

Rezension: Selbstvergewisserung mit Aussicht – Das „Handbuch Musikpädagogik“ als Momentaufnahme der wissenschaftlichen Disziplin Musikpädagogik

Anne Günster & Sibylle Hartstein

Universität Hamburg, Hochschule für Musik und Tanz Köln

Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hrsg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster, New York: Waxmann. 49,99 €.

1. Einleitung: Ein Referenzwerk für die wissenschaftliche Musikpädagogik

Die gegenwärtige Forschungslandschaft der wissenschaftlichen Musikpädagogik ist, ähnlich wie andere Forschungsdisziplinen, durch eine zunehmende Professionalisierung, Diversifizierung, Interdisziplinarität und Internationalisierung geprägt. Diese Diagnose stellen die Herausgeber_innen des 2018 erschienenen *Handbuch Musikpädagogik*, Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger. Zusammen mit der Tatsache, dass das letzte, vierbändige *Handbuch der Musikpädagogik* Ende der 1980er (Schmidt, 1986; de la Motte-Haber, 1987) bzw. Anfang der 1990er Jahre (Richter, 1993; Richter, 1994) erschienen ist, ergibt sich für das Herausgeber_innen-Team die Notwendigkeit, ein neues Referenz- bzw. Überblickswerk der „immer noch eher jungen Forschungsdisziplin“ (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, S. 11¹) Musikpädagogik in Angriff zu nehmen. Das vorliegende Handbuch soll dabei zum einen der „Vergewisserung [der Disziplin] über ihre zentralen Begriffe, Kontexte, Inhalte und methodischen Zugänge, aber auch über ihre Potenziale und Grenzen“ (S. 11) dienen. Zum anderen soll es, insbesondere für Studierende, eine „Orientierung und eine[n] Einstieg in wissenschaftliches Denken“ (S. 11) in der Musikpädagogik bieten. Dieser doppelte Anspruch, dem sich das mehr als 450 Seiten starke Handbuch stellt, ist kein geringer. Dessen sind sich die Herausgeber_innen bewusst: In der Einführung weisen sie auf die intensiven Diskussionen im Herausgeber_innen-Team, aber auch mit den Autor_innen hin, in denen um eine angemessene Darstellung einzelner Aspekte und um die übergreifende Systematik immer wieder „gerungen“ wurde (S. 14). Die Herausgeber_innen verstehen das nun vorliegende *Handbuch Musikpädagogik* deshalb ganz bewusst als „Orientierungsangebot [...], das auch ganz anders gedacht oder strukturiert sein könnte“ (S. 14).

¹ Soweit nicht anders angegeben, bezieht sich die Nennung einzelner Seiten im Folgenden immer auf Artikel im rezensierten Handbuch.

Auch diese Rezension ist aus einer spezifischen Perspektive heraus geschrieben: Als sogenannte ‚Nachwuchswissenschaftlerinnen‘, die sich mit ihren Qualifikationsarbeiten gerade erst in das Forschungsfeld der Musikpädagogik einschreiben und erste Erfahrungen in der Vermittlung musikpädagogischer Forschung in der Hochschullehre gesammelt haben, nehmen wir als Rezensentinnen eine besondere Position ein. Das Handbuch wendet sich mit beiden Aspekten seines doppelten Anspruches an uns: Mitten im fluiden Kontinuum zwischen (Promotions-)Studentin und Wissenschaftlerin können wir sowohl an den Wunsch nach einer ersten Orientierung in der Disziplin anknüpfen als auch eine umfassendere Perspektive auf die o.g. konstitutiven „Potenziale und Grenzen“ unserer Forschungsdisziplin einnehmen. Deshalb haben wir uns als Rezensentinnen beim Lesen des Handbuchs davon leiten lassen, an welchen Stellen sich in unserem Nachdenken „neue Erkenntnisse und Einsichten sowie Anregungen in Bezug auf kritische Perspektiven“ (Dartsch et al., S. 15) entwickelt haben. Dieser Leitlinie folgend haben wir uns zudem im Verlauf unserer Arbeit entschieden, diese Rezension nicht spezifisch aus der für diese Zeitschrift wichtigen Perspektive empirischer musikpädagogischer Forschung bzw. im Hinblick auf Anregungen für die empirische Forschung zu schreiben. Zwar weisen wir an einigen Stellen auf mögliche Anknüpfungspunkte für die empirische musikpädagogische Forschung hin (v.a. Abschnitt 2.1 und 2.4). Allerdings liegt aus unserer Sicht ein wesentlicher Gewinn des Handbuchs darin, dass Begriffe, Fachdebatten und Forschungsergebnisse (soweit möglich) in ihrem wechselseitigen Verweisungszusammenhang dargestellt und diskutiert werden. So wird z.B. die „Empirische Forschung“ als einer von vier „Forschungsschwerpunkten“ der Musikpädagogik explizit ausgewiesen (6.5.2). Gleichzeitig werden die Schnittmengen und z.T. geteilten Forschungsinteressen mit Philosophischer (6.5.1), Komparativer (6.5.3) und Historischer (6.5.4) Forschung in der Musikpädagogik deutlich hervorgehoben (s. dazu genauer auch Abschnitt 2.5 in diesem Text). Da wir diesen Fokus auf Überschneidungen und Zusammenhänge insgesamt als Stärke des Handbuchs einschätzen, haben wir uns entschieden, diese auch in unserer Rezension zu betonen. Die Anknüpfungspunkte an unser musikpädagogisches Nachdenken, die durch die Auseinandersetzung mit einzelnen Aufsätzen, aber auch mit der Gesamtsystematik des Handbuchs in unserer kollegialen Zusammenarbeit entstanden sind, möchten wir im Folgenden entfalten und in Form einer ‚Rezension in (selbst-)reflexiver Absicht‘ wiederum an die musikpädagogische *scientific community* zurückspielen.

2. Zu den Inhalten

2.1 Kontexte: Begriffe, Begründungen und Diskurse²

Im ersten Kapitel des Handbuchs werden die „theoretische[n] Rahmungen der Musikpädagogik“ (Knigge & Niessen, S. 16) aus drei Perspektiven beschrieben: anhand zentraler Begriffe (2.2), Legitimationen musikpädagogischen Handelns (2.3) und interdisziplinärer Bezüge der wissenschaftlichen Musikpädagogik (2.4).

Als „zentrale disziplinübergreifende Begriffe in der Musikpädagogik“ (2.2) werden ‚Musik‘, ‚Kultur‘ und ‚Musikalische Bildung‘ dargestellt. Trotz des beschränkten Seitenumfangs werden wesentliche Aspekte und Entwicklungen der Begriffe innerhalb der musikpädagogischen Diskussion umfassend und verständlich dargestellt. Die zusammenhängende Lektüre der drei Begriffs-

² Die Überschriften der Abschnitte 2.1-2.5 entsprechen den jeweiligen Hauptkapiteln des rezensierten Handbuchs.

kapitel kann u.a. für fortgeschrittene Leser_innen lohnend sein, weil in den Darstellungen interessante historische Parallelen deutlich werden, z.B. in der Auffassung von „Bildsamkeit“ der Subjekte bzw. „Bildung durch Musik“ (Vogt, S. 31ff.) im Vergleich mit der Vorstellung von der „Kultivierung“ bzw. „Veredelung“ der Subjekte durch die Aneignung von Musikwerken im 19. Jahrhundert (Barth, S. 26f.). Zudem fällt das Aufzeigen von Verbindungen zu weiteren Handbuchkapiteln positiv auf: So wird u.a. darauf hingewiesen, dass Musikbegriffe häufig mit Legitimationsfragen verbunden sind (Geuen, S. 18), was die Leser_innen zur Lektüre des nachfolgenden Unterkapitels einlädt.

Im zweiten Unterkapitel werden „Legitimationen musikpädagogischen Handelns“ (2.3) aus zwei Sichtweisen dargestellt, die zumindest nominell eine international vergleichende Perspektive eröffnen: zum einen werden Legitimationen musikpädagogischen Handelns „in Deutschland“ vorgestellt (Hermann J. Kaiser, 2.3.1), zum anderen wird eine „internationale Perspektive“ am „Beispiel Skandinavien“ (Øivind Varkø, 2.3.2) eingenommen. Auch wenn Kaiser sich auf Legitimationsmuster innerhalb deutschsprachiger musikpädagogischer Publikationen bezieht und Varkø exemplarisch einige Konzepte skandinavischer Musikpädagog_innen vorstellt, liegt der Gewinn der beiden Kapitel aus unserer Sicht nicht vorrangig in ihrer international vergleichenden Perspektive, sondern vielmehr in den sich in ihrer Unterschiedlichkeit ergänzenden Reflexionen über parallel existierende musikpädagogische Begründungsdiskurse: Während Kaiser dabei eine „Typologie“ und „Systematisierung“ (S. 39ff.) einiger Grundprinzipien der Rechtfertigung musikpädagogischen Handelns ausarbeitet, konzentriert sich Varkø auf die Frage nach der „Daseinsberechtigung des Musikunterrichts“ (S. 44), die er anhand von Thesen und Konzeptionen skandinavischer Musikpädagog_innen beantwortet. Abschließend erläutert er seine eigene Begründung, den „Eigenwert musikalischer Erfahrungen“ (S. 47ff.).

Die Herausgeber_innen Niessen und Knigge weisen schon in der Einleitung zum Kapitel darauf hin, dass die interdisziplinären „Verflechtungen“ der Musikpädagogik „von sehr unterschiedlicher Art“ (S. 16) seien. Diese Einschätzung wird beim Durchgang durch die Abschnitte des Unterkapitels „interdisziplinäre Kontexte der Musikpädagogik“ (2.4) deutlich: Die Bestimmungen der Beziehungen der Musikpädagogik zu ihren Bezugs- bzw. Nachbardisziplinen reichen von einer „Wechselwirkung“ zwischen Allgemeiner Didaktik und (Musik-)Fachdidaktik (Vogt, 2.4.1, S. 53) über die kritische Diagnose eines zunehmend geringer werdenden Kontakts zur Ethnomusikologie (Clausen, 2.4.5, S. 72) bis hin zum Anspruch der Cultural Studies, der Musikpädagogik zugleich „Anregungen und Irritationen“ bieten zu können (Geuen & Stöger, 2.4.6, S. 74). Die Entscheidung, das Feld der (Musik-)Soziologie aus der Perspektive der anglo-amerikanischen *music sociology* (2.4.4, dargestellt von Gwen Moore und Lucy Green) abzubilden, erweist sich aus unserer Sicht aus mehreren Gründen als gelungene Entscheidung der Herausgeber_innen im Hinblick auf internationale Perspektiven der Musikpädagogik: Zum einen wird in dem Unterkapitel deutlich, dass im Feld der *music sociology* eine Fülle von Arbeiten vorliegt, die auch für die deutschsprachige musikpädagogische Forschung anschlussfähig und anregungsreich sein können, u.a. was das informelle Lernen und die Genderforschung angeht. Darüber hinaus könnten Forschungsansätze der *music sociology*, die sich z.T. explizit als Macht- bzw. ideologiekritisch verstehen und die u.a. Ein- und Ausschlüsse innerhalb musikalischer Praktiken (empirisch) untersuchen (vgl. S. 67), als möglicher Anknüpfungspunkt für Forschungsarbeiten dienen, die sich an der Wiederbelebung einer ‚Kritischen Musikpädagogik‘ versuchen, deren „Vermisstenanzeige“ innerhalb der deutschsprachigen Musikpädagogik von Jürgen Vogt

aufgegeben wurde (vgl. Vogt, 2012; dazu Oberhaus, S. 83). Positiv hervorzuheben ist auch, dass Musiktherapie (Heye, 2.4.9) und Musikermedizin (Altenmüller, 2.4.10) als interdisziplinäre Bezüge in das Handbuch aufgenommen wurden, allein schon deshalb, weil diese Disziplinen an Hochschulen und Universitäten ebenso wie die Musikwissenschaften häufig in unmittelbarer institutioneller Nähe zur Musikpädagogik angesiedelt sind. Ein Befund zur Schnittmenge von Musiktherapie und Musikpädagogik, der an zwei Stellen im Handbuch (Sallat, S. 115; Heye, S. 85) mit der gleichen, von Andreas Heye in Anlehnung an Björn Tischler (1983) modifizierten Abbildung illustriert wird, und dadurch besonderes Gewicht erhält, fiel uns dabei auf: „Mit der Zunahme des Entwicklungs-, Förder- und Unterstützungsbedarfs bzw. der Abnahme der eigenen Entwicklungsressourcen steigt die Indikation für eine musiktherapeutische Behandlung und die Zielsetzung von musikalischer Bildung reduziert sich.“ (Heye, S. 85f.). Aus unserer Sicht als Musikpädagoginnen müssten an der Bestimmung dieser Schnittstelle zukünftig verstärkt Dialoge zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie anknüpfen und ein weiterführender Austausch über gemeinsame Problemstände, aber auch disziplinär ggf. unterschiedliche Terminologien stattfinden, wie sie z.B. in der o.g. Bestimmung von ‚musikalischer Bildung‘ aufscheinen. Diese Diskussionen könnten nicht nur, aber auch im Hinblick auf das derzeit prominente Querschnittsthema ‚Inklusion‘ fruchtbar werden.

2.2 Akteur_innen in musikpädagogischen Arbeitsfeldern

Das Kapitel „Akteur_innen in musikpädagogischen Arbeitsfeldern“ eröffnet drei unterschiedliche Perspektiven auf seinen Gegenstand: Lernende, Lehrende, Personen und Instanzen, die die musikalische Sozialisation beeinflussen, werden mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in den acht Unterkapiteln vorgestellt.

Zentrale Themen der aktuellen musikpädagogischen Diskussion scheinen in den Unterkapiteln wie Leitmotive in ihren unterschiedlichen Facetten auf: Ausdifferenzierung und Vervielfältigung (in)formeller Lernwelten, das Verschwimmen traditioneller institutionalisierter Berufsbilder, Individualisierung und Diversifizierung von Lern- und Lehrwegen, Inklusion und Partizipation als übergeordnete Zielsetzungen, die Ausweitung musikbezogenen Lernens auf alle Lebensphasen sowie die Frage nach den Einflüssen der elektronischen Medienwelt. Im ersten Unterkapitel „Wechsel der Perspektive auf Musiklernende“ (3.2.1) erläutern Claudia Meyer und Anne Steinbach die Entwicklungen in Anthropologie, Soziologie und Pädagogik, die zu einem Wechsel des Menschenbildes der Musikpädagogik geführt haben, sodass Lernenden mehr Autonomie und Eigenverantwortung zugesprochen wird und sie als „Gestaltende ihres Umgangs mit Musik und damit auch ihres Lernens“ (S. 93) gesehen werden. Dieser Perspektivwandel wird auch in den Ausführungen der folgenden Kapitel deutlich: So betont Susan Hallam in ihrem Beitrag zu „Entwicklungsphasen“ (3.2.2), dass musikalische Entwicklung ein individuell einzigartiger und lebenslang andauernder Prozess ist. Mit dem Kapitel „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Musikunterricht“ (3.2.3) von Stephan Sallat wird eine bestimmte Gruppe Lernender fokussiert, was, wie in der Einleitung zum Großkapitel angemerkt, die Gefahr birgt, „problematische Differenzlinien zu verstärken“ (S. 91). Die Entscheidung, trotzdem „auf jene Bereiche musikpädagogischer Arbeit gesondert aufmerksam zu machen, nicht zuletzt, weil sie Expertisen verlangen, die sonst möglicherweise nicht sichtbar würden“, (S. 91) ist zu begrüßen. In Sallats Ausführungen wird deutlich, dass Musik personale Entwicklungsziele fördern kann – und zwar gleichermaßen bei Lernenden mit und ohne Förderbedarf. Zudem zeigt

er auf, dass in einem solcher Art fördernden Musikunterricht musikpädagogisches und musiktherapeutisches Arbeiten ineinanderfließen und sich gegenseitig bereichern können.

Das Kapitel „Sozialisationsakteur_innen“ (3.3) fungiert als „Mittelstück“ (Dartsch & Stöger, S. 91) zwischen den anderen beiden Unterkapiteln zu Lernenden und Lehrenden. Nachdem zuvor der Blick auf den lernenden Menschen gerichtet wurde, geht es nun um Einflussfaktoren, die im alltäglichen Umgang mit Musik die musikalische Sozialisation bestimmen. Franziska Olbertz weist auch hier gleich zu Beginn auf die aktive Rolle der Sozialisations-Subjekte hin: „Das Individuum ist seiner Sozialisation nicht passiv unterworfen, sondern entscheidet selbst, was es von seiner Umgebung übernimmt und was nicht [...]“ (S. 124) Neben dem Individuum selbst stellt sie Familie, Bildungseinrichtungen, Peers und Medien als zentrale Sozialisationsakteur_innen dar. Dabei wird deutlich, dass auch musikalische Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist, der aufgrund seiner vielfältigen Einflussgrößen schwer beeinfluss- und steuerbar ist.

Die dritte Perspektive, die im Kapitel zu „Akteur_innen in musikpädagogischen Arbeitsfeldern“ eingenommen wird, wendet den Blick auf die „Menschen, die in musikpädagogischen Arbeitsfeldern tätig sind“ (3.4). Christine Stöger und Wolfgang Lessing beschreiben den aktuellen Forschungsstand über „Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern“ (3.4.1). Dabei überzeugt vor allem, dass sie transparent auf verschiedene Forschungsdesiderate hinweisen: So folgt z. B. auf die Darstellung des Forschungsstandes zu berufsbezogenen Selbstbildern und professionsspezifischem Wissen und Können der Hinweis, dass dieser sich auf ehemals klar umrissene Arbeitsfelder bezieht, deren Grenzen in der aktuellen Berufsrealität jedoch immer mehr verwischen. Die Frage „ob und inwieweit die erhöhte Durchlässigkeit dieser Grenzen künftig zu veränderten Befunden führen wird“ (Lessing & Stöger, S. 139) kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden. Das folgende Kapitel zu „Musik in sozialen Arbeitsfeldern“ (3.4.2) „fällt aus der Systematik, weil e[s] nicht die in sozialen Feldern Tätigen ins Zentrum stellt. Das ist dem Umstand geschuldet, dass sich diese Gruppe als extrem divers darstellt. Die Akteur_innen werden daher indirekt über die sozialen Arbeitsfelder thematisiert“ (Dartsch & Stöger, S. 92). Dies gelingt Thomas Grosse und Hans Hermann Wickel in ihrem Aufsatz, indem sie die Breite der sozialpädagogischen Arbeitsfelder darstellen, in denen Musik als Medium eingesetzt werden kann. Zu Beginn weisen sie auf den weit gefassten Musik-Begriff hin, der in der sozialen Arbeit angenommen wird und der sich „im Wesentlichen am Verständnis des jeweiligen Gegenübers orientiert“ (S. 143). Wichtig ist den Autoren der Hinweis, dass Musik in der sozialen Arbeit zwar zum Erreichen sozialpädagogischer Ziele als Medium instrumentalisiert wird, dass dies jedoch die Verwirklichung musikbezogener Ziele dabei nicht ausschließt. Auch hier wird erneut deutlich, wie divers die Möglichkeiten musikpädagogischer Arbeit sind und wie Grenzen zwischen verschiedenen Berufsgruppen verschwimmen. Das Kapitel schließt mit einem Aufsatz von Stephan Schmitz über „Musikpädagogisch tätige Laien“ (3.4.3). Da Laienmusizieren in Deutschland ein „Massenphänomen“ sei und die Orte, an denen es stattfindet, „in räumlicher wie in sozialer Hinsicht“ sehr vielfältig (S. 151), ist es laut dem Autor schwierig, quantitative Aussagen darüber zu treffen. Der Autor stellt deshalb eine qualitative Übersicht der musikpädagogisch tätigen Laien in Deutschland vor, in der er betont, dass es dabei viele „Abstufungen, Misch- und Übergangsformen sowohl hinsichtlich der musikpädagogischen Qualifikation als auch hinsichtlich der berufsmäßigen Ausübung“ (S. 152) gebe. Mit der Aufnahme des Artikels ins Handbuch wird dieser großen, diversen Gruppe und ihrer meist ehrenamtlichen Arbeit eine wohlverdiente Beachtung zuteil.

2.3 Perspektiven auf Lernen

Das Kapitel „Perspektiven auf Lernen“ stellt das Herzstück des Handbuches dar: Mit seinen 230 Seiten und sieben Unterkapiteln ist es das umfangreichste Kapitel und steht zentral im Mittelteil des Handbuches. In ihrer Einleitung zu diesem Großkapitel begründen Michael Dartsch und Friedrich Platz diese Schwerpunktsetzung innerhalb des Handbuches mit Verweis auf Schatts Einschätzung der Ermöglichung von Musiklernen als „intentionale Grundidee musikpädagogischen Handelns“ (Schatt, 2007, S. 32; hier Dartsch & Platz, S. 157). Den unterschiedlichen Facetten dieser „intentionalen Grundidee“ wird in den sieben Unterkapiteln unter verschiedensten Perspektiven nachgegangen. Dies ermöglicht einerseits einen umfassenden Überblick über aktuelle Perspektiven der Musikpädagogik auf Lernen. So können zum Beispiel Studierende einen guten Einblick in die Breite und Reichweite des Themas bekommen. Zum anderen ermöglicht die Lektüre der einzelnen Aufsätze auch, trotz der jeweiligen Kürze, einen detaillierten Blick in einzelne Aspekte der Thematik. So gibt z. B. Maria Spychiger im eröffnenden Aufsatz zu „Lernbegriffen“ (4.2.1) einen gut lesbaren und weit gefächerten Überblick zu Lernbegriffen der Psychologie und Soziologie, die in den musikpädagogischen Diskurs Einzug gehalten haben. Das Kapitel 4.3 trägt verschiedene Zieldimensionen des Lernens zusammen. In diesem Überblick wird nochmals klar, aus welcher unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen die Musikpädagogik Einflüsse aufgenommen hat. So wird im Aufsatz Jürgen Vogts zu „Bildung“ (4.3.1) der erziehungswissenschaftliche Bezug sehr deutlich, während Frauke Heß in ihren Ausführungen zur „Ästhetischen Erfahrung“ (4.3.2) deren philosophische Begriffsgeschichte ausarbeitet. Psychologische Bezüge werden in den Kapiteln zu „Kompetenz und Expertise“ (4.3.4) und „Transfer“ (4.3.5) deutlich, soziologische Aspekte im abschließenden Kapitel zu „Teilhabe“ (4.3.6).

In den beiden Unterkapiteln zu „Dimensionen des Künstlerischen“ kommen sowohl eine musikpsychologische (4.3.3.1) als auch eine instrumentalpädagogische (4.3.3.2) Perspektive zu Wort. Dies ist eine der Stellen, an denen, wie in der Einführung des Handbuches angekündigt, die Darstellung „prominente[r] Themen [...] jeweils zweimal, nämlich von Vertreter_innen verschiedener Richtungen“ (Dartsch et al., S. 12) vorgenommen wird. Dies soll laut der Herausgeber_innen „die unterschiedlichen Perspektiven [...] aufeinander beziehbar machen und in einen Dialog treten lassen [...]“ (S. 12). Die Unterschiedlichkeit der beiden Perspektiven auf ‚das Künstlerische‘ zeigt sich in den Aufsätzen von Reinhard Kopiez und Peter Röbbke direkt zu Beginn der jeweiligen Texte: Während Kopiez seinen Text damit beginnt, festzustellen, dass sich die folgenden Überlegungen ausschließlich auf „Instrumentalist_innen klassisch-westlicher Prägung“ (S. 187) beziehen, stellt Röbbke eine sehr weite Definition „musikalischen Handelns“, welche unter anderem Tanzen, Dirigieren und transformierendes Handeln (S. 192f.) beinhaltet, an den Anfang seines Aufsatzes. Im weiteren Verlauf der Texte wird deutlich, dass das Verständnis dessen, was unter musikalisch-künstlerischem Handeln verstanden wird, unterschiedlicher kaum sein könnte. Kopiez stellt ein Vier-Dimensionen-Modell musikalischen Künstlertums vor, welches die Dimensionen 1) motorisches Können, 2) das Beherrschen musikalischer Regeln, 3) die Fähigkeit, intentional interpretative Entscheidungen zu treffen und 4) das Verfügen über „persuasive Strategien“ in Aufführungssituationen beinhaltet (S. 188). Er stellt dabei heraus, dass „künstlerischer Erfolg von Interpret_innen nur schwer ohne ein hohes Niveau auf allen Ebenen möglich ist.“ (S. 188) Röbbke hingegen sieht das künstlerische Musikmachen als „diese stimmige[n] Augenblicke, dieses schlagartige Übereinstimmen von Absicht und Gestaltung im Hier

und Jetzt, dieses sich im Nu-Ereignen-Können [...]“, welches „immer schon in gelingenden und erfüllten Momenten greifbar und spürbar“ sei (S. 196), und zwar unabhängig vom Wissen und Können der Musizierenden. Auch Röbbke stellt dar, dass zu den Lernzielen eines Musikunterrichts der Aufbau motorischer Fähigkeiten und die Vermittlung von musikbezogenem Wissen gehören muss, er sieht diese Aspekte jedoch nicht als notwendige Bedingungen eines künstlerischen Musizierens (S. 193f.). An diesem Punkt treffen sich die beiden Texte, da die Inhalte, die Röbbke hier darstellt, im Prinzip den „Dimensionen musikalischen Künstlertums“ bei Kopiez entsprechen – die Perspektiven darauf sind nur unterschiedlich. Somit gelingt an dieser Stelle das Anliegen des Herausgeber_innen-Teams: Die Lektüre des Kopiez-Textes liefert musikwissenschaftlich begründete Inhalte musikalischen Künstlertums, die sich „im Sinne von erlernbaren Fertigkeiten für die Formulierung von Lernzielen in der Instrumentalpädagogik übernehmen“ (S. 188) lassen. Röbbkes Überlegungen erweitern dieses enge Verständnis künstlerischen Muskmachens hin zu einem umfassenderen und inklusiven Blick auf künstlerisches Musizieren, das zu jedem Zeitpunkt in musikbezogenem Handeln aufscheinen kann.

Die gleiche Vorgehensweise wählte das Herausgeber*innen-Team beim Unterkapitel „Üben“ (4.5): Ein Beitrag von Friedrich Platz und Andreas C. Lehmann stellt eine musikpsychologische Perspektive dar (4.5.1), worauf in einem Aufsatz von Ulrich Mahlert ein instrumentalpädagogischer Blick auf Üben folgt (4.5.2). Die beiden Texte ergänzen sich überzeugend zu einem umfassenden Blick auf diesen zentralen Aspekt musikbezogenen Lernens. Platz und Lehmann stellen Üben im Anschluss an die Expertisetheorie als Mittel zur Leistungssteigerung in musikbezogenen Aufführungssituationen dar. Dabei stellen die Autoren das Konstrukt der „deliberate practice“ (S. 273) in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Dieses betont, dass die optimale Ausnutzung der Übezeit, nicht nur die Menge an verbrachten Übestunden, zentral für den Über Erfolg ist. Die Autoren ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass die Optimierung von Übezeiten ein wichtiges Ziel musikpädagogischer Bemühungen sein sollte. Auch Mahlert kommt in seinem Aufsatz zu diesem Schluss, allerdings erweitert er in seinen Überlegungen den Übebegriff um drei wesentliche Aspekte: So macht er zu Beginn seiner Ausführungen klar, dass Üben bei verschiedenen musikbezogenen Aktivitäten eine Rolle spielt, nicht nur in Aufführungssituationen, sondern auch z. B. beim Hören, Unterrichten und Versprachlichen von Musik (vgl. S. 275). Außerdem betont er, dass das jeweilige Verständnis von ‚Üben‘ immer historisch und kulturell bedingt sei (vgl. S. 276). Mahlert versteht Üben nicht als reines Mittel zur musikbezogenen Leistungsoptimierung, er stellt auch den Bezug zu musikalischer Bildung her. Dabei kommt das übende Subjekt als Person auf zwei Weisen in den Fokus: Zum einen definiert Mahlert Üben als wechselseitig beeinflussenden Prozess zwischen Subjekt und Objekt des Übens. Zum anderen betont er, dass Üben nur eingeschränkt gelehrt werden könne, da es in seinem Kern individuell und selbstbestimmt geschehen müsse (vgl. S. 282).

Sowohl beim Kapitel „Dimensionen des Künstlerischen“ als auch beim Kapitel „Üben“ gelingt die von den Herausgeber_innen intendierte gegenseitige Bereicherung der unterschiedlichen Perspektiven sehr überzeugend. Zudem wird das Spezifische musikpädagogischen Denkens sowohl im Text Röbbkes zu „Dimensionen des Künstlerischen“ als auch in Mahlerts Text zum „Üben“, vor allem in Abgrenzung zu den vorangestellten musikpsychologischen Texten, deutlich fassbar. Musikpädagogisches Nachdenken bezieht die Erkenntnisse seiner Bezugsdisziplinen mit ein, setzt seinen Fokus aber anders: Bildung, der Blick auf das lernende und lehrende Subjekt und normative Fragen spielen eine zentrale Rolle. Dabei können (und sollten) Erkenntnisse aus

unterschiedlichen Bezugswissenschaften einbezogen werden. An den beiden Stellen im Handbuch, an denen explizit jeweils zwei Perspektivierungen nebeneinander gestellt wurden, wird dies deutlich offengelegt und so besonders anschaulich. Dadurch zeigt das Handbuch hier nicht nur inhaltlich den aktuellen Stand der musikpädagogischen Diskussion, sondern ermöglicht auch einen tieferen Einblick in musikpädagogische Denk- und Arbeitsweisen.

Einen gleichermaßen vertieften wie auch strukturierten Überblick bietet das Unterkapitel „Didaktik“ (4.6), das auf knapp 100 Seiten wesentliche Elemente des wissenschaftlichen musikdidaktischen Nachdenkens systematisiert: „Konzeptionen und zentrale Orientierungen der Musikpädagogik“ (4.6.1), „Didaktische Handlungsfelder“ (4.6.2), „Unterrichtsgestaltung“ (4.6.3) sowie „Medialität“ (4.6.4). Dabei erweisen sich insbesondere die einzelnen Aufsätze zu den „Didaktische[n] Handlungsfeldern“ (4.6.2) (u.a. ‚Wahrnehmen und Hören‘, ‚Tanzen/Bewegen‘ und ‚Reflexion‘) schon für sich genommen als reichhaltige Darstellungen, die wesentliche historische und systematische Aspekte des jeweiligen Handlungsfelds im Hinblick auf unterschiedliche musikpädagogische Fach- und Arbeitsgebiete zusammenfassen. Dies gilt auch für die den eigentlichen Unterkapiteln noch untergeordneten „Ergänzungen“ (S. 7) zum „Singen in der Schule“ (dargestellt von Nina Dyllick, S. 299ff.) und zum „Klassenmusizieren in der Schule“ (dargestellt von Carmen Heß, S. 306ff.). Da es sich um gehaltvolle und eigenständige Darstellungen handelt, wäre aus unserer Sicht eine gleichberechtigte Nennung aller Autor_innen angemessen gewesen. Insgesamt bemühen sich alle Autor_innen, immer wieder auf die jeweiligen begrifflichen Verschränkungen und praktischen Bezüge zwischen den einzelnen Handlungsfeldern hinzuweisen. So wird z. B. deutlich herausgearbeitet, dass das in Handbüchern und Lehrplänen häufig selbstverständlich verwendete Schlagwort „Musik erfinden“ sich als Überschneidungsbereich im Spannungsfeld der im Alltagsverständnis eher getrennt gedachten Handlungsfelder ‚Improvisation‘ und ‚Komposition‘ versteht und damit didaktisch unterschiedlich konturieren lässt (vgl. Krämer, S. 321; Schlothfeldt, S. 329). Insofern kann es aus unserer Sicht vor allem als Gewinn für die Lesenden verbucht werden, dass die Herausgeber_innen zugunsten eines Aufzeigens der fachspezifischen Verbindungen einen „Verlust von Trennschärfe zwischen den Handlungsfeldern in Kauf genommen“ (Dartsch & Platz, S. 158) haben.

Gerade weil die Herausgeber_innen der Darstellung der vielfältigen Perspektiven auf das musikbezogene Lehren und Lernen großen Raum einräumen, wäre aus unserer Sicht schon zum Einstieg in das Unterkapitel eine grundlegende Begriffsbestimmung von ‚Didaktik‘ sinnvoll gewesen sowie eine Verhältnisbestimmung von Allgemeiner Didaktik und Musik-Fachdidaktik(en), um eine bessere Orientierung innerhalb des heterogenen Feldes musikdidaktischen Nachdenkens zu bieten. Diese Verhältnisbestimmung wird innerhalb des Handbuchs mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vorgenommen: von Vogt im Kapitel „Erziehungswissenschaft“ für die schulische Musikdidaktik und die Allgemeine Didaktik (2.4.1; S. 52ff.), von Jank im Hinblick auf „Unterrichtsgestaltung als Thema der Musikdidaktik“ (4.6.3.1; S. 355ff.) sowie im Beitrag von Dartsch zum Instrumentalspiel, in dem dieser auf unterschiedliche Bestimmungen einer „Allgemeinen Instrumentaldidaktik“ eingeht (4.6.2.2; S. 308ff.). Ein Verweis auf diese Kapitel bzw. Abschnitte zu Beginn des Didaktik-Kapitels könnte aus unserer Sicht gerade für Einsteiger_innen in die Thematik hilfreich sein, um das im Kapitel umfassend und vielseitig dargestellte Bedingungsgefüge von Konzeptionen, Handlungsfeldern und Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung noch besser kontextualisieren zu können.

2.4 Orte

Das fünfte Kapitel des Handbuchs widmet sich unter der Überschrift „Orte“ der Darstellung des Spannungsfeldes von institutionellen (5.2), außerinstitutionellen (5.3.1) und digitalen (5.3.2) Lernräumen. Dabei betonen die Herausgeber_innen schon in der Einleitung zum Kapitel, dass die vermeintlich trennscharfen Abgrenzungen z.B. zwischen institutionellen und außerinstitutionellen Lernorten „nur als Hilfskonstruktion gemeint und gedanklich von beiden Seiten zu überschreiten“ (Platz & Stöger, S. 385) seien.

Diese gedankliche Überschreitung einer Vorstellung von musikpädagogischen Lernorten als voneinander abgrenzbaren Gebieten und Zuständigkeitsbereichen wird in den drei Unterkapiteln durchweg konsequent angebahnt: Den Autor_innen gelingt es, zentrale Begrifflichkeiten des Themas ‚(Lern-)Orte‘ (z.B. Institution, selbstreguliertes und informelles Lernen) verständlich und präzise aufzuschließen. Gleichzeitig fordern sie wiederholt dazu auf, musikbezogenes Lernen „jenseits von und quer zu institutionellen Lernorten“ (S. 397ff.) zu denken, um die Aufmerksamkeit auf die produktiven Verschränkungen zwischen musikpädagogischen Praktiken und ihren vielschichtigen Verortungen zu lenken: So eröffnen beispielsweise Bernd Clausen und Wolfgang Lessing das Kapitel zu „Institutionen des Musikkernens“ (5.2) mit einer vergleichsweise weiten Begriffsdefinition von „Institutionalisierung als Prozess“, wie sie von Peter Berger und Thomas Luckmann beschrieben wurde, und halten fest: „Überall dort, wo es um das Erlernen und die Habitualisierung bestimmter Rollen aufgrund wechselseitiger Zuschreibungen geht, müsste in diesem Sinne von einer Institution gesprochen werden.“ (Clausen & Lessing, S. 387) Obwohl beide Autoren im weiteren Verlauf des Kapitels dennoch ein engeres Begriffsverständnis von ‚Institution‘ im Sinne von (zumeist) staatlich geförderten (Bildungs-)Einrichtungen beibehalten und ausführen, verbinden sie diese Entscheidung mit einer Aufforderung an die Leser_innen: Diese sollen das Verhältnis von engerer und weiterer Definition von ‚Institution‘ beim Lesen des Kapitels mitdenken, denn „[g]erade die Überblendung beider Institutionenbegriffe scheint für musikbezogene Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse charakteristisch zu sein“ (S. 388). In ähnlicher Weise spricht auch Natalia Ardila-Mantilla im sich anschließenden Kapitel zu „außerinstitutionelle[n] Lernräume[n]“ (5.3.1) von der begrifflichen Trennung zwischen institutionellen und außerinstitutionellen Lernräumen als „Simplifizierung“ (S. 397) und schließt deshalb an das Konzept des „Informellen Lernens“ an, um den Fokus ihrer Ausführungen auf den „Überschneidungsbereich zwischen Bildungseinrichtungen und Außenwelt“ (S. 397) zu richten und für die Leser_innen gewinnbringend ausdifferenzieren. Auch bei der Lektüre von Michael Ahlers Kapitel zu „Musikkern und digitalen Medien“ (5.3.2) wird deutlich, dass insbesondere die sich stetig weiter ausdifferenzierenden „Schnittstellen bzw. Interfaces digitaler Medien“ (S. 406) das Nachdenken über den ‚Ort‘ und den Vollzug musikbezogener Praktiken herausfordern.

Insgesamt eröffnet das Kapitel „Orte“ damit aus unserer Sicht die anregende Perspektive, musikpädagogische (Lern-)Orte nicht als voneinander getrennte, vorgeformte Räume zu verstehen, sondern das (empirisch) forschende Augenmerk auf die Prozesse und Regeln der komplexen An-Ordnungen innerhalb musikpädagogischer Praktiken zu legen, die zur „Kanalisation von Handlungsspielräumen“ (Clausen & Lessing, S. 387) der jeweiligen Akteur_innen beitragen können. An diese Perspektive ließen sich auch die für eine (musik-)pädagogische Beschäftigung mit ‚Orten‘ so bedeutsamen Fragen nach dem Wechselverhältnis von Machtmechanismen und Möglichkeiten der Teilhabe anschließen (vgl. dazu auch Busch, 2015).

2.5 Musikpädagogik als Forschungsdisziplin

Im sechsten, das Handbuch abschließenden Kapitel werden vier Akzentuierungen im Hinblick auf das Selbstverständnis der „Musikpädagogik als Forschungsdisziplin“ vorgenommen: An zwei Unterkapitel zur „Entwicklung der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin“ (6.2) und zu den „Wissenschaftstheoretische[n] Grundlagen“ (6.3) schließen sich überblicksartige Darstellungen von jeweils vier Forschungsmethoden (6.4) und „Forschungsschwerpunkte[n]“ (6.5) innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin Musikpädagogik an. In der Einleitung zum Kapitel benennen die Herausgeber_innen die Problematik, die diversen, z.T. eng miteinander verschränkten musikpädagogischen Forschungsansätze zum Zweck der Darstellung in voneinander getrennte Methoden und Forschungsschwerpunkte aufzugliedern: „Das Unbehagen, lebendige Diskurse in ‚Schubladen‘ zu stecken, wie es sich in einem Handbuch kaum vermeiden lässt, war bei der Konzeption des letzten Großkapitels [...] besonders deutlich zu spüren“ (Knigge & Niessen, S. 411). Die letztlich getroffene Aufteilung begründen die Herausgeber_innen zum einen mit der Orientierung an existierenden spezifischen Arbeitsgruppen und Publikationsorganen innerhalb der musikpädagogischen *scientific community*, zum anderen mit dem Wunsch von Studierenden nach Orientierung und Informationen über bestimmte Forschungsansätze (vgl. S. 411f.).

Die beiden Kapitel zur „Entwicklung der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin“ (6.2) und zu den „Wissenschaftstheoretischen Grundlagen“ (6.3) rahmen die nachfolgenden Darstellungen zu Methoden und Forschungsschwerpunkten auf unterschiedliche, einander ergänzende Art und Weise: Anne Niessen stellt die „Entwicklung der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin“ (6.2) anhand von wesentlichen Schlaglichtern auf musikpädagogische Akteur*innen, Themen und Institutionen dar. Dabei stellt sie deutlich das Ringen um den Status und die Form der ‚Wissenschaftlichkeit‘ der sich schrittweise akademisch etablierenden Disziplin Musikpädagogik heraus, welches sich bis heute in Fachkontroversen innerhalb der musikpädagogischen *scientific community* niederschlägt.

Die z.T. deutlich differierenden Bestimmungsversuche einer ‚Musikpädagogik als Wissenschaft‘ bzw. der ‚Wissenschaftlichkeit‘ musikpädagogischen Nachdenkens sind zentraler Gegenstand der wissenschaftstheoretischen Reflexionen von Hermann J. Kaiser im folgenden Kapitel: Kaiser fasst zunächst fünf verschiedene Sichtweisen auf ‚Musikpädagogik als Wissenschaft‘ zusammen und benennt daran anschließend das Grundproblem aller bisherigen Bestimmungsversuche: Es sei Kaiser (sowie Kraemer, vgl. S. 419) zufolge „unmöglich [...], übergreifend *inhaltlich* zu bestimmen, was wissenschaftliche Musikpädagogik sei“ (S. 420, Hervorhebung i.O.). Kaiser nimmt deshalb eine „sprachpragmatische Reformulierung“ (S. 420) der Frage ‚Was ist Musikpädagogik als Wissenschaft?‘ vor und fragt nun: „*Unter welchen Bedingungen können wir berechtigterweise von Musikpädagogik als Wissenschaft sprechen?*“ (S. 421, Hervorhebung i.O.). Als Antwort auf diese Frage arbeitet Kaiser vier formale Bedingungen heraus, die als Beschreibung der Tätigkeiten des Gewinnens, Ordnen, Bewahrens und Vermittelns von Wissen zusammengefasst erlauben, von ‚Musikpädagogik als Wissenschaft‘ zu sprechen. Mit dieser ‚sprachpragmatischen Reformulierung‘ vollzieht Kaiser gewissermaßen auch eine diskurstheoretische Wendung der Frage nach den wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Musikpädagogik: Kaiser versteht die o.g. Bedingungen im empirischen Sinne als „Formative eines musikpädagogischen Diskurses“ (S. 421) bzw. „einer nicht begrenzten Anzahl von Diskursen, in denen ‚im gemeinsamen Sprechen über ...‘ der Sachverhalt Musik-

pädagogik als Wissenschaft sich bildet“ (S. 421). Aus dieser Bestimmung ergeben sich aus unserer Sicht anregende, aber auch herausfordernde Konsequenzen für die disziplinäre Selbstreflexion der Musikpädagogik, die es wert wären, sie in musikpädagogischen Forschungskolloquien auf Basis des Handbuchsartikels ausführlicher zu diskutieren. Nicht nur, weil aus dieser Perspektive die häufig vorgenommene *inhaltliche* Bestimmung einer ‚Musikpädagogik als Wissenschaft‘, z.B. über die Beanspruchung spezifisch ‚musikpädagogischer‘ Themen und Sachverhalte, als „unzureichend“ (S. 421) bestimmt und damit in ihrem Geltungsbereich zumindest eingeklammert wird. Sondern auch, weil mit Kaisers Bestimmung von vier „Bedingungen des [diskursiven] Sprechens“ (S. 421) aus unserer Sicht auch eine Aufforderung verbunden ist: Wenn sich der Sachverhalt ‚Musikpädagogik als Wissenschaft‘ nach Kaiser erst über ein von bestimmten Bedingungen abhängiges, gemeinsames Sprechen herausbildet, dann ergibt sich für musikpädagogisch Forschende die Aufgabe, diese Bedingungen des Sprechens in ihren Forschungsarbeiten und im Gespräch mit anderen Forschenden so transparent wie möglich darzulegen, d.h. zu explizieren, *auf welche Weise* z.B. ein bestimmtes, bisher nicht vorliegendes Wissen gewonnen und an bereits vorhandenes Wissen angefügt werden kann. Kaisers wissenschaftstheoretische Bestimmungen sind aus unserer Sicht gerade für Promovierende und angehende Wissenschaftler_innen lesens- und bedenkenswert, weil deutlich wird, dass die gemeinsame Verständigung über die Gewinnung wissenschaftlichen Wissens keinesfalls nur ein handwerklicher Formalismus ist, sondern im Gegenteil ‚Musikpädagogik als Wissenschaft‘ erst ermöglicht.

Einer grundlegenden Verständigung über verschiedene Formen der Gewinnung wissenschaftlichen Wissens in der Musikpädagogik dient auch das folgende Kapitel zu „Methodensteckbriefe[n]“ (6.4). Mit Blick auf die einzelnen Steckbriefe wird das Ziel des Kapitels darin formuliert, zu verdeutlichen, „dass in der Musikpädagogik mit bestimmten Methoden geforscht wird (v.a. Kap. 6.4.1 [Quantitative Ansätze] und 6.4.2 [Qualitative Ansätze]), dass es in Bezug auf die Art und Weise in der Forschung bestimmte Traditionen gibt (v.a. Kap. 6.4.3 [Phänomenologische Ansätze] und 6.4.4 [Diskursanalytische Ansätze]) bzw. dass in der Musikpädagogik bestimmte Herangehensweisen intensiv diskutiert werden (v.a. Kap. 6.4.5 [Historische Ansätze] und 6.4.6 [Systematische Ansätze])“ (S. 422). Schon an dieser Aufzählung wird deutlich, dass die Beschreibungsform der ‚Methodensteckbriefe‘ für bestimmte Forschungsansätze passender ist als für andere, die sich z.B. eher als analytische ‚Herangehensweisen‘ verstehen. So wird denn auch der Begriff der ‚Methode‘ bzw. des ‚Methodensteckbriefs‘ innerhalb der einzelnen Unterkapitel auf sehr unterschiedliche Art und Weise gefüllt: Während sich innerhalb der quantitativen Forschung (6.4.1) durchaus verschiedene, voneinander abgrenzbare „Analyseverfahren“ beschreiben und tabellarisch darstellen lassen (Busch, S. 424f.), wird für die phänomenologischen Ansätze deutliche Skepsis geäußert, „ob die Phänomenologie überhaupt als Methode bezeichnet werden kann“ (Oberhaus, S. 431) und für die Diskursanalyse geltend gemacht, sie sei „keine Forschungsmethode, auch keine klar bestimmte Menge von Methoden, sondern eher eine methodologische Perspektive auf Forschungen in einem interdisziplinären Feld“ (Rolle, S. 435). Auch wenn sich damit die Wahl der Kapitelüberschrift „Methodensteckbriefe“ mit Blick auf die heterogenen Verortungen der jeweiligen ‚Forschungsansätze‘ grundsätzlich diskutieren ließe, gewinnen die Leser_innen durchweg einen umfassenden, in weiten Teilen auch für Einsteiger_innen gut verständlichen Einblick in grundlegende Charakteristiken einzelner Forschungsansätze sowie wertvolle Hinweise auf vertiefende Literatur.

Das nachfolgende Kapitel thematisiert vier „Forschungsschwerpunkte“ (6.5) und gibt einen umfassenden Überblick über wichtige musikpädagogische Forschungsarbeiten und -themen innerhalb der jeweiligen Forschungsbereiche. Dabei wird, z.T. mit kritisch anmutendem Gestus, auch auf unterschiedliche Konjunkturen der jeweiligen Forschungsschwerpunkte innerhalb der musikpädagogischen *scientific community* hingewiesen: Aus der Perspektive „philosophischer Forschung“ (6.5.1) wird betont, dass sie eine „wissenschaftliche Tätigkeit [...] und als solche eine Aufgabe akademischer Musikpädagogik [sei], auch wenn dies in Zeiten einer zunehmend sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Disziplin [Musikpädagogik] gelegentlich in Vergessenheit gerät“ (Rolle, S. 448). Demgegenüber kann mit Hilfe einer Auswertung von Beiträgen in AMPF-Tagungsbänden für die empirische Forschung (6.5.2) der „Trend“ beschrieben werden, „dass seit 2006 die AMPF-Bände immer mehrheitlich empirische Beiträge enthalten“ (Niessen & Knigge, S. 453). Dass die Ausweisung unterschiedlicher ‚Forschungsschwerpunkte‘ als Kapitelüberschriften die hier angedeuteten Abgrenzungs-, Geltungs- und Verteilungsproblematiken nicht nur abbildet, sondern z.T. in Form von „Differenzlinien“ erst erzeugt, wird in der Einleitung offengelegt (Knigge & Niessen, S. 411). Allerdings wird die von den Herausgeber_innen vorausgehend selbstkritische Formulierung, dass die Entscheidung für die o.g. Aufteilung u.U. die Gefahr berge, dass „Unterschiede tendenziell überbetont werden und Gemeinsamkeiten bzw. Anknüpfungspunkte zu wenig hervortreten“ (Knigge & Niessen, S. 412), von den einzelnen Beiträgen gekonnt aufgefangen: So verweisen die Autor_innen u.a. auf geteilte Erhebungs- und Auswertungsinstrumente in unterschiedlichen Forschungsbereichen (Clausen, S. 458) und benennen häufig (zukünftige) „Berührungspunkte“, z.B. zwischen empirischer und historischer Forschung (Hörmann & Cvetko, S. 463). Aus der Perspektive philosophischer Forschung wird gar betont, dass eine trennscharfe Abgrenzung zu empirischen, historischen und komparativen Forschungsbereichen „nicht sinnvoll [sei], da auch dort Begriffe reflektiert und Argumentationen kritisch geprüft werden, also charakteristische Praktiken der Philosophie zum Einsatz kommen“ (Rolle, S. 448). Philosophische Forschung als *Tätigkeit* beginne „mit Zweifel an dem, was vermeintlich sicher erscheint“ (Rolle, S. 448) und wird damit gewissermaßen als Querschnittsdimension kritisch-reflexiver Forschung über einzelne Schwerpunkte hinaus bestimmt. Insgesamt gewinnen vor allem Einsteiger_innen auf jeweils nur knapp vier Seiten pro Forschungsschwerpunkt einen fundierten Überblick sowie ausführliche Literaturhinweise für die (notwendige) weiterführende Einarbeitung in den jeweiligen Forschungsbereich.

Insgesamt wird vor allem im sechsten Kapitel zur „Musikpädagogik als Forschungsdisziplin“ ein grundsätzlicher Gewinn des Handbuchs deutlich: das sorgfältig ausgearbeitete Verweis- und Bezugssystem der einzelnen Beiträge untereinander, das vor allem über Kurz-Verweise im Text, z.T. aber auch über ausführliche Hinweise in Fußnoten funktioniert. So wird z.B. auf sich ergänzende und wechselseitig kontextualisierende Perspektiven der Abschnitte 6.2 und 6.3 hingewiesen (vgl. Fn. 173, S. 418) oder auf voneinander abweichende Systematisierungsansätze, z.B. bei der Bestimmung von ‚philosophischen‘ und ‚systematischen‘ Forschungsansätzen (vgl. Fn. 187, S. 448). Diese sicherlich mit einigem Zusatzaufwand für Herausgeber_innen und Autor_innen verbundene Verweisstruktur kann insbesondere für fortgeschrittene Leser_innen gewinnbringend sein, die bestimmten Fragen vertieft nachgehen wollen.

3. Fazit

Mit seinem doppelten Anspruch, einen umfassenden Überblick über die aktuelle Forschungslandschaft der Musikpädagogik zu bieten, gleichzeitig aber als orientierende Einstiegshilfe in musikpädagogisches Denken (auch) für Studierende zu fungieren, spricht das Handbuch sehr unterschiedliche Personengruppen an und steckt sich ein hohes Ziel.

Auf inhaltlicher Ebene liegt ein großer Gewinn des Handbuchs in der schlüssigen Systematisierung von wesentlichen Forschungs- und Diskurslinien der wissenschaftlichen Musikpädagogik. Dabei fällt positiv auf, dass im Vergleich zum Vorläufer, dem vierbändigen *Handbuch der Musikpädagogik*, keine eindeutige Trennung nach Unterdisziplinen bzw. -aspekten der Musikpädagogik (z.B. Instrumental- und Gesangspädagogik, psychologische Grundlagen des Musiklernens) vorgenommen wird. Ganz im Gegenteil wird eine gelungene Systematisierung in diesem Handbuch gerade durch die Gegenüberstellung von unterschiedlichen Forschungsperspektiven auf das gleiche Phänomen erreicht, wodurch die Phänomene selbst (z.B. ‚Üben‘, ‚Dimensionen des Künstlerischen‘) als unterschiedliche Forschungsgegenstände sichtbar werden. Diese wichtigen Hinweise auf die Pluralität von Forschungsperspektiven bei der Konstruktion von musikpädagogischen Gegenständen können insbesondere (aber nicht nur) Studierenden grundlegende Einsichten in wissenschaftliches Denken und Arbeiten ermöglichen. Diese insgesamt gelungene Darstellung der Komplexität musikpädagogischer Perspektiven bringt es jedoch mit sich, dass das Handbuch für ein schnelles Nachschlagen von Begriffen oder ein erstes Einlesen in zentrale Konzepte überfordernd wirken kann. Studierende, die noch am Anfang ihrer Beschäftigung mit musikpädagogischen Grundlagen und Diskurslinien stehen, profitieren zwar von den jeweils sehr ausführlichen Literaturverweisen. Sie könnten sich bei einzelnen Handbuchbeiträgen aber u.U. schwer damit tun, einen ersten Einstieg in bestimmte Themen nur auf der Basis einer selbstständigen Lektüre zu finden. Als fundierte Grundlage für vertiefende Diskussionen in musikpädagogischen Seminaren eignen sich die meisten Handbuchbeiträge aufgrund ihrer komprimierten Dichte aus unserer Sicht jedoch durchaus.

Als mutige, im Kontext der Gesamtstruktur des Handbuchs aber sinnvolle konzeptionelle Entscheidung erscheint uns die Aufnahme von Kapiteln, die „eher auf Forschungsdesiderate oder Forschungsstände in benachbarten Disziplinen hinweisen, z.B. im fünften Kapitel („Orte“)" (Dartsch et al., S. 13). Damit geht das Handbuch deutlich über den Anspruch einer Bestandsaufnahme musikpädagogischer Forschungsdiskurse und -ergebnisse hinaus, indem auch Anregungen zur Perspektiverweiterung der Disziplin durch zukünftige, anregende Forschungsthematiken gegeben werden. Positiv fällt zudem durchgehend auf, dass das Handbuch, neben der Darstellung des wissenschaftlichen musikpädagogischen Diskurses, verschiedene (Alltags-)Realitäten musikpädagogisch tätiger Menschen mit in den Blick nimmt. Dies wird schon im Vorwort deutlich, wenn das Herausgeber_innen-Team zwar betont, dass, durch den Fokus auf den wissenschaftlichen Forschungsstand, bestimmte Beiträge keinen Eingang ins Handbuch fanden, die dennoch wichtige Impulse für das musikpädagogische Nachdenken liefern, wie zum Beispiel Erfahrungsberichte von Musiklehrenden oder von „Betroffenen von Lehr- und Lernpraxen“ (Dartsch et al., S. 13). Diese Perspektiven werden jedoch innerhalb der Handbuchbeiträge an vielen Stellen angemessen berücksichtigt und somit trotzdem sichtbar, wie zum Beispiel in den Kapiteln zu „musikpädagogisch tätige[n] Laien“ (Schmitz, 3.4.3) und zu „Lehrende[n] in musikpädagogischen Arbeitsfeldern“ (Lessing & Stöger, 3.4.1). An diesen Stellen werden auch Forschungsdesiderate konkret benannt. Dieser Bezug zu sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen musik-

pädagogischer Arbeitsfelder wird z.B. auch an der Thematisierung der (z.T. prekären) finanziellen Situation musikpädagogisch Tätiger (s. 3.4.1) deutlich.

Formal überzeugt das Handbuch durch seine umfassenden Literaturverweise und das beeindruckend ausführliche Literaturverzeichnis, die zusammen genommen vertiefte Recherchen ermöglichen. Hervorzuheben ist an dieser Stelle auch der ausführliche Anhang, in dem wichtige musikpädagogische Zeitschriften und Verbände aufgeführt und kurz beschrieben werden, was eine wertvolle Orientierungshilfe im Feld musikpädagogischer Forschung und Praxis bietet. Die Verweisstruktur innerhalb der einzelnen Kapitel erleichtert ein themengeleitetes ‚Querlesen‘ des Handbuches. Sollte es eine zweite Auflage des Handbuchs geben, könnte ein zusätzliches Schlagwort-Register im Anhang des Buches die eine oder andere Abkürzung individueller Lese-reisen durch das Handbuch ermöglichen und vor allem für diejenigen hilfreich sein, die zu einem bestimmten Begriff oder Konzept gezielt Informationen aus verschiedenen Beiträgen sammeln möchten. Gerade das ‚Querlesen‘ hat sich in unserem Umgang mit dem *Handbuch Musikpädagogik* jedoch als der eigentliche Gewinn herausgestellt: Denn insbesondere wenn man das Handbuch für die verbindende Lektüre mehrerer Beiträge nutzt, kann es seinem doppelten Anspruch einer umfassenden Darstellung sowie einer Orientierung gerecht werden: Zentrale Themen des musikpädagogischen Diskurses werden deutlich, indem sie im Kontext unterschiedlicher Fragestellungen und Forschungsperspektiven betrachtet und moduliert werden. Das interesselgeleitete ‚Schmökern‘ im *Handbuch Musikpädagogik* ist somit unserer Erfahrung nach eine der besten Möglichkeiten, in die gut 460 Seiten wissenschaftlicher musikpädagogischer Lektüre einzutauchen und am „gemeinsamen Sprechen über ...“ (Kaiser, S. 421) Musikpädagogik als Wissenschaft teilzunehmen.

Literatur

Zitierte Artikel aus dem Handbuch

- Ahlers, M. (2018). Musiklernen und digitale Medien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 405-410). Münster, New York: Waxmann.
- Altenmüller, E. (2018). Musikermedizin. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 87-90). Münster, New York: Waxmann.
- Ardila-Mantilla, N. (2018). Außerinstitutionelle Lernräume. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 397-405). Münster, New York: Waxmann.
- Barth, D. (2018). Kulturbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 24-31). Münster, New York: Waxmann.
- Busch, T. (2018). Quantitative Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 422-427). Münster, New York: Waxmann.
- Clausen, B. (2018). Ethnomusikologie. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 69-72). Münster, New York: Waxmann.

- Clausen, B. (2018). Komparative Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 456-459). Münster, New York: Waxmann.
- Clausen, B. & Lessing, W. (2018). Institutionen des Musiklernens im deutschsprachigen Raum. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 387-396). Münster, New York: Waxmann.
- Dartsch, M. (2018). Instrumentalspiel als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 302-311). Münster, New York: Waxmann.
- Dartsch, M. & Platz, F. (2018). Einleitung zum Kapitel „Perspektiven auf Lernen“. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 157-158). Münster, New York: Waxmann.
- Dartsch, M. & Stöger, C. (2018). Einleitung zum Kapitel „Akteur_innen in musikpädagogischen Arbeitsfeldern“. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 91-92). Münster, New York: Waxmann.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (2018). Einführung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 11-15). Münster, New York: Waxmann.
- Dyllick, N. (2018). Singen in der Schule. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 299-302). Münster, New York: Waxmann.
- Geuen, H. (2018). Musikbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 18-24). Münster, New York: Waxmann.
- Geuen, H. & Stöger, C. (2018). Kulturwissenschaften. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 73-76). Münster, New York: Waxmann.
- Grosse, T. & Wickel, H. H. (2018). Musik in sozialen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 142-151). Münster, New York: Waxmann.
- Hallam, S. (2018). Entwicklungsphasen. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 101-113). Münster, New York: Waxmann.
- Hess, C. (2018). Klassenmusizieren in der Schule. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 306-308). Münster, New York: Waxmann.
- Heß, F. (2018). Ästhetische Erfahrung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 181-187). Münster, New York: Waxmann.
- Heye, A. (2018). Musiktherapie. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 83-86). Münster, New York: Waxmann.
- Hörmann, S. & Cvetko, A. J. (2018). Historische Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 460-463). Münster, New York: Waxmann.

- Jank, W. (2018). Unterrichtsgestaltung: schulischer Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 177-181). Münster, New York: Waxmann.
- Kaiser, H. J. (2018). Legitimationen musikpädagogischen Handelns in Deutschland. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 38-43). Münster, New York: Waxmann.
- Kaiser, H. J. (2018). Wissenschaftstheoretische Grundlagen. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 418-421). Münster, New York: Waxmann.
- Knigge, J. & Niessen, A. (2018). Einleitung zum Kapitel „Musikpädagogik als Forschungsdisziplin“. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 411-412). Münster, New York: Waxmann.
- Knigge, J., & Niessen, A. (2018). Einleitung zum Kapitel „Kontexte: Begriffe, Begründungen und Diskurse“. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 16-17). Münster, New York: Waxmann.
- Kopiez, R. (2018). Dimensionen des Künstlerischen aus musikpsychologischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 187-192). Münster, New York: Waxmann.
- Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 319-326). Münster, New York: Waxmann.
- Lessing, W. & Stöger, C. (2018). Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 132-142). Münster, New York: Waxmann.
- Mahlert, U. (2018). Üben aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 275-283). Münster, New York: Waxmann.
- Meyer, C. & Steinbach, A. (2018). Wechsel der Perspektive auf Musiklernende. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 93-101). Münster, New York: Waxmann.
- Moore, G. & Green, L. (2018). (Musik-)Soziologie. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 64-69). Münster, New York: Waxmann.
- Niessen, A. (2018). Entwicklung der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 413-417). Münster, New York: Waxmann.
- Niessen, A. & Knigge, J. (2018). Empirische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 451-456). Münster, New York: Waxmann.
- Oberhaus, L. (2018). Phänomenologische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 431-434). Münster, New York: Waxmann.
- Oberhaus, L. (2018). Philosophie. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 80-83). Münster, New York: Waxmann.

- Olbertz, F. (2018). Sozialisationsakteur_innen. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 124-131). Münster, New York: Waxmann.
- Platz, F. & Lehmann, A. C. (2018). Üben aus musikpsychologischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 268-275). Münster, New York: Waxmann.
- Platz, F. & Stöger, C. (2018). Einleitung zum Kapitel „Orte“. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 385-386). Münster, New York: Waxmann.
- Röbke, P. (2018). Dimensionen des Künstlerischen aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 192-197). Münster, New York: Waxmann.
- Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 435-439). Münster, New York: Waxmann.
- Rolle, C. (2018). Philosophische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 448-451). Münster, New York: Waxmann.
- Sallat, S. (2018). Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 113-123). Münster, New York: Waxmann.
- Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 326-333). Münster, New York: Waxmann.
- Schmitz, S. (2018). Musikpädagogisch tätige Laien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 151-156). Münster, New York: Waxmann.
- Spychiger, M. (2018). Lernbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 159-169). Münster, New York: Waxmann.
- Varkøy, Ø. (2018). Legitimationen musikpädagogischen Handelns aus internationaler Perspektive: Beispiel Skandinavien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 43-50). Münster, New York: Waxmann.
- Vogt, J. (2018). Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 177-181). Münster, New York: Waxmann.
- Vogt, J. (2018). Erziehungswissenschaft. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 51-55). Münster, New York: Waxmann.
- Vogt, J. (2018). Musikalische Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. (S. 31-37). Münster, New York: Waxmann.

Weitere Literatur

- Busch, T. (2015). Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung Vol. 36. Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Theory framework and development in music education research.* (S. 51-65). Münster, New York: Waxmann. Abgerufen von http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12409/pdf/AMPF_2015_Band_36.pdf
- de la Motte-Haber, H. (Hrsg.) (1987) *Handbuch der Musikpädagogik: Vol. 4. Psychologische Grundlagen des Musiklernens.* Kassel: Bärenreiter.
- Richter, C. (Hrsg.) (1993). *Handbuch der Musikpädagogik: Vol. 2. Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen.* Kassel: Bärenreiter.
- Richter, C. (Hrsg.) (1994). *Handbuch der Musikpädagogik: Vol. 3. Instrumental- und Vokalpädagogik 2: Einzelfächer.* Kassel: Bärenreiter.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmidt, H.-C. (Hrsg.) (1986). *Handbuch der Musikpädagogik: Vol. 1. Geschichte der Musikpädagogik.* Kassel: Bärenreiter.
- Tischler, B. (1983). *Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik Vol. 5. Musik bei neurosegefährdeten Schülern. Begründung und empirische Überprüfung eines Therapieprogramms.* Regensburg: Bosse.
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Vol. 33. Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Music education: concepts, practices, and political dimensions* (S. 345-358). Essen: Die Blaue Eule. Abgerufen von http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8576/pdf/AMPF_2012_Band_33.pdf

Anne Günster

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Musikpädagogik
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
Email: anne.guenster@uni-hamburg.de

Sibylle Hartstein

Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahenbäumen 87
50688 Köln
Email: sibylle.hartstein@hfmt-koeln.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/176>

URN: urn:nbn:de:101:1-2018082886