklassen z.B. aufgrund der häufigeren und intensiveren Verwendung von Instrumenten eine besondere Rolle spielt.

Im vorigen Abschnitt wurde herausgearbeitet, dass die musikpädagogische Diskussion um musikalische/ästhetische Praxis und Erfahrung als Dimension musikalischer Bildung für die im Vorhaben verfolgte Forschungsfrage zu kurz greift, so dass zwei theoretische Weichenstellungen erforderlich werden: Zum einen erweist sich der skizzierte Praxisbegriff aufgrund

seiner Ausrichtung in empirischer Hinsicht als sperrig, so dass an dieser Stelle eine praxistheoretische Lesart des Praxisbegriffs vorgeschlagen werden soll. Zum anderen gerät durch den Bezug auf ein zentrisches Subjektverständnis die Ambivalenz des Unterrichtsgeschehens aus dem Blick, nämlich sowohl unterwerfend wie auch hervorbringend - kurz gesagt: subjektivierend - zu sein. Mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive auf öffnet sich der Blick auf die soziale und materiale Verfasstheit von Unterricht, sowie daran anschließend auf die Frage nach der Einnahme von Subjektpositionen durch den Vollzug sozialer Praktiken.

3 Leitende Thesen und Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund des dargestellten Forschungskontextes sowie der theoretischen Rahmungen wird nachfolgend a) eine praxistheoretische Lesart des Praxisbegriffs in der Musikpädagogik vorgeschlagen, um b) anhand einer Rekonstruktion von Musikunterricht als Vollzug sozialer Praktiken die Frage nach subjektivierenden Effekten formulieren zu können.

a) Im Anschluss an den „practical turn“ in den Sozialwissenschaften (vgl. Reckwitz 2003) sowie im Besonderen an den in diesem Kontext entstandenen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu einer praxeologisch ausgerichteten Unterrichtsforschung (vgl. Breidenstein 2009; Reh 2011) wird Musikunterricht in Musikklassen als Ensemble sozialer Praktiken verstanden. In einer praxistheoretischen Lesart stellen soziale Praktiken die „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2008a, S.191) dar und werden als routinisierte, sozial geregelte und körperlich aufgeführte Handlungsmuster verstanden. Entscheidend für den weiteren Gang der Argumentation ist, dass es nicht auf die Intentionen der einzelnen Akteure ankommt, sondern auf die

„Routinisiertheit, die das einzelne 'Handeln' anleitet; dies schließt teleologische Elemente nicht aus, die Praxistheorie betrachtet diese jedoch nicht als explizite und diskrete 'Zwecke' oder 'Interessen', sondern als sozial konventionalisierte, implizite Motiv/Emotions-Komplexe, die einer Praktik inhärent sind [...].“
(Reckwitz 2003, S.293)

Durch eine stärker analytisch ausgeprägte Perspektive können daher zum einen auch nicht intendierte oder scheinbar nebensächliche Aspekte des sozialen Geschehens sowie in verstärktem Maße auch die Materialität des Sozialen in Form des Umgangs mit Artefakten und Körpern in den Blick genommen werden. In einer praxistheoretischen Perspektive auf Musikunterricht geht es daher nicht darum, Aussagen über Qualität des Unterrichts im nor-

mativen Sinn zu formulieren, sondern um die Rekonstruktion von „nexuses of doings and sayings“ (Schatzki 2002, S.88), die als unterrichtliche Praktiken in Musikklassen in Erscheinung treten. Im Fokus einer entsprechenden empirischen Perspektive liegt daher zunächst die Identifizierung „szenische[r] Gefüge körperlich hervorgebrachter Praktiken - und dazu gehören auch Sprechakte bzw. die Aufführung von Interaktionsmustern und pädagogische Kommunikation“ (Kolbe et al. 2008, S.8).

Vor dem Hintergrund dieser praxeologischen Weichenstellung ergibt sich die Vermutung, dass im Musikunterricht in Musikklassen allgemeine pädagogische Praktiken wie z.B. Disziplinierungen oder Prüfungen, die auch in anderen Fächern auftreten, in einer fachspezifischen Ausprägung beobachtet werden können. Entscheidend ist jedoch, dass sich im Musikunterricht in Musikklassen - so eine erste These - spezifische soziale Praktiken beobachten lassen, in denen der Umgang mit Artefakten (z.B. Musikinstrumenten) mit einer spezifischen Form von Körperlichkeit (z.B. beim Musizieren oder Musikhören), konstitutiv verknüpft ist.

b) Musikalische Praxis im Kontext von Unterricht in Musikklassen steht selbstzweckhaft als ein Ort „freier“ ästhetischer Erfahrung oder Bildung, denn „no musical practice is autonomous, and the meaning or processual 'logic' (in Bourdieu's 1990 sense) of any music is also not autonomous and 'of' or 'for' itself, as typical aesthetic theories speculate“ (Regelski 2004, S.13), sondern ist an soziale und materiale Umgebungen geknüpft. Durch die Einnahme einer praxistheoretischen Perspektive deutet sich an, dass Musikpraxis im Unterricht im doppelten Sinn kein „machtfreier Raum“ ist: Erstens, weil Schülerinnen und Schüler auch außerhalb der Schule musikalisch sozialisiert worden sind, so dass sich Fragen nach sozialer Ungleichheit im Fach Musik z.B. vor dem Hintergrund einer interkulturellen Musikpädagogik als gleichermaßen komplex wie dringlich erweisen (vgl. Goble 2010, 8ff.). Zweitens aber - und das ist die Perspektive, auf die es mir hier ankommt - ist der Vollzug von unterrichtlichen Praktiken durch Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrer kein passives „Teilnehmen an etwas“, denn da die Beteiligten in den Vollzug der Praktiken verwickelt sind (und sein müssen), positionieren sie sich im sozialen und materialen Raum und bringen sich wechselseitig als Subjekte hervor. Die Macht der Praktiken entfaltet sich aus dem dem sozialen Geschehen heraus, indem durch ihren wiederholten Vollzug ein sozialer und materialer Raum aufgespannt wird, der bestimmte Subjektpositionen ermöglicht und andere wiederum ausschließt. Unterrichtliche Praktiken in Musikklassen, wie beispielsweise das Üben in Instrumentengruppen oder auch Aufführungspraktiken, werden nicht nur als Gelegenheiten, an denen die Beteiligten zwar in Gemeinschaft mit anderen, aber dennoch für sich allein, gewissermaßen einer Individualnorm folgend ästhetische Erfahrungen in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand

Musik machen, verstanden werden. Vielmehr stellen sie sich als ein Geschehen dar, das einerseits dem sozialen und materialen Gefüge unterworfen ist, andererseits aber ebenso zu dessen Konstitution beiträgt. Dadurch eröffnet sich eine empirische Perspektive auf Musikunterricht als subjektivierendes Geschehen. Diese Überlegungen knüpfen schließlich an das Konzept der Subjektivierung bei Foucault (2005) und Butler (vgl. Bublitz 2010, 128f.), wie es in Abschnitt 2 dargestellt wurde, an: Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrkräfte sind demnach einerseits darauf angewiesen, sich auf die sozialen Regeln und Normen des Unterrichts sowie die materiale Umwelt, über die sie nur zum Teil verfügen können, zu beziehen. Andererseits erzeugt diese „Unterwerfung“ aufgrund ihrer ständigen Wiederholung, ohne dabei aber je identisch mit sich sein zu können, eine Form der Handlungsfähigkeit. Dies ermöglicht sowohl konformes wie widerständiges Verhalten und wird daher nicht als Repression, sondern als Konstitutionsbedingung von Subjektivität entworfen. Eine zweite leitende These lautet daher, dass in musikunterrichtlichen Praktiken aufgrund ihrer sozialen, körperlichen und materialen Struktur besondere Formen von Subjektivität entstehen, die in dieser Form fachspezifisch sind.

Aus der Engführung des theoretischen Rahmens vor dem Hintergrund der entwickelten leitenden Thesen ergeben sich zunächst zwei Fragedimensionen:

- 1.) Welche sozialen Praktiken lassen sich in Musikklassen als für Musikunterricht konstitutive Praktiken erkennen?

Diese Frage zielt auf die Rekonstruktion fachspezifischer Praktiken unter besonderer Berücksichtigung ihrer materialen und körperlichen Dimension ab, so dass Formationen bestimmter Subjekt-Objekt-Komplexe als fachspezifische Praktiken rekonstruiert werden können. Lassen sich z.B. Praktiken des Musikhörens rekonstruieren, die durch bestimmte sichtbare Körperhaltungen geprägt sind oder Praktiken des Improvisierens, die sich je nach Instrumentengruppe oder Genre unterscheiden? Ziel der Bearbeitung dieser Fragestellung ist zunächst die Identifizierung und Beschreibung zentraler unterrichtlicher Praktiken in Musikklassen.

- 2.) Welche Formen von Subjektivität entstehen im spezifischen Umgang mit Artefakten und Körpern im Musikunterricht?

Mit der Bearbeitung dieser Frage soll die subjektivierende Dimension von Praktiken untersucht werden: Lassen sich beispielsweise bestimmte Subjektpositionen, wie die eines „typischen Bassisten“ oder einer „untypischen Flötistin“, aufgrund von verbalen oder nonverbalen Zuschreibungen erkennen, wobei die Subjektpositionen aus einer

Art materialer Subjektivierung hervorgegangen sein können? Ebenso wird die Körperlichkeit von Musikpraxis als konstitutiv für spezifische Formen der Subjektivierung angesehen, so dass z.B. Körperhaltungen beim Musikhören, räumliche Positionierungen im Klassenzimmer oder bei Auftrittssituationen nicht in einem passiven Sinn als äußerlich, sondern als äußere und innere Form von Subjektivität in den Blick genommen werden. Mit der Bearbeitung dieser zweiten Fragestellung soll gezeigt werden, dass die spezifisch materiale und soziale Strukturiertheit von Musikunterricht in Musikklassen bestimmte Formen von Subjektivität konstituiert.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Datenerhebung und Forschungsfeld

Für die Rekonstruktion unterrichtlicher Praktiken im Musikunterricht eignen sich ethnografische Forschungsmethoden aus zwei Gründen: Zum einen soll das Unterrichtsgeschehen nicht im Hinblick auf individuelle Sichtweisen untersucht werden, sondern es wird auf die Rekonstruktion und Analyse von Praktiken abgezielt. Daher eignen sich für das Vorhaben weder Interviews, noch Audiografien, welche die Körperlichkeit und Materialität des Sozialen und damit auch dessen „schweigsame Dimension“ (Hirschauer 2001) unberücksichtigt lassen, sondern zunächst ethnografische Verfahren, wie die teilnehmende Beobachtung als erster Zugang zum Feld sowie im weiteren Verlauf der Untersuchung videografische Verfahren. Im Vergleich zu klassischen ethnografischen Verfahren bietet die Videografie hier erstens die Möglichkeit, relevante Szenen außerhalb der Dynamik des konkreten Geschehens auswählen zu können, so dass Praktiken möglicherweise erst retrospektiv erkennbar werden. Zweitens lässt sich das videografische Material in Form einer „szenischen Beschreibung“ (Kolbe et al. 2008, S.12) modifizieren, um auf diese Weise Praktiken im Hinblick auf Wiederholungen, Transformationen oder Brüche analysieren zu können. Das Vorhaben orientiert sich in diesem Punkt an Verfahren der Kameraethnografie (vgl. Mohn 2010). Berücksichtigt werden muss allerdings, dass es sich bei Kamera-Perspektiven - zumal wenn es nicht um statische Aufnahmen, sondern um der Situation angepasste Aufnahmen geht - um einen spezifischen Blickwinkel auf das soziale Geschehen handelt und dass neben dem im Film Sichtbaren immer auch etwas „Weggelassenes“ entsteht, so dass videografische Daten kein „objektives Abbild“ der sozialen Welt darstellen können, sondern immer schon durch die Perspektive des Forschenden geprägt sind (vgl. Mohn 2007, S.183; Kolbe et al. 2008, S.11). Um relevante Praktiken analysieren zu können, sind sie „in der Vielgestaltigkeit des alltäg-

lichen Geschehens zuallererst als solche zu identifizieren“ (Breidenstein 2010, S.212), so dass für einen ersten Zugriff im Verlauf der Forschungsarbeit weiterzuentwickelnde heuristische Momente formuliert werden: Der Fokus der Beobachtung liegt daher auf Unterrichtssituationen, in denen der Unterrichtsgegenstand Musik entweder a) durch einen spezifischen Umgang mit der materialen Umwelt (z.B. mit Instrumenten oder Räumlichkeiten) oder durch b) eine spezifische Einbindung des Körpers (z.B. beim Musikmachen, Tanzen oder Musikhören) konstituiert wird. Dabei ist zwar zu vermuten, dass im konkreten Geschehen weder das eine noch das andere Kriterium in Reinform auftreten dürfte, sondern dass vielmehr Überlappungen und Vermischungen zu erwarten sind. Dennoch stellen die beiden genannten Momente eine heuristische Fokussierung auf bestimmte Aspekte des Unterrichtsgeschehens dar, denn allgemeine pädagogische Praktiken, wie beispielsweise Disziplinierung, „Drannehmen“ oder Fehlerkorrektur, werden für das Vorhaben nur insofern relevant, als sie möglicherweise in die genannten musikspezifischen Praktiken eingelagert sind. Mit diesem Vorgehen soll darüber hinaus eine einseitige Festlegung auf die Schüler- oder Lehrerperspektive vermieden und der Blick sowohl für Schüler-Schüler-Interaktionen wie auch für Lehrer-Schüler-Interaktionen offen gehalten werden.

Ein drittes heuristisches Moment bezieht die Struktur von Praktiken mit ein, da hauptsächlich solche Situationen fokussiert werden sollen, bei denen es sich nicht um singuläre Ereignisse handelt, sondern um Situationen, die in ähnlichen Kontexten wiederholt erkennbar werden. Besonders anhand der Wiederholung von Praktiken, die nur im Rückblick auf bereits gewonnenes Material erkennbar werden kann, zeigt sich, dass die drei genannten heuristischen Momente im Laufe des Forschungsprozesses im Sinne eines *theoretical samplings* modifiziert und den bereits gewonnenen Daten angepasst werden müssen. Insofern stellen sie eher einen Ausgangspunkt, als ein im Vorhinein festgelegtes Beobachtungsschema dar.

Untersucht werden soll der Unterricht in zwei Musikklassen der Sekundarstufe I, die bereits über einen längeren Zeitraum bestehen, da davon auszugehen ist, dass sich in solchen Fällen bereits routinisierte Praktiken etabliert haben dürften. Bei der Auswahl der Klassen soll zudem nach Genre differenziert werden, so dass z.B. eine Bläserklasse und eine Rock-Klasse in Frage kommen. Dieser Differenzierung liegt die Vermutung zugrunde, dass sowohl die soziale Strukturierung (Orchester vs. Band), als auch die Art der Musik und ihrer Instrumente einen spezifischen Umgang in Form von unterschiedlichen Praktiken mit sich bringen. Auf diese Weise entstehen daher zwei Materialkorpuse. Vorgesehen ist dabei ein Feldaufenthalt von etwa neun Monaten, in dem beide Klassen parallel besucht werden. Die Untersuchung ist dabei in zwei Phasen angelegt: Die erste Phase besteht aus einer teilnehmenden Beob-

achtung als Orientierung sowie einer ersten Identifizierung relevanter Praktiken aufgrund der im heuristischen Kriterien. Im Anschluss wird videografisches Material mit dem Fokus auf den vor dem Hintergrund der Beobachtungsnotizen und der heuristischen Kriterien markierten Praktiken erhoben. Die zweite Erhebungsphase findet mit einem Abstand von etwa drei Monaten zur ersten Erhebungsphase statt, um einerseits mögliche Veränderungen über einen längeren Zeitraum beobachten zu können. Andererseits werden dadurch drei Monate für erste Analysen des Datenmaterials gewonnen, so dass in der zweiten Erhebungsphase ein fokussiertes Vorgehen auf Grundlage der empirischen Daten erfolgen kann.

Aufgrund des videografischen Studiendesigns unterliegt das Vorhaben besonderen datenschutzrechtlichen Bestimmungen, so dass ein behördliches Genehmigungsverfahren vor Beginn der Studie durchlaufen werden muss (siehe Zeitplan). Darüber hinaus erfordert die Untersuchung das Einverständnis *aller* Beteiligten in den Klassen, da z.B. im Unterschied zu Interview während der Aufnahmen nicht zwischen Teilnehmenden und nicht Teilnehmenden Schülerinnen und Schülern differenziert werden kann. Umso mehr ist ein guter Kontakt zu den Schulen sowie eine intensive Feldpflege, z.B. in Form von Projektvorstellungen auf Elternabenden oder Fachkonferenzen etc., für die Durchführung des Vorhabens unabdingbar. Daher sollen bereits bestehende Kontakte zu Schulen, die im Rahmen der Musiklehrerausbildung im Fach Musik an der Universität Oldenburg bereits bestehen, genutzt werden.

4.2 Datenauswertung

Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Auswertung der Feldnotizen, sowie der videografischen Daten erläutert. Die dargestellten Punkte sind dabei nicht als ein lineares Vorgehen zu verstehen, sondern vielmehr als wechselseitig aufeinander bezogene, aber dennoch voneinander unterscheidbare Teilaspekte der Auswertung.

a) Sequenzbildung und Beschreibung der Praktiken

Vor dem Hintergrund der heuristischen Bestimmungen sowie der nach und während den Feldbesuchen angefertigten Notizen werden aus dem videografischen Material von Beginn des Forschungsprozesses an Szenen ausgewählt und medientechnisch zurechtgeschnitten. Die ausgewählten Szenen werden anschließend in Form einer dichten Beschreibung in Anlehnung an das ethnografische Vorgehen von Clifford Geertz (vgl. Wolff 2007) verschriftlicht, so dass szenische Verläufe als analysierbarer Text vorliegen. Dieses Verfahren kommt zum Einsatz, weil es zum einen die nötige „Befremdung der eigenen Kultur“ (Hirschauer und Amann 1997) gegenüber dem Gegenstand ermöglicht, um vermeintlich selbstverständliche und möglicherweise Situationen als spezifische Praktiken rekonstruieren zu können. Zum

anderen entspricht diese Art der Textgenese der Fragestellung und theoretischen Ausrichtung des Vorhabens, da der Fokus der Untersuchung nicht auf den Intentionen der Akteure oder einer Beurteilung ihrer Handlungen liegt, sondern auf einer Rekonstruktion sich zeigender Praktiken. Dieses Vorgehen stellt dabei einen ersten Ansatzpunkt zur Datenauswertung dar und muss im Laufe des Forschungsprozesses der Weiterentwicklung des heuristischen Rahmens sowie vor dem Hintergrund konkreter Szenen angepasst werden. Lassen sich z.B. aufgrund der dichten Beschreibungen mehrerer Szenen Gemeinsamkeiten erkennen, die auf eine bestimmte Praktik hindeuten, müssen diese differenziert und nachvollziehbar analysiert werden, so dass z.B. induktive Kodierverfahren von Textabschnitten oder Videodaten miteinbezogen werden sollen. Das Ziel dieses Prozesses ist daher die systematische Beschreibung von Unterrichtspraktiken im Laufe des Forschungsprozesses.

b) Einordnungen

Nach Abschluss des Feldaufenthaltes liegen für beide Untersuchungsgruppen erste systematische Beschreibungen von Unterrichtspraktiken vor. Im weiteren Verlauf der Auswertung ist vorgesehen, auf Grundlage dieser Beschreibungen eine Systematik zu entwickeln, welche zentrale Praktiken *einer* Musikklasse berücksichtigt. Damit verbunden ist eine genauere Analyse einzelner Szenen oder Zusammenstellungen ähnlicher Szenen, die Weiterentwicklung des Kategoriensystems sowie eine abschließende systematische Verortung im Klassenkontext.

In einem zweiten Schritt werden ausgewählte Praktiken aus unterschiedlichen Musikklassen miteinander verglichen, so dass Besonderheiten möglicherweise vor dem Hintergrund verschiedener „Musiken“ oder aber auch unter Einbezug von sich erst im Forschungsprozess als relevant erweisender Differenzlinien herausgearbeitet werden können.

Das Ziel dieser Arbeitsschritte ist daher die weitere Systematisierung der Daten, um empirisch begründete Aussagen über voneinander abgrenzbare - aber dennoch durch den Klassenkontext aufeinander bezogene - Unterrichtspraktiken treffen und diese schließlich im Hinblick auf mögliche Differenzlinien klassenübergreifend vergleichen zu können.

c) Subjektivierungen

Mit der Frage nach Subjektivierungen wird eine Dimension von Praktiken in den Blick genommen, die in der systematischen Beschreibung und Verortung der Praktiken unberücksichtigt bleiben muss: Zu *wem* werden Schülerinnen, Schüler und Lehrer qua ihrer spezifischen Teilnahme an Praktiken gemacht und zu *wem* machen sie sich dabei selbst? Welches Selbst- und Anderenverhältnis zeigt sich im Unterrichtsgeschehen in Bezug auf den Umgang

mit Musik? Lassen sich spezifische Subjektpositionen als Effekte bestimmter Praktiken rekonstruieren und sind diese eher an konkrete Individuen geknüpft oder an Praktiken?

Es wird deutlich, dass diese Leitfragen weniger einen separaten Teil der Datenauswertung, als vielmehr eine in zwei Richtungen an die anderen Arbeitsschritte anschließende Fragestellung darstellen. Einerseits als eine der Rekonstruktion nachgelagerte Frage, welche Subjektpositionen in spezifischen Praktiken beobachtbar werden und andererseits als vorgelagerte Frage, nämlich inwiefern beobachtete Subjektpositionen als Hinweis auf möglicherweise zugrunde liegende Praktiken zu verstehen sein können. Die Bearbeitung dieser Fragestellungen ist somit in jedem Fall als Dimension der Beschreibung von Praktiken zu verstehen. Zudem wird deutlich, dass ein qualitativ-videografisches Verfahren, das sich von quantifizierenden Verfahren abgrenzt, für die Bearbeitung der Forschungsfragen erforderlich ist.

5 Zeitplan

Arbeitsphase	Tätigkeiten	Zeitraum
Vorbereitung	Theoretische Vorarbeiten Herstellung des Feldkontakts Genehmigungsverfahren	6 Monate
Datenerhebung I	Zugang zum Feld Teilnehmende Beobachtung Anfertigung von Protokollen Videografie	6 Monate
Datenauswertung I	Identifizierung relevanter Szenen Weiterentwicklung der heuristischen Perspektiven	3 Monate
Datenerhebung II	Videografie Anfertigung von Protokollen Weitere Analysen des Materials	3 Monate
Datenauswertung II	Kategorienbildung Systematisierungen auf Klassenebene Vergleichende Analysen Abschließende Typenbildung	9 Monate
Abschluss	Verschriftlichung der Ergebnisse	9 Monate
Gesamtlaufzeit des Vorhabens:		36 Monate

6 Vorläufige Gliederung

1. Forschungskontext und Entwicklung der Fragestellung
2. Theoretischer Rahmen
 - a) Praxisbegriffe in der Musikpädagogik
 - b) Praxeologische Justierung der Arbeit
 - c) Subjektivierung als Dimension unterrichtlicher Praktiken
3. Forschungsdesign
 - a) Forschungsfeld
 - b) Methodisches Vorgehen
 - i. Video-ethnografisches Vorgehen der Datengewinnung
 - ii. Auswertungsmethoden
4. Systematische Darstellung der Ergebnisse
 - a) Beschreibung der Untersuchungsgruppen
 - b) Klassenspezifische Praktiken und spezifische Subjektpositionen
 - c) Klassenübergreifende Praktiken und Subjektpositionen
5. Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fragestellung
6. Ausblick

7 Forschungsstand und eigene Vorarbeiten

7.1 Forschungsstand

Die Bearbeitung der Fragestellung schließt zunächst an praxeologisch ausgerichtete Unterrichtsforschung an, um nachfolgend eine fachspezifische Differenzierung im Hinblick auf Musikunterricht in Musikklassen vorzunehmen. Das Vorhaben lässt sich daher im Bereich der Unterrichtsforschung in der allgemeinen Erziehungswissenschaft wie auch im Bereich fachdidaktisch ausgerichteter Arbeiten anderer Fächer verorten (a). Im musikpädagogischen Diskurs schließt das Vorhaben neben den in Abschnitt 2 entwickelten theoretischen Bezügen vor allem an empirische Arbeiten mit dem Gegenstand Musikklassen an (b). Abschließend wird auf eigene Vorarbeiten, die im Zusammenhang mit dem Vorhaben stehen, hingewiesen (c).

a) Praxeologisch ausgerichtete Unterrichtsforschung

Praxeologisch fundierte Arbeiten aus dem Bereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft, die das unterrichtliche Geschehen als „praktisch“ etablierte, pädagogische Wirklichkeit untersuchen, liegen in Form allgemeiner Unterrichtsforschung (vgl. Breidenstein 2006, 2010) oder in Ansätzen einer Lernkulturforschung (vgl. Kolbe et al. 2008) bereits vor. Im Kontext einer Erforschung pädagogischer Praktiken entstanden weiterhin Arbeiten, in denen spezifische pädagogische Praktiken, wie bspw. Disziplinierungen (vgl. Langer 2007) oder der Umgang mit Fehlern (vgl. Oser 2005; Wuttke, Seifried und Mindnich 2008), im Rahmen von Unterricht fokussiert wurden. Eine fachspezifische Differenzierung wird dagegen stärker in Arbeiten aus dem Bereich der Ritualforschung (vgl. Wulf 2007) vorgenommen, wobei hier zwar einerseits der Performativität sozialer Praxis Rechnung getragen wird, andererseits aber durch die Ausweitung des Ritualbegriffs die Spezifik pädagogischer Praxiszusammenhänge aus dem Blick gerät (vgl. Kolbe et al. 2008, 4f.). Mit dem vorliegenden Vorhaben wird insofern an die hier genannten Arbeiten angeschlossen, indem ein praxeologischer Ansatz verfolgt wird. Es soll aber darüberhinaus eine Leerstelle bearbeitet werden, indem das Fachspezifische in Form (fach-)spezifischer Praktiken rekonstruiert wird.

Im Rückgriff auf die in den genannten Arbeiten verfolgte praxeologische Grundausrichtung wird im Vorhaben weiterhin eine subjektivierungstheoretische Perspektive auf unterrichtliche Praktiken eingenommen und damit an theoretische und empirische Arbeiten angeschlossen, in denen nach der Konstitution von Subjekten, wie z.B. nach der eines selbstständig lernenden Subjekts im Vollzug unterrichtlicher Praktiken, gefragt wird (vgl. Reh 2011, 34f.;

16.03.2010; Rabenstein 2010).

b) Musikklassenkonzepte als Gegenstand empirischer Forschung in der Musikpädagogik

Die Einrichtung von Musikklassen wird aufgrund ihrer zunehmenden Verbreitung vermehrt auch Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Zum einen werden Musikklassenkonzepte und ihre Umsetzung als Element von Schulentwicklung z.B. in Ganztagschulen (vgl. Lehmann-Wermser et al. 2010; Naacke 2011) fokussiert, wobei eine Untersuchung des konkreten Unterrichtsgeschehen hier weniger eine Rolle spielt, als vielmehr die Rekonstruktion der Bedeutung musikalischer Schwerpunkte für die Beteiligten sowie ihre Auswirkungen auf die Schulentwicklung. Untersuchungen aus dem Bereich der empirischen Unterrichtsforschung, die das Unterrichtsgeschehen selbst fokussieren, bearbeiten beispielsweise Fragen zur Unterrichtsqualität (vgl. Niessen 2011) oder den Umgang mit Heterogenität (vgl. Heberle und Kranefeld 2012), sind aber insgesamt eher selten zu finden. Die im Vorhaben skizzierte praxeologische Ausrichtung musikpädagogischer Forschung ist dagegen anschlussfähig an US-amerikanische Ansätze, in denen für ein Verständnis von Musik(unterricht) als *soziale Praxis* plädiert wird (vgl. Regelski 2004, 2011) sowie an Arbeiten aus dem skandinavischen Raum, in denen Musikklassen als sozialer Kontext - wenn auch unter einer gouvernementalitätstheoretischen Fragestellung - untersucht werden (vgl. Lindgren und Ericsson Claes 2010).

Im Anschluss an praxeologisch orientierte Arbeiten aus dem Bereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft soll daher erstens eine im US-amerikanischen Kontext bereits diskutierte Leerstelle in der empirischen Unterrichtsforschung der Musikpädagogik bearbeitet werden. Zweitens leistet das Vorhaben umgekehrt einen Beitrag zur allgemeinen Unterrichtsforschung, indem pädagogische Praktiken unter einer fachspezifischen Perspektive analysiert werden.

7.2 Eigene Vorarbeiten

In meiner schriftlichen Hausarbeit zum 1. Staatsexamen mit dem Titel „Anerkennung als pädagogisches Problem“ bin ich der Frage nachgegangen, inwieweit der Begriff der Anerkennung in pädagogischen Zusammenhängen problematisiert und letztlich als subjektivierendes Geschehen konzipiert werden könnte. Seither habe ich mich über den Rahmen dieser Examensarbeit hinaus während der Tätigkeiten für Thomas Alkemeyer (Universität Oldenburg) und Norbert Ricken (Universität Bremen) intensiv mit Theorien der Subjektivierung als Dimension pädagogischer Praktiken sowie mit Möglichkeiten, diese empirisch zu untersuchen beschäftigt. Durch meine Tätigkeit an der „Studie zum Instrumentalunterricht in Grund-

schulen“ , sowohl als Mitarbeiter wie auch zuvor als studentische Hilfskraft, habe ich einen vertieften Einblick in verschiedene Aspekte der praktischen Umsetzung von Forschungsprojekten erhalten. Hierzu gehören bspw. die Feldpflege, behördliche Genehmigungsverfahren oder organisatorischen Vorgehensweisen, wie auch in inhaltliche Problemstellungen, die mit musikalischen Förderschwerpunkten einhergehen können.

8 Literatur

- Balzer, Nicole und Tobias Künkler (2007). „Von ‚Kuschelpädagogen‘ und ‚Leistungsapologeten‘: Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen“. In: *Über die Verachtung der Pädagogik*. Hrsg. von Norbert Ricken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.79–111.
- Brandstätter, Ursula (2011). „Wieviel Theorie braucht die Musikpädagogik? Einige grundsätzliche Überlegungen zum Jubiläumsheft der Zeitschrift "DMP"“. In: *Diskussion Musikpädagogik* 50, S.4–6.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2009). „Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung“. In: *Perspektiven der Didaktik*. Hrsg. von Meinert A. Meyer, Stephanie Hellekamps und Manfred Prenzel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.201–215.
- Breidenstein, Georg (2010). „Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung“. In: *"Auf unsicherem Terrain"*. Hrsg. von Friederike Heinzl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.205–215.
- Bublitz, Hannelore (2010). *Judith Butler zur Einführung*. 3. Aufl. Hamburg: Junius.
- Butler, Judith (2006). *Hass Spricht: Zur Politik des Performativen*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2007). *Kritik der ethischen Gewalt: Adorno-Vorlesungen 2002*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005). „Das Subjekt und die Macht“. In: *Dits et écrits*. Hrsg. von Daniel Defert. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.269–294.
- Goble, J. Scott (2010). „Not just a matter of style: Addressing culturally different musics as social praxes in secondary school music classes“. In: *Action, Criticism & Theory* 9.3, S.8–34.
- Heberle, Kerstin und Ulrike Kranefeld (2012). „Bei ihm klingt das so komisch!“ Perspektiven der Interpretativen Unterrichtsforschung auf den Umgang mit Differenz im JeKi-Gruppeninstrumentalunterricht“. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 3.1.
- Hirschauer, Stefan (2001). „Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung“. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30.6, S.429–451.
- Hirschauer, Stefan und Klaus Amann (1997). „Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm.“ In: *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Hrsg. von Stefan Hirschauer und Klaus Amann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.7–52.
- Kaiser, Hermann J. (2002). „Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung“. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* 1.Sonderedition, S.4–18.
- Kaiser, Hermann J. (2005). „Musikerziehung/Musikpädagogik“. In: *Lexikon der Musikpädagogik*. Hrsg. von Siegmund Helms, Rudolf Weber und Reinhard Schneider. Kassel: Bosse, S.175–178.
- Kaiser, Hermann J. (2010). „Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens“. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* 9, S.47–68.
- Kolbe, Fritz-Ulrich et al. (2008). „Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20.1, S.1–19.
- Langer, Antje (2007). *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule ; eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: Transcript.
- Lehmann-Wermser, Andreas et al. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

- Lindgren, Monica und Ericsson Claes (2010). „The Rock Band context as discursive governance in Music Education in Swedish schools“. In: *Action, Criticism & Theory* 9.3, S.35–54.
- Meyer-Drawe, Käthe (1984). „Grenzen pädagogischen Verstehens - Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 60, S.249–259.
- Mohn, Bina Elisabeth (2007). „Kamera-Ethnografie: Vom Blickwinkel zur Denkbewegung“. In: *Methoden der Tanzwissenschaft*. Hrsg. von Gabriele Brandstetter und Gabriele Klein. Bielefeld: Transcript, S.173–193.
- Mohn, Bina Elisabeth (2010). „Zwischen Blicken und Worten. Kamera-ethnographische Studien“. In: *Frühkindliche Lernprozesse verstehen*. Hrsg. von Gerd E. Schäfer. Weinheim und München: Juventa-Verl, S.207–232.
- Naacke, Susanne (2011). *Eine Schule auf dem Weg - gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen ; eine qualitative Fallstudie*. Berlin und Münster: Lit.
- Niessen, Anne (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Berlin: Lit.
- Niessen, Anne (2011). „Kein Wert an sich“: Wie Schülerinnen und Schüler Klassenmusizieren erleben“. In: *Diskussion Musikpädagogik* S3, S.41–44.
- Oser, Fritz (2005). *Lernen ist schmerzhaft*. Weinheim: Beltz.
- Pabst-Krueger, Michael (2011). „Musizieren mit Schulklassen im Mittelpunkt des Musikunterrichts: Begründungen und Konsequenzen für die Musiklehrerbildung“. In: *Diskussion Musikpädagogik* S3, S.21–28.
- Rabenstein, Kerstin (2010). „Individuelle Förderung im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Hilfesuche und Selbstständigkeitsanforderungen“. In: *Sozialer Sinn* 10.2.
- Reckwitz, Andreas (2003). „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive“. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32.4, S.282–301.
- Reckwitz, Andreas (2008a). „Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation“. In: *Theoretische Empirie*. Hrsg. von Herbert Kalthoff. Frankfurt und M: Suhrkamp, S.188–209.
- Reckwitz, Andreas (2008b). *Subjekt*. Bielefeld: Transcript.
- Regelski, Thomas A. (2004). „Social theory, and music and music education as praxis“. In: *Action, Criticism & Theory* 3.3.
- Regelski, Thomas A. (2011). „Praxialism and the "aesthetic this, aesthetic that, aesthetic whatever."“ In: *Action, Criticism & Theory* 10.2, S.61–100.
- Reh, Sabine (16.03.2010). *Langsam. Vergesslich. Uninteressiert: Ungleichheit durch Selbstständigkeitsadressierungen in pädagogischen Praktiken*. Vortrag gehalten auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Mainz.
- Reh, Sabine (2011). „Individualisierung und Öffentlichkeit: Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht“. In: *Öffentliche Erziehung revisited*. Hrsg. von Sigrid Karin Amos. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.33–52.
- Ricken, Norbert (2007). „Das Ende der Bildung als Anfang. Anmerkungen zum Streit um Bildung“. In: *Perspektiven der Bildung*. Hrsg. von Marius Harring. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.15–41.
- Rolle, Christian (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian (2005). „Klassenmusizieren als ästhetische Praxis“. In: *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?* Hrsg. von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck. München: Allitera-Verl, S.60–70.
- Rolle, Christian (2010). „Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume?“ In: *Perspektiven der Musikdidaktik*. Hrsg. von Christopher Wallbaum. Hildesheim u. a.: Olms, S.233–260.

- Rolle, Christian und Christopher Wallbaum (2011). „Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik“. In: *Reden über Kunst*. Hrsg. von Johannes Kirschenmann. München: kopaed, S.509–537.
- Schatzki, Theodore R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schönherr, Christoph (2005). „Kann das Klassenmusizieren den Musikunterricht ersetzen?“ In: *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?* Hrsg. von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck. München: Allitera-Verl, S.95–108.
- Wallbaum, Christopher, Hrsg. (2010a). *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Wallbaum, Christopher (2010b). „Wenn Musik nur in erfüllter ästhetischer Praxis erscheint: Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Unterschuhung und Gestaltung von Musikunterricht“. In: *Perspektiven der Musikdidaktik*. Hrsg. von Christopher Wallbaum. Hildesheim u. a.: Olms, S.83–122.
- Wolff, Stephan (2007). „Clifford Geertz“. In: *Qualitative Forschung*. Hrsg. von Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S.84–96.
- Wulf, Christoph, Hrsg. (2007). *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wuttke, Evelin, Jürgen Seifried und Anja Mindnich (2008). „Umgang mit Fehlern und Ungewissheit im Unterricht - Entwicklung eines Beobachtungsinstruments und erste empirische Befunde“. In: *Lehrerexpertise*. Hrsg. von Michaela Gläser-Zikuda. Münster u. a.: Waxmann, S.91–112.