



Jahrgang 2025, ISSN: 2748-8497

Sprechen schulische Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik über dasselbe?

*Ein erhellender Ansatz zum Umgang mit Theorievielfalt im
Spannungsfeld zweier Schwesterndisziplinen*

Rezension zu:

Prantl, D. (2024). *Schulmusik und Musikschule im Klassenzimmer. Ein videobasierter empirischer Theorienvergleich.* Olms. Open Access, doi.org/10.5771/ 9783487170275

Jan Jachmann

1. Es ist kompliziert ...

In welcher Beziehung stehen die schulische Musikpädagogik und die Instrumentalpädagogik als Unterrichtsfächer und als wissenschaftliche Disziplinen? Zur Beantwortung dieser Frage trägt in bereichernder Weise Daniel Prantls Dissertationsschrift bei, die 2024 unter dem Titel *Schulmusik und Musikschule im Klassenzimmer* im Georg Olms Verlag veröffentlicht worden ist. Das Buch ist nicht nur mit Mehrwert zu lesen aufgrund seiner luziden – und aus Sicht des Rezensenten korrekten – Ausgangsbeobachtung, dass das Verhältnis der Schwesterndisziplinen auf fast schon amüsante Weise unklar bis umstritten ist und daher vertieft diskutiert werden sollte. Prantls Schrift widmet sich auch in weiterer Hinsicht Fragestellungen, die für die Fachdiskussionen beider Disziplinen aktuell hohe Relevanz besitzen: Wie kann ein sinnvoller Umgang mit der stetig wachsenden theoretischen Perspektivvielfalt (Krupp et al., 2021) in der Musikpädagogik aussehen? In welcher Beziehung stehen pädagogische Unterrichtsrealitäten und wissenschaftliche Theoriebildungsprozesse (Vogt, 2011)? Wie lassen sich Theorien und empirische Forschung in produktiven Bezug zueinander setzen (Blanchard, 2025, S. 57–60) – gerade auch dann, wenn erstere keine klaren Aussagen über ihr Verhältnis zu Empirie treffen (siehe exemplarisch Röbke, 2000)?

Es ist kompliziert – so könnte man Daniel Prantls Sicht auf die Beziehung zwischen schulischer Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik zusammenfassen. Widersprüchliche Verhältnisse zeigen sich für ihn zum einen auf der Ebene pädagogischer Praxis: Die zwei Disziplinen blicken in (West-)Deutschland¹ jeweils zurück auf lange Traditionslinien, die einerseits in ihren Zielen, Praktiken, institutionellen wie gesellschaftlichen Verankerungen unterschiedlich, andererseits historisch immer wieder aufeinander bezogen waren. Ihr kompliziertes Verhältnis wird in aktueller Zeit verschärft durch (wieder) zunehmende Impulse, Musikschule und Schule in engeren Bezug zu setzen. Erschwerend hinzu kommt zum anderen, dass in der Praxis der musikpädagogischen Theoriebildung eine historisch gewachsene Sprachverwirrung zu beobachten ist, die sich im Spannungsfeld beider Disziplinen aufspannt. Reden Vertreter*innen beider Fächer – so sie überhaupt ähnliche Begriffe verwenden – von denselben Phänomenen und konzipieren sie auf gleiche oder zumindest ähnliche Weise? Können sie Theorien des jeweils anderen Fachs aus der Sicht ihrer Disziplin heraus angemessen diskutieren und beurteilen? Dieses Mit-, Neben- und Gegeneinander der zwei pädagogischen Felder beleuchtet Daniel Prantl im einführenden Teil seiner Dissertation in erhellender Weise. Beim Rezessenten weckt er das Interesse, noch mehr über das Verhältnis der Disziplinen herauszufinden.

2. Theorievielfalt im Blick

Daniel Prantl strebt in drei Schritten einen klareren Blick auf die komplexe Beziehung an. Zum ersten diskutiert er grundlegend erkenntnistheoretisch, wie sich unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven miteinander in Bezug setzen und vergleichen lassen. Zum zweiten wendet er die so gewonnene epistemologische Basis konkret in Richtung seines Forschungsfelds: Er untersucht, inwieweit sich im Vergleich theoretischer Perspektiven der Instrumentalpädagogik einerseits und der schulischen Musikpädagogik andererseits Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeiten lassen. Welche Aspekte der Unterrichtsrealität fokussieren Vertreter*innen beider Fächer? Wie erklären sie diese? Inwieweit ‚funktionieren‘ die Theorien in ihrer Logik ähnlich oder unterschiedlich? Zum dritten widmet er sich der Frage, inwieweit es in der Unterrichtsrealität des Musizierunterrichts in der Schule Momente gibt, die von den Theorien beider Disziplinen thematisiert werden. Sein Gedanke ist, dass dort gemeinsame „Domänen“ beider Disziplinen gefunden werden können – also jene Handlungsfelder musikpädagogischen Unterrichts, auf die sich Autor*innen beider Disziplinen als relevant einigen können. Diese skizziert er als eine Art von ‚common grounds‘ einer „schulischen Musizierpädagogik“.²

¹ Die historische Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik wird im Buch weitestgehend ausgespart. Zumindest nach Kenntnis des Rezessenten setzt sich damit ein aktuell weiterhin gültiger Teufelskreis fort: Weil es bisher wenig Forschung zur Musikpädagogik in der DDR gibt, existieren auch nur wenige Bezugspunkte, um mit neuer Forschung daran anzuknüpfen – die Lehrstelle bleibt bestehen. Inwieweit über diese forschungspraktische Ursache hinaus nicht auch diskursive Scheuklappen oder zumindest im positiven Sinne fragwürdiges Desinteresse eine Rolle spielen, könnte diskutiert werden.

² Damit trägt er zu einer aktuellen Bewegung in der Fachdiskussion bei, deren Protagonist*innen anstreben, unter dem Begriff der Musizierpädagogik Verhältnis und Schnittmengen beider Disziplinen neu auszuloten (u. a. Krause-Benz, 2021).

Prantl wählt als Methode für sein Vorgehen einen theorievergleichenden Ansatz, der auf videografischer Empirie basiert.³ Als beforschtes Feld wählt er Projekte aus dem Bereich des Streicherklassenunterrichts, da dieser ein Beispiel für die aktuell zunehmende Verschränkung beider Disziplinen darstellt. Der Autor nimmt sechs Unterrichtssettings zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten in den Blick, die er zu Teilen aus der Stoßrichtung seiner Forschung heraus gezielt beeinflusst, zu anderen Teilen ohne derartige Interventionen beforscht. Auf die so gewählte und geschaffene Unterrichtsrealität blickt er aus Sicht je zweier Theorien der Instrumentalpädagogik sowie der schulischen Musikpädagogik, die er als sinnvolle Beispiele für ihre jeweilige Disziplin heranzieht. Er wählt diese verschiedenen Theorien ähnlich unterschiedlichen Brillen, um die von ihm beforschte Realität auf voneinander abweichende Weise in den Blick zu nehmen und vier unterschiedliche theoretische Bilder davon zu zeichnen. Auf diese Weise vergleicht er die Theorien in Hinsicht darauf, welche Aspekte der Realität sie in den Blick rücken und wie sie dabei in struktureller Weise Bezug zu dieser Realität herstellen. Hat er eine Theorie auf die empirische Realität angewandt, überprüft er, inwieweit ihre Annahmen zu Zusammenhängen beobachteter Phänomene sich empirisch tatsächlich beobachten lassen, und differenziert ihre Aussagen auf Basis seiner Erkenntnisse weiter aus. Zeigt also bspw. ein bestimmtes methodisches Verfahren, das in einer Theorie beschrieben wird, tatsächlich die Auswirkungen, die der Autor der Theorie postuliert? Welche abweichenden oder diese ergänzenden Zusammenhänge lassen sich erkennen? Im letzten Abschnitt seiner Arbeit konturiert Prantl dann jene Handlungsfelder der beforschten Unterrichtspraxis, die disziplinübergreifend von mehreren oder allen Theorien in den Blick genommen werden.

Als beispielhafte Theorien für die Instrumentalpädagogik wählt Prantl die von Anselm Ernst in *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht* (Ernst, 2008) formulierte didaktische Theorie, sowie Andreas Doernes Perspektive zum *Umfassenden Musizieren* (Doerne, 2010). Aus der schulischen Musikpädagogik zieht er zum einen das Konzept *Aufbauenden Musikunterrichts* heran, welches wesentlich von Werner Jank ausformuliert worden ist (u. a. Jank, 2017). Zum anderen wählt er Christopher Wallbaums miteinander verwobene Konzepte *Einfaches musikdidaktisches Modell* und *Musikpraxen erfahren und vergleichen* (u. a. Wallbaum, 2000, 2020). Damit zieht er aus Sicht des Rezidenten nachvollziehbare Vertreter beider Disziplinen heran, auch wenn sich insbesondere innerhalb der größeren Theorienvielfalt der schulischen Musikpädagogik bestimmte Stimmen finden lassen, die sich andere Theorien gewünscht hätten.⁴ Die Theorien zeichnen sich trotz – oder gerade wegen – ihres teilweise höheren Alters dadurch aus, dass sie in Fachdiskurs und praktischer Ausbildung des jeweiligen Fachs einflussreich rezipiert wurden und werden.

³ Die gesamte Methodologie und Methodik der Arbeit hier darzustellen, würde den Rahmen einer Rezension sprengen, da Prantl qualitative und quantitative Anteile aus verschiedenen Bezugsdisziplinen auf komplexe Weise miteinander verbindet. Inwieweit insbesondere der Anspruch der quantitativen Anteile auf klar begründbare Argumentationen tatsächlich einhält, was er verspricht, wäre aus Sicht des (qualitativ arbeitenden) Rezidenten trefflich zu diskutieren und wird weiter unten zumindest angerissen.

⁴ Die Frage, welche konkreten Beispiele als aussagekräftig für eine Diskursformation herangezogen werden können und wie sich diese auswählen lassen, ist erkenntnistheoretisch grundlegend schwer – wenn überhaupt – zu beantworten.

Die Frage, inwieweit die vier gewählten Theorien in der beforschten Praxis ähnliche Handlungsfelder fokussieren, führt Prantl zu vier Bereichen, die er mithilfe der Begrifflichkeiten der beforschten Theorien als disziplinübergreifende Domänen konturiert. Man könnte sagen, er bestimmt praktische Schnittmengen der von den Theorien thematisierten Phänomene. Die erste Domäne betrifft Praktiken, in denen die Akteur*innen ästhetisch-spirituelle Transzendenz erleben. Die zweite findet sich in Situationen, in denen Schüler*innen im verbalen und nonverbalen Austausch miteinander ästhetisch-verständige Urteile über die Musik im Unterricht erarbeiten. Die dritte Domäne konstituiert sich in Momenten, in denen Schüler*innen durch Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Musizierpraxis ihre Kompetenz zum eigenverantwortlichen Musizieren stärken. Die vierte und letzte findet sich in jenen Situationen, in denen Musik improvisiert, erfunden und kreativ bearbeitet wird.

Prantls Ansatz, beforschte Realität so kontrolliert wie möglich aus den Blickwinkeln verschiedener Theorien zu rekonstruieren, deren Annahmen empirisch zu prüfen und gemeinsame Fokuspunkte auszumachen, ist in der aktuellen Situation hilfreich und sinnvoll. Die Erkenntnis, dass ein und dieselbe Realität aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln völlig unterschiedlich beschrieben und erklärt werden kann, erlangt in der Musikpädagogik aktuell zu Recht wachsende Aufmerksamkeit. Perspektivvielfalt muss aber in der Praxis geübt, produktive Wege, sie einzusetzen, müssen erarbeitet werden. Hierzu braucht es inspirierende Impulse – und einen solchen liefert Prantls Arbeit durch die kontrollierte, reflektierte und konsequente Art ihres Vorgehens in bereichernder Weise.

Mehrere Fokuspunkte des Buchs erscheinen besonders gewinnbringend für den aktuellen Diskurs: Die Arbeit liefert erstens durch ihre skrupulöse Rekonstruktion und Verknüpfung der untersuchten Theorien einen wichtigen Impuls hin zur Theoriediskussion in der Musikpädagogik. Die Entscheidung, gerade auch solche Theorien auf ihre Schnittmengen hin zu untersuchen, die aus sehr unterschiedlichen Paradigmen heraus sehr unterschiedliche Ziele anstreben, mag gewagt wirken: Zu unterschiedlich wirken oft die Fokuspunkte und Begrifflichkeiten verschiedener Theoriegebäude, zu divers erscheinen auch die dahinter liegenden Grundannahmen, wie (musikpädagogische) Realität strukturiert ist und wie sie theoretisch beschrieben werden kann.⁵ Aus Sicht des ethnografisch forschenden Rezessenten ergibt Daniel Prantls paradigmübergreifende Betrachtung und Zusammenschau allerdings durchaus Sinn, da seiner Erfahrung nach auch Theorien, die auf den ersten Blick ganz unterschiedlichen Gedankenwelten entstammen, bei näherer Betrachtung nicht selten reale Phänomene doch in ähnlicher Weise erklären.⁶

Zweitens liefert die überblicksartige Rekonstruktion der vier gewählten Theorien eine hilfreiche Zusammenfassung gerade auch für Leser*innen, die sich einen ersten Einstieg in die Auseinandersetzung mit diesen Theorien wünschen. Dem Rezessenten, der als Instrumentalpädagoge die Zusammenfassungen der Theorien „seiner“ Disziplin besser

⁵ Eine erste Einführung in die erkenntnistheoretische Unvereinbarkeit verschiedener theoretischer Gedankengebäude bereits in soziologischer Forschung liefert bspw. Latour, 2005, S. 1–17.

⁶ Ein Beispiel findet sich aus Sicht des Rezessenten in Diskursen, die seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Soziologie und Psychologie zu den Begriffen *Internalisation* und *Inkorporation* geführt werden: Obwohl beide Disziplinen sich explizit kaum aufeinander beziehen, untersuchen sie doch parallel zueinander, wie sich individuelle Personen gesellschaftliche Werte zu eigen machen (u. a. Bourdieu, 2018; Deci & Ryan, 1993).

einordnen kann als jene zu den Konzeptionen von Jank und Wallbaum, erscheinen die Bilder, die Prantl von ersteren zeichnet, sehr treffend.

Drittens erweist sich die Zielsetzung, Theorien empirisch auf ihre tatsächliche Aussagekraft hin zu überprüfen, als grundlegend sinnvoll für die musikpädagogischen Disziplinen, in denen einflussreiche Konzepte oft (und mit gutem Recht) ohne empirisches Fundament formuliert worden sind. Es ist bereichernd zu lesen, wie ernst Prantl die fokussierten Theorien nimmt – zumindest aus dem Blickwinkel seiner eigenen methodologischen Annahmen betrachtet. Er traut ihnen zu, bis in Feinheiten ihrer Aussagen hinein belastbare Aussagen über empirisch beobachtbare Unterrichtsrealität zu treffen. Es ist erhelltend mitzuverfolgen, wie feingliedrig Prantl die Theorien aufschlüsselt und auf ihre Aussagekraft hin überprüft. Die Kritik, die er auf diese Weise an den Theorien übt, führt wiederholt zu luziden Beobachtungen in Hinsicht auf ihre strukturelle Machart, ihre konkrete Aussagekraft und zu möglichen Leerstellen.

Die Arbeit Prantls stellt nicht zuletzt einen wichtigen Beitrag zur Frage dar, wie sich musikpädagogische Unterrichtsbeobachtungen einerseits und Theoriediskussionen andererseits gewinnbringend in Dialog zueinander setzen lassen – sowohl für fachtheoretische als auch für hochschuldidaktische Diskussionen. Die Methode des Buchs liefert ein anschaulich und konsequent durchgearbeitetes Beispiel dafür, wie Unterrichtsvideos theoretisch fundiert analysiert werden können.

3. Zur Herausforderung, Theorien zu vergleichen

Der methodische Ansatz, den Daniel Prantl für seine Forschung gewählt hat, stößt wie jede forschungspraktische Herangehensweise an Grenzen. Die Erkenntnisse, die sich aus der Betrachtung dieser Grenzen gewinnen lassen, erscheinen für die weitere musikpädagogische Theoriediskussion ebenso spannend wie die Erkenntnisse der Arbeit selbst. Eine zentrale Frage, die sich als Desiderat aus Prantls Ansatz für zukünftige Theoriebetrachtung ergibt, ist: Wie lassen sich solche Theorien miteinander produktiv in Bezug setzen, die sich in Hinsicht auf die ihnen zugrunde liegenden Paradigmen und Grundannahmen, auf ihre Zielsetzungen und ihre Zielgruppe fundamental unterscheiden? Die Problematik lässt sich anhand der Theorien von Anselm Ernst und Andreas Doerne gut veranschaulichen. Ersterer hat seine Theorie aus einem an der Medizin orientierten Impetus heraus formuliert.⁷ Seine Zielvorstellung war eine ‚evidenzbasierte‘ Instrumentalpädagogik. Es ging ihm darum, Handlungen von Lehrpersonen ähnlich wie ärztliche Behandlungen auf ihre tatsächliche Wirksamkeit hin überprüfen zu können, um so ‚gute‘ von ‚schlechter‘ Pädagogik unterscheiden zu können. Hierfür war die Aufschlüsselung des Instrumentalunterrichts in einzelne, klar abgrenzbare Kategorien ein nötiger Schritt, für den er ähnlich wie Daniel Prantl Unterrichtsvideos aufgenommen und analysiert hat. Entsprechend gut passt die Struktur des von ihm gezeichneten Bildes zum Blickwinkel der hier rezensierten Arbeit, die ebenfalls an Trennschärfe der Begriffe und an klar beobachtbaren, kausalen Zusammenhängen interessiert ist. Andreas Doerne schreibt dagegen aus einer sich als philosophisch verstehenden Tradition heraus, die keinen Anspruch auf

⁷ Ernst erklärte dies in einem Gespräch, das der Rezensent mit ihm führte.

empirisch trennscharf anwendbare Begrifflichkeiten formuliert. So betont Doerne selbst, dass die von ihm beschriebenen Dimensionen in der Realität untrennbar ineinander verwoben seien (Doerne, 2010, S. 91–108). Auch erscheinen Konzepte wie bspw. „inneres Hören“ (Doerne, 2010, S. 37–38) oder „spirituelle Dimension“ (Doerne, 2010, S. 45–49) grundlegend schlecht operationalisierbar für eine Forschung, die auf Unterrichtsbeobachtung fußt. Sie wollen dies auch gar nicht sein (u. a. Doerne, 2010, S. 45). Hinzu kommt, dass Doerne sich mit dem Begriff des Musizierens auf ein Phänomen bezieht, das eine Zielvorstellung von Unterricht darstellt, im Unterricht selbst aber gerade deshalb nicht zwangsläufig eins zu eins wahrnehmbar wird.

Prantls Arbeit lässt trotz ihrer aufschlussreichen Beobachtungen deutlich werden, dass ein Vergleich zweier derartig unterschiedlich gelagerter Theorien Schwierigkeiten mit sich bringt. So konstatiert Prantl selbst, dass Ernsts Kategorien sich mithilfe seiner Empirie klar und trennscharf voneinander im Unterricht erkennen lassen. Für Doernes Begriffe, konstatiert er mit kritischer Tendenz, gelte dies nur eingeschränkt. Doerne würde der Beobachtung vermutlich zustimmen, aber im Gegenteil betonen, dass gerade die enge Verschränkung objektiv beobachtbarer, nur subjektiv erlebbarer und nicht zuletzt die jeweilige Situation transzender Kategorien die Qualität seiner Theorie ausmache (Doerne, 2010, S. 14–15).

Zweitens müssten zukünftige Theoriediskussionen weitere methodologische Ideen dazu entwickeln, wie sie den unterschiedlichen Zielsetzungen von Theorien in ihren Rekonstruktionen gerecht werden und diese in ihre Beurteilungen einbeziehen können. Erneut am Beispiel von Ernst und Doerne: Wie lässt sich eine Theorie, die Lehrendenhandlungen trennscharf kategorisieren und auf ihre Wirkung hin überprüfen möchte, methodisch vergleichen mit einem Modell, das anstrebt, Lehrende für vielfältige, miteinander verschränkte und teilweise transzendentale Aspekte des Musizierens zu sensibilisieren?

Eine dritte, weiterhin offene Frage für zukünftige Fachdiskussionen ist: Wie umgehen mit den normativen Anteilen pädagogischer Theorien? Mindestens für die zwei hier diskutierten instrumentalpädagogischen Theorien kann der Rezensent aus unmittelbarer Anschauung feststellen: Ihre Autoren vermischen deskriptive Aussageanteile, in denen sie darauf abzielen, eine von ihnen angenommene Realität möglichst präzise zu beschreiben, mit normativen Vorstellungen davon, wohin „guter“ Unterricht aus ihrer Sicht führen sollte. So liegt bspw. die Feststellung Doernes, beim Musizieren griffen u. a. körperliche und kognitive Aspekte ineinander (Doerne, 2010, S. 97), nah an einer Realitätsbeschreibung und deckt sich mit zahlreichen Erkenntnissen empirischer Forschung. Inwieweit Musizieren aber tatsächlich eine „spirituelle Dimension“ haben muss und wie diese beschrieben werden könnte, lässt sich weniger allgemeingültig feststellen. Wie auch Doerne selbst expliziert, handelt es sich hier eher um die Feststellung eines Potenzials, das aus seiner (nachvollziehbaren) Sicht ein Ziel von Unterricht sein könnte und sollte (Doerne, 2010, S. 54). Wenn also „Spiritualität“ in einer Unterrichtssituation empirisch nicht beobachtbar wäre, bliebe unklar, was genau dies über Doernes Theorie oder den beforschten Unterricht aussagt.

Nicht zuletzt bleibt für die Zukunft weiterhin die Frage, wie zwei Disziplinen mit zwar verwobenen, aber doch eigenständigen Traditionslinien auf sinnvolle Weise in übergreifende Perspektiven gerückt werden können. Lassen sich gemeinsame Blickwinkel schaffen, die den unterschiedlichen Bedeutungswelten der jeweiligen Fachdiskurse einerseits gerecht werden

und sie andererseits empirisch fundiert in Zusammenhang bringen? Wie lassen sich die unterschiedlichen – und oft impliziten – Konnotationen bestimmter Begriffe herausarbeiten, die in beiden Fächern eine Rolle spielen? Wie können die aus der jeweiligen Fachtradition erwachsenen Grundannahmen hinter expliziten Aussagen an die diskursive Oberfläche gelangen?

Es bleibt also kompliziert. Die notwendige Aufgabe, Theorien aus schulischer Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik in einen beziehungsstiftenden Blick zu nehmen, ist verbunden mit erkenntnistheoretischen und methodologischen Herausforderungen, die weiter diskutiert werden müssen. Aus Sicht des Rezensenten wäre eine mögliche Teilarbeit auf die oben aufgeworfenen Fragen: Theoriediskussionen müssten noch stärker als bisher um eine praxeologisch-historische Sicht auf die Entstehung der diskutierten Theorien ergänzt werden. Es müssten also u. a. die Fragen dazu in den Fokus rücken, wie und in welchem Kontext Autor*innen Theorien formuliert haben: Auf welche Weise? Unter welchen praktischen Entstehungsbedingungen? Für welche Zielgruppen und unter Bezug auf welche unterrichtspraktischen Logiken? Aus welchem Personennetzwerk heraus und in Bezug zu welchen anderen Autor*innen? Dies könnte dazu beitragen, die Theorien beider Disziplinen tiefgreifender zu verstehen und ihnen in der Diskussion auch aus ihren eigenen Ansprüchen heraus noch besser gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Doerne, A. (2010). *Umfassend musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*. Breitkopf & Härtel.
- 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 (Hg.), *Ethnographie und Musikpädagogik. Forschungsansätze, Synergien, Differenzen* (S. 55–74). transcript.
- Bourdieu, P. (2018). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft* (5. Aufl.). Suhrkamp.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungtheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Doerne, A. (2010). *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*. Breitkopf & Härtel.
- Ernst, A. (2008). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht* (3. überarb. Aufl.). Schott.
- Jank, W. (2017). Musik und Musikdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel, & H. J. Vollmer (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. 1. Allgemeine Fachdidaktik* (S. 105–122). Waxmann.
- Krause-Benz, M. (2021). Musizierpädagogik – Ein Begriff mit Potenzial und Perspektive. *üben & musizieren research*, 1, 17–34.
- Krupp, V., Niessen, A., & Weidner, V. (2021). Vorbemerkung. In V. Krupp, A. Niessen, & V. Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 9–13). Waxmann.

- Jan Jachmann: Schulische Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik*
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
- Röbke, P. (2000). *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*. Schott.
- Vogt, J. (2011). Schöneister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49(1), 13–17.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Bosse.
- Wallbaum, C. (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. In T. Buchborn, E.-M. Tralle, & J. Völker (Hg.), *Interkulturalität—Musik—Pädagogik* (S. 133–154). Olms.

Jan Jachmann

Kunstuniversität Graz

Leonhardstraße 82-84

8010 Graz

Österreich

E-Mail: jan.jachmann@kug.ac.at

Forschungsschwerpunkte: Performanz und Performativität in musikpädagogischen Interaktionen, Erarbeitung ethnografischer Methoden für musikpädagogische Forschung.