

Wenn Ethnographie eine Methode ist ...

Über den potenziellen Verlust des Gegenstandes
in ethnographischen Forschungsvorhaben
und eine Möglichkeit zu dessen Rettung

Olivier Blanchard

Schlagworte: Musikpädagogik; Musikbegriff; Ethnographie; Theorie; Sozialtheorie

This text questions the relationship between ethnographic research and theory. To this end, a distinction is made between 'theories of limited scope' and 'social theories' in line with Lindemann's (2008) definition. It is assumed that ethnographic research predominantly leads to the creation of 'theories of limited scope', as they often capture and describe a phenomenon from a researched field in a differentiated way. With this premise in mind, it is argued that the object of ethnographic research should be defined in terms of social theory. This is because social theories constitutively determine what and how something can appear as an empirical datum at all. They therefore always underlie theories of limited scope. This is illustrated by means of a concrete music education research project in which the subject matter 'music' is reconstructed in music education courses at teacher training colleges using ethnographic methods. The hegemony theory of Laclau and Mouffe (1985) is used to demonstrate how the research object 'music' can be determined in terms of social theory. Finally, the advantages and challenges of this social-theoretical characterisation are reflected upon.

Einen Text in einem Band zu verfassen, der mit Ethnographie vorwiegend einen Beitrag zur Methodendiskussion leisten will, ist bei mir mit einem Unbehagen verbunden. Ich habe oft den Eindruck, dass die Wissenschaftlichkeit der Musikpädagogik vor allem in einer präzisen Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden auf musikpädagogische Forschungsprojekte sowie in einer gewissenhaften Reflexion der Rolle dieser Methoden in Bezug auf die produzierten Erkenntnisse begründet wird (siehe kritisch dazu auch Vogt

2014, S. 2). Eine von Forschungsfragen und -interessen losgekoppelte Methodendiskussion finde ich jedoch nicht ganz unproblematisch. Gewiss kann das Bestaunen einer Werkzeugkiste und die Frage, wozu jedes einzelne sich darin befindende Werkzeug gut sein kann, zu kreativen Lösungen führen. Schließlich ist die methodische Reflexion auch ein zentrales Gütekriterium zumindest qualitativ-empirischer Sozialforschung (für ethnographische Vorhaben z.B. Thomas 2019, S. 34). Andererseits erschwert, so meine These, ein primär methodischer Zugang zu Forschungsvorhaben oft die präzise Konturierung des Forschungsgegenstandes und steht somit auch einer produktiven Diskussion um die disziplinäre(n) Anbindung(en) der Musikpädagogik im Wege. Deshalb würde ich dafür plädieren, immer erst die Frage voranzustellen, wozu wir (in der Musikpädagogik) Werkzeuge brauchen. Entsprechend war es mir wichtig, meine nachfolgenden Überlegungen klar innerhalb eines Forschungsvorhabens verorten zu können. Ich werde also trotz meines Unbehagens über eine Methode schreiben. Dass es sich dabei ausgerechnet um Ethnographie handelt, erschwert die Sache zusätzlich. Denn Ethnograph*innen verstehen Ethnographie in der Regel nicht als Methode, sondern eher als Erkenntnisstrategie (Lengersdorf 2015, S. 177), »Erkenntnisstil« (Hirschauer und Amann 1997, S. 8) oder gar als einen opportunistischen Forschungsansatz (Breidenstein u.a. 2013, S. 38) und das ethnographische Analysieren von Daten wird mitunter als »Black Box« (ebd. 2013, S. 111) bezeichnet. Dies kann auch den ethnographisch arbeitenden Menschen selbst geschuldet sein, die ihre Arbeit gerne mystifizieren. Dazu möchte ich nun keinen Beitrag leisten. Ich werde also versuchen zu zeigen, wie ich in einem Forschungsprojekt methodisch arbeiten will, auch wenn es sich dabei nicht um eine konkrete Methode im Sinne einer zu reproduzierenden Verfahrensweise handelt, die für die Güte der Erkenntnisse einer Forschung bürgen kann.

Konkret möchte ich beschreiben, wie Sozialtheorien bei der Analyse von Feldprotokollen hilfreich sein können, aber auch, wo noch offene Fragen bestehen. Ich gehe dabei in vier Schritten vor. Erstens will ich versuchen, die Notwendigkeit des Herbeiziehens einer Sozialtheorie zu begründen, also das Problem schaffen, das ich im weiteren Verlaufe des Textes zu lösen versuche. Zweitens werde ich mein aktuell laufendes Forschungsprojekt kurz vorstellen, um den Abstraktionsgrad »Sozialtheorie« reduzieren zu können. Drittens werde ich die Sozialtheorie genauer entfalten, auf die das Forschungsprojekt gründet, um viertens schließlich auf dieser Grundlage die Chancen und Risiken für meine Forschung diskutieren zu können.

Problemstellung

Wenn in der Musikpädagogik von Ethnographie die Rede ist, ist damit in der Regel eine Methode gemeint. Das ist nicht selbsterklärend, denn eine Ethnographie kann – etymologisch betrachtet – auch das Produkt einer Forschung sein (vgl. z.B. Thomas 2019, S. 60, 101; Breidenstein u.a. 2020, S. 41). Dennoch ist man sich auch in einschlägiger Literatur einig, dass es sich bei der Ethnographie vor allem um eine »Praxis der Feldforschung« (Breidenstein u.a. 2020) handelt, bei der die Daten methodisch durch eine Protokollierung von teilnehmenden Beobachtungen an sozialen Geschehen gewonnen werden (Atkinson u.a. 2011, S. 5; Breidenstein u.a. 2013, S. 31–41; Hirschauer und Amann 1997, S. 17–22; Schiffauer 2011, S. 515; Thomas 2019, S. 71).¹ Mit Blick auf musikpädagogische Projekte und Publikationen, die das Label Ethnographie für sich beanspruchen, müssten zudem Forschungen dazugezählt werden, in denen die Daten (auch) durch Transkriptionen videogestützter Beobachtungen produziert werden (z.B. Hadji 2022; Jachmann 2019, siehe auch Jachmann und Hadji in diesem Band; Rizzi 2023).

Musikpädagogische ethnographische Forschungen unterscheiden sich in ihrem Feldbegriff, im Grad der Teilnahme an diesem Feld und insbesondere hinsichtlich der Weite des Fokus, mit dem dieses Feld in den Blick genommen wird. Sie ähneln sich aber in Bezug auf ihren explorativen Charakter (Eusterbrock und Blanchard 2025, i. Dr.), den auch Jan Jachmann und Andrea Welte unterstreichen, wenn sie sagen, dass »ethnographische Studien die vielfältigen musikpädagogischen Realitäten in ihren jeweiligen komplexen und zu wesentlichen Teilen impliziten Eigenlogiken nachvollziehen« (Jachmann und Welte 2021, S. 27) können. Was aber wird genau exploriert? Was sind »musikpädagogische Realitäten« (ebd.)? Oder allgemeiner: Was wird erforscht, wenn an den Handlungen in einem musikpädagogischen Feld teilgenommen wird oder diese zumindest beobachtet werden?

In seinem Plädoyer für eine wissenschaftstheoretische Reflexion empirisch-musikpädagogischer Forschung konstatiert Jürgen Vogt eine gewisse

1 Spätestens seit der Writing Culture Debatte (siehe Clifford und Marcus 1986) und der darauffolgenden Krise der Repräsentation (siehe Marcus und Fischer 1986; Freudenberg und Sandkühler 2003) ist es auch nicht mehr haltbar, die Ethnographie als Produkt einer Forschung im etymologischen Sinne zu verstehen, also als das Beschreiben eines Ethnos, das man in diesen Debatten eher als Festschreiben desselben erkannt hat.

Verkürzung derselben auf bloße Methodenlehre, was zur Ausblendung der theoretischen Grundierung dieser Methoden führt (Vogt 2014, S. 2). Mit einer methodisch soliden Forschung sei die Frage nicht notwendigerweise geklärt, »was [...] überhaupt methodisch sauber zu untersuchen wäre.« (Ebd.) Ich würde nun vermuten, dass ethnographische Forschung diesbezüglich besonders gefährdet ist. Aufgrund ihrer explorativen Anlage ist eine Erkenntnis quasi in jedem Fall sicher und vermag bestenfalls auch zu überraschen. Ob diese Erkenntnis allerdings auch anschlussfähig an die musikpädagogische Diskussion ist und damit einen Anspruch von Jachmann und Welte (2021, S. 27) erfüllen kann, ist damit allerdings noch nicht garantiert. Soll Ethnographie also nicht bloß zu einem Synonym zu Beobachtung des Musikunterrichts verkommen, bedarf es einer präziseren (wissenschaftstheoretischen) Bestimmung des Forschungsgegenstandes. Gerade im deutschen Sprachraum scheint dies notwendig, denn die Ethnographie als »Kernmethode der Kultur- und Sozialanthropologie« (Bogusz 2016, S. 292) leidet der Soziologin und Anthropologin Tanja Bogusz folgend hier unter einem eklatanten Theoriemangel (ebd., S. 294). Es habe sich eine rigide Fächertrennung zwischen einer Kultursoziologie einerseits, die Kultur als Gegenstand jenseits von empirischen Erkenntnissen rein theoretisch bestimmt und einer Kultur- und Sozialanthropologie andererseits, die die soziale Welt davon unberührt vor allem empirisch erforscht, etabliert (ebd., S. 294–296).

Der Gegenstand aktueller ethnographischer Forschungen umfasst mit sprachlichen Strukturen, kognitiven Schemata, institutionellen Infrastrukturen, Elementen materieller Kultur, situierten Praktiken usw. verschiedene Erscheinungsformen öffentlich praktizierter Sozialität. Beim analytischen Zugriff auf die Welt werden diese Erscheinungsformen in der Regel an Einheiten gebunden, die über eine eigene Logik verfügen (Breidenstein u.a. 2020, S. 36–37). Entsprechend hat sich laut Bogusz die deutschsprachige Kultur- und Sozialanthropologie von einem holistischen ab- und einem partikularisierten Kulturbegriff zugewendet, der die Eigenheit und Spezifika lokaler Gesellschaften in den Fokus nimmt (Bogusz 2016, S. 296). Und auch in ethnographischen Forschungen soziologischer Herkunft werden in der Regel »kleine soziale Lebens-Welten« (Hitzler und Gothe 2015, S. 13) zu verstehen und beschreiben versucht. Als solche ließen sich auch Musikunterrichte oder eben die »musikpädagogischen Realitäten [mit] ihren jeweiligen komplexen und zu wesentlichen Teilen impliziten Eigenlogiken« (Jachmann und Welte 2021, S. 27) gut denken. Es kann also darum gehen, das implizite Wissen der Akteur*innen dieser musikpädagogischen Realitäten herauszuarbeiten und

»dieses in größere theoretische Bilder ein[zu]ordnen« (ebd.). Dies natürlich nicht auf einem leeren Blatt, sondern stets unter Bezugnahme auf bereits bestehende, bestenfalls musikpädagogische Theorien, um diese »weiter auszuarbeiten, auszudifferenzieren und auch zu hinterfragen.« (Ebd.) Es geht unter anderem um eine Erstellung und (mitunter sukzessive, da über mehrere Studien dauernde) Falsifikation von Theorien.

Ich möchte diesen Vorschlag gerne aufnehmen und mit Jörg Strübing (2008, S. 302) anmerken, dass das Verhältnis von Theorie und Empirie eine genuin wissenschafts- und erkenntnistheoretische Frage ist. Es lohnt sich also, dieses Verhältnis präzise zu bestimmen. Dazu müsste meines Erachtens der Begriff »Theorie« präziser bestimmt werden. Dies tut die Soziologin Gesa Lindemann mit ihrer Unterscheidung zwischen »Theorien begrenzter Reichweite« (Lindemann 2008, S. 109) und »Sozialtheorien« (ebd.). Erstere meinen »Theorien als aus dem empirischen Material entwickelten Kategorien« (Kalthoff 2008, S. 12) Darunter sind Theorien über bestimmte soziale Phänomene zu verstehen, worunter man z.B. eine Theorie des Wissens über musikpraktische Konventionen zählen könnte, die Jachmann (2019) in einer Forschung herausgearbeitet hat. »Sozialtheorien« hingegen sind sozialtheoretische Annahmen über die Beschaffenheit des Gegenstandes sowie Annahmen darüber, wie der Gegenstand zu beobachten ist und empirische Daten zu interpretieren sind (Lindemann 2008, S. 109). Theorien zum impliziten bzw. schweigenden Wissen, die Jachmanns (2019) Forschungen zu den musikpraktischen Konventionen informieren, könnten z.B. zu dieser Kategorie gezählt werden.²

»Theorien begrenzter Reichweite« und »Sozialtheorien« sind jedoch nicht zwei distinkte Formen von Theorie. Vielmehr gründet die Erhebung von Daten immer schon auf theoretischen Annahmen über den beforschten Gegenstand. Sozialtheorien legen konstitutiv fest, was und wie etwas überhaupt als empirisches Datum erscheinen kann. Sie liegen deshalb den Theorien begrenzter Reichweite, die solche beobachtungsleitenden Annahmen voraussetzen (müssen), zugrunde, auch wenn sie selbst nicht durch empirische Studien falsifizierbar sind (Lindemann 2008, S. 109). Wenn man akzeptiert, dass Wirklich-

2 Diese Theorien distanzieren sich von einem Wissensbegriff, der Wissen als rein gedankliches Wissen versteht und fokussieren auch körperliche Anteile des Wissens, die nur unter Einfluss sinnlicher Erlebnisse erlernbar und deshalb schwer vollständig zu explizieren sind. Dennoch werden sie als konstitutiv für menschliches Handeln, Denken, Äußern und Wahrnehmen verstanden (vgl. Jachmann 2019, S. 103–104).

keit nicht neutral repräsentiert werden kann, hängt die Frage, wie man Daten verstehen will, entscheidend davon ab, welche Auffassung von Realität den eigenen Überlegungen zugrunde liegt. Denn irgendeine Form der Repräsentation von Realität wird Daten bei aller Unterschiedlichkeit der Auffassungen immer zugeschrieben. Das zentrale ethnographische Gütekriterium der Reflexivität (Breidenstein u.a. 2013, S. 61; Thomas 2019, S. 34) ernst nehmend, plädiere ich dafür, diese Vorannahmen – ungeachtet davon, wie stark sie theoretisch artikuliert sind – präzise zu explizieren. Denn bleiben die sozialtheoretischen Grundlagen von Theorien, die aus dem empirischen Material entwickelt werden, unreflektiert, ist auch die Kommensurabilität mit anderen Erkenntnissen und Theorien der wissenschaftlichen Musikpädagogik nicht garantiert.

Im Folgenden, und selbstverständlich vorerst nur für mein Forschungsprojekt gültig, möchte ich mich für eine starke Stellung der Theorie gegenüber der Empirie aussprechen (Kalthoff 2008, S. 11). Das heißt, ich möchte diese Reflexion stark theoretisch akzentuiert vornehmen, um damit über die Chancen und Risiken für meine ethnographisch informierte Forschung nachdenken zu können.

Das Forschungsprojekt

Dazu erscheint es mir unerlässlich, ein paar Informationen zu meinem aktuell laufenden Forschungsprojekt zu geben. Dieses wird im Rahmen einer Karriereförderung durch den Schweizerischen Nationalfonds zwischen September 2022 und August 2025 durchgeführt und schließt, zumindest indirekt, an meine Dissertationsarbeit (Blanchard 2019) an. Eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit war, dass in der theoretischen Diskussion zum Umgang mit einer musikkulturellen Vielfalt mehrheitlich vorgesehen wird, fremde Kulturen oder Musikkulturen im Musikunterricht durch deren Musik kennenzulernen (ebd., S. 74–89). Ich habe herausgearbeitet, dass das Konzept von Musik, das diesen Ideen zugrunde liegt, eurozentristisch und deshalb gerade nicht dafür geeignet ist, eine Vielzahl von musikalischen Konzepten und Formen zu adressieren (ebd., S. 81–87; siehe auch Blanchard 2020).

Dass es dazu kommen konnte, mag der Tatsache geschuldet sein, dass das Konzept von Musik – der vermeintliche Schlüssel zu anderen musikalischen Kulturen – in dieser Diskussion nirgends reflektiert wird. Das mag zunächst erstaunen. Aber Heinz Geuen kommt im Handbuch Musikpädagogik zur selben Erkenntnis und zwar für die gesamte deutschsprachige musikpädagogi-

sche Diskussion über die sogenannte interkulturelle Musikpädagogik hinaus (Geuen 2018). Es lässt sich also sagen, dass wir in unserer Disziplin nicht nur kein elaboriertes Konzept unseres zentralen Fachgegenstands haben, sondern dass darüber kaum eine Debatte stattfindet. Diese Debatte würde ich gerne mit meiner künftigen Forschung intensivieren. Dazu müssen aber drei Aspekte berücksichtigt werden.

Erstens, die, wenn auch spärlich vorhandenen, einzelnen Positionen, die den Musikbegriff explizit thematisieren. Diese stellen sich in der Regel einem Verständnis von Musik als Werk oder Kunstwerk entgegen und betonen, dass Musik als soziale Praxis verstanden werden sollte (z.B. Wallbaum 2013, S. 21). Aber auch diese Positionen klären die Frage nach dem Fachgegenstand nur vordergründig, da an keiner Stelle expliziert wird, wann eine Praxis oder ein Werk eine *musikalische* Praxis oder ein *musikalisches* Werk ist.³ Deshalb verstehe ich für meine Forschung unter dem Fachgegenstand dessen epistemischen Aspekt. Konkret betrifft dies die Frage, was es möglich macht etwas als Musik und es gleichzeitig verunmöglicht etwas anderes als Musik zu erkennen.⁴

Zweitens möchte ich verdeutlichen – was bereits in der Kritik am Eurozentrismus des Musikkonzeptes in der ›Interkulturellen Musikpädagogik‹ angetönt wurde –, dass es sich beim Fachgegenstand nicht um eine Universalie, sondern um eine kulturspezifische Konstruktion handelt. Es handelt sich also um eine machtvolle Besetzung, wobei die Macht nicht von einzelnen Subjekten, sondern von einem kulturellen System ausgeht, das kulturelle Anschlüsse ermöglicht, aber auch Ausschlüsse produziert (Moebius 2012a, S. 15–17; Struve 2012, S. 91). Dieses Postulat gründet auf die wissenschaftstheoretische Position dieser Forschung, die weiter unten expliziert wird.

Drittens konzentriere ich mich in meiner Forschung auf die Deutschschweiz, wo ich arbeite, weshalb der spezielle Status der Musikpädagogik

3 Die diesbezügliche Kritik von Walker (1996) an der »New Philosophy of Music Education« von Elliott (1995), in der eine ähnliche Position vertreten wird und die im deutschsprachigen Raum breit rezipiert wird, wird meines Wissens nach nicht berücksichtigt. Walker schreibt: »In his [Elliotts, O.B.] attempt at producing a definition *tabula rasa* he describes music as »intentional human activity, involving a doer, a maker, a product and a context«. Thus, we have a definition for anything humans do, ranging from mowing the lawn to cooking, dress-making, making love, or catching fish.« (Walker 1996, 2 Hervorh. im Original)

4 Daher wären die Erkenntnisse dieser Forschung eher ein Beitrag zur Diskussion, die jüngst von Lukas Bugiel (2021) mit einer analytisch-philosophischen und Peter W. Schatt (2021) mit einer kultursoziologischen Bestimmung von Musik initiiert wurde.

in diesem Land berücksichtigt werden muss. In der Schweiz existiert keine wissenschaftliche Musikpädagogik im Sinne, dass praktisch keine Hochschule über institutionell verankerte musikpädagogische Forschung verfügt. Darüber hinaus ist auch die Fachdidaktik, welche in den meisten Modellen der Lehrer*innenbildung als Vermittlungsinstanz zwischen akademischer Disziplin und Berufspraxis verstanden wird (z.B. Hörmann und Meidel 2016, S. 46), in den schriftlichen Diskursen zur Musikpädagogik weitgehend unsichtbar (Huber und Marty 2021). Sie konstituiert sich nur in Abgrenzung zu einer wissenschaftlichen Musikpädagogik und durch Forderungen, die Fachdidaktik in der Berufspraxis zu fundieren (Huber 2016). Musikdidaktik findet primär in den Lehrveranstaltungen der pädagogischen Hochschulen statt, jedoch mit unklaren Bezugsfeldern und Wissensbeständen. Deshalb scheint es angebracht, den Fachgegenstand als epistemisches Konzept dort zu untersuchen. Entsprechend lautet die Forschungsfrage: Welche Praktiken⁵ innerhalb der Ausbildung zur (Musik-)Lehrperson für die Sekundarschule 1 an Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen ermöglichen den spezifischen Fachgegenstand »Musik«?

Sozialtheorie

Diese Forschungsfrage möchte ich nun nachfolgend innerhalb einer »Sozialtheorie« im Sinne Lindemanns kontextualisieren. Die Frage, wie Praktiken Wissensobjekte ermöglichen, deutet auf einen kulturwissenschaftlichen oder präziser, auf einen diskursanalytischen Fokus hin (Porsché 2015, S. 240). Kulturwissenschaften – diesmal eher in ihrer theoretischen Provenienz, die unter dem Label Kulturosoziologie fungieren (Bogusz 2016) – gehen davon aus, dass menschliches Handeln nicht utilitaristisch oder normativistisch zu denken, sondern auf übersubjektive Sinnsysteme und Wissensordnungen zurückzuführen sei. Man interessiert sich also nicht für subjektive Überzeugungen oder Handlungsabsichten der Akteur*innen, sondern dafür, wie durch das Handeln Wissensordnungen konstruiert werden, die umgekehrt das Handeln wiederum verstehbar machen und dadurch erst ermöglichen, aber auch verunmöglichen (z.B. Moebius 2009, S. 7).

5 Ich verwende den Begriff »Praktiken« hier pragmatisch. Für eine praxistheoretische Unterscheidung zwischen »Praktiken« und »Praxen« in der Musikpädagogik siehe Klose 2019, S. 22 Fn. 4.

Die Wissensordnungen sind entsprechend in irgendeiner Form der Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschung. Sie verleihen allem, was auf ihrer Grundlage auftaucht, spezifischen sozialen Sinn, also auch einem Fachgegenstand wie ›Musik‹. Allerdings sind die Wissensordnungen, weil sie erst durch die Praktiken der Akteur*innen erzeugt werden, keine ontischen Partikularitäten, das heißt, dass sie immer auch kontingent sind. Weil sie überdies Handeln ermöglichen und einschränken, geht von ihnen zudem eine spezifische Macht aus (Moebius 2012b, S. 8). Der Fokus auf diese Ein- und Ausschlussmechanismen von Handlungsoptionen erscheint mir aufgrund der vorangehend erörterten Ausgangslage bei der Erforschung des Fachgegenstandes zentral.

Die in den Kulturwissenschaften oft rezipierte Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (2012), die bereits die Hauptreferenz meiner Dissertationsarbeit (Blanchard 2019) war, ist eine Theoretisierung dieser Wissensordnungen als Diskurse mit Fokus auf die Machtmechanismen, die mit der Konstituierung und Konsolidierung von Diskursen einhergehen. Der Diskurs wird somit zu meinem Forschungsgegenstand und die Machtmechanismen mein Erkenntnisinteresse. Jedoch erhält der Diskurs bei Laclau und Mouffe eine spezifische Prägung, die sich vom Foucaultschen Diskursbegriff unterscheidet, der innerhalb der Sozialwissenschaften am häufigsten referiert wird (Schäfer 2019, S. 22). Zwar ist die Theorie von Laclau und Mouffe aufgrund ihrer poststrukturalistischen Ausrichtung durchaus mit dem Denken von Foucault kommensurabel, ihre Prägung von ›Diskurs‹ ist aber nicht identisch mit jener von Foucault, sondern käme eher dem Foucaultschen ›Dispositiv‹ nahe. Es handelt sich um eine übergeordnete Struktur mit deterministischer Funktion (Foucault 1978, S. 119–20).

Es bleibt zu fragen, ob eine Diskursanalyse überhaupt mit der Beobachtung sozialer Praktiken vereinbar ist. Innerhalb der Kulturosoziologie besteht die Meinung, dass dies nicht der Fall ist (Reckwitz 2008; mit Bezug auf ihn Lengersdorf 2015). Dieser Meinung liegt aber in der Regel ein textualistisches Verständnis von Diskursen im engeren Sinne zugrunde. So sagt Lengersdorf (2015), die sich explizit auf diese Reckwitzsche Position bezieht, dass der Umgang mit Papierstücken, das Abheften, Rausholen, Markieren und Vorlegen derselben – einen entscheidenden Anteil vom Arbeitsalltag in Anwaltskanzleien ausmacht. Dies würde die Bedeutung des Papierstücks immer wieder insofern hervorheben, als das Papier in den Handlungsfluss involviert sei. Daraus folgert sie, dass das Papierstück in dieser Perspektive nicht für etwas (z. B. den Rechtsstaat) stehe, sondern etwas bedeute, weil es in den praktischen Vollzug

involviert sei (ebd., S. 181). Mir scheint, dass hier aber ein verkürzter Textbegriff vorliegt. Ich würde Lengersdorf darin zustimmen, dass das beschriebene Papierstück nicht das Speichermedium des Sozialen sein kann. Wenn man aber bei einer sozialwissenschaftlichen Analyse den Praktiken den ontischen Primat zuschreibt, wie dies meines Erachtens Lengersdorf tut, müssten diese Praktiken spezifischer bestimmt werden, zumal es sich bei den Praxistheorien um »*modest grand theories*« [handelt], die den Status ihrer Aussagen reduzieren, indem sie bloße *frameworks* von Begriffen und Annahmen anbieten, in deren Rahmen substantielle Theorien spezifischer Praktiken formuliert werden können.« (Hirschauer 2008, S. 172, Hervorh. im Original) Kann man, auf das Beispiel bezogen, das Regulierende der Praktiken im Umgang mit Texten nicht auch wie einen Text begreifen? Ist es nicht sogar genau das, was in ethnographischen Zugängen getan wird: Praktiken in Texte transformieren?

In der Theorie von Laclau und Mouffe nehmen die Wittgensteinschen Sprachspiele diese Scharnierfunktion ein und lassen sich deshalb als Texte im weitesten Sinne denken.⁶ Für Wittgenstein ist »Die Bedeutung eines Wortes [...] sein Gebrauch in der Sprache« (Wittgenstein 2015, §47) und Sprachspiele entsprechend »das Ganze: [...] Sprache und [...] Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist« (ebd., §7). Laclau und Mouffe beziehen sich darauf (Laclau und Mouffe 2012, S. 145) und fokussieren die **artikulatorische Funktion** von Praktiken.⁷ Die Praktiken bilden damit das analytische Problem bzw. die analytische Hilfestellung: Sie verbinden die einzelnen Elemente miteinander und verleihen ihnen dadurch ihren zu analysierenden sozialen Sinn. Wenn zum Beispiel im Musikunterricht ein Song in Form einer Klassenband nachgespielt wird, werden die einzelnen Elemente, die in die entsprechenden Praktiken eingebunden sind – der Song, das Musizieren, die Instrumente, die Musizierenden usw. – zu Momenten des Diskurses Musikunterricht artikuliert. Das heißt, dass sie erstens überhaupt als **Momente** konstituiert werden, oder präziser als **Differenzen**, denn sie erhalten ihre Bedeutung innerhalb des Diskurses erst aufgrund einer Differenz zu den anderen Momenten (Laclau und Mouffe 2012, S. 141) – der Song ist *nicht* das Instrument. Das heißt zweitens aber auch, dass sie dadurch den **Diskurs** »Musikunterricht« konstruieren, der seinerseits diesen Artikulationen nicht vorgängig ist – ohne diese (oder andere) Praktiken

6 Für eine Verbindung von Diskurs- und Praxistheorien auf Grundlage der Wittgensteinschen Sprachspiele siehe Baumann, Tijé-Dra und Winkler 2015.

7 Im Englischen meint Artikulieren nicht nur das sprachwissenschaftliche Lautbilden bzw. das (deutliche) Aussprechen, sondern auch »Verbinden«.

gibt es den Musikunterricht nicht –, aber den einzelnen Momenten erst deren sozialen Sinn verleiht (ebd., S. 145) – eine Musiklehrkraft ist nur vor dem Hintergrund des Diskurses Musikunterricht eine solche. Dadurch ist zwar die Frage nach dem Zustandekommen der Identität der einzelnen Positionen im Diskurs geklärt, aber noch nicht die Frage nach der Identität des Diskurses, der selbst auch nur in den Praktiken verortet ist, die ihrerseits nichts Vorgängiges besitzen. Laclau und Mouffe erklären dies mit dem **Knotenpunkt**. Dabei handelt es sich um ein Moment, das in seiner Konstitution eine Differenz wie jede andere ist, jedoch in Bezug auf die Vielzahl der Artikulationen eine zentrale organisatorische Rolle innerhalb eines Diskurses erhält (ebd., S. 150). Im hier aufgeführten Beispiel wäre dies etwa ›Musik‹, weil es im entsprechenden Schulfach im Wesentlichen darum geht. Doch bedarf ein Diskurs auch noch einer Grenze. Hätte er sie nicht, würde er sich ins Unendliche ausweiten und daher auflösen – alles wäre Musikunterricht und daher wäre nichts mehr spezifisch als Musikunterricht wahrnehmbar. Wäre umgekehrt eine feste Grenze vorhanden, hätte jedes Moment seinen fixen Platz und es wäre keine artikulatorische Funktion der Praktiken mehr möglich. Laclau und Mouffe denken nun die Grenze des Diskurses nicht als eine mit einem Dies- und einem Jenseits, sondern als Unmöglichkeit einer vollständigen Schließung des Diskurses und prägen dafür den Begriff des **Antagonismus**. Antagonismen sind nicht räumlich zu denken, als geschlossene Diskurse mit ihren jeweils eigenen und gänzlich voneinander separierbaren Momenten, die um einen Knotenpunkt herum aufeinanderprallen. Antagonismen im Laclau'schen und Mouffe'schen Sinne verhindern ein absolutes Fixieren von Bedeutung, indem Elemente niemals Momente nur eines einzigen Diskurses werden können – z. B. wenn selbst der Knotenpunkt ›Musik‹ in jedem diskursiven Zusammenhang als (künstlerische) Praxis verstanden würde. Antagonismen sind somit Grenzen, die durch Diskurse, das heißt durch deren Momente, hindurch gehen, da der Diskurs diesen Momenten nie eine eindeutige Bestimmung geben kann und sie in anderen diskursiven Artikulationen immer auch etwas anderes sind oder sein können (ebd., S. 161–165).

Hegemonie ist nun der Versuch, eine Bedeutung um einen umkämpften Knotenpunkt zu verabsolutieren. Sie ist als eine paradoxe Schließbewegung diskursiver Grenzen zu denken, die gleichzeitig notwendig und unmöglich ist. Notwendig ist sie, weil der Diskurs Bedeutung stiftet, aber als solcher erst wahrgenommen werden kann, wenn er sich von etwas abgrenzen kann (Laclau 2002, S. 66). Die Grenze ist wiederum, wie gesehen, nicht räumlich, sondern im Sinne eines Ausgrenzens von anderen Bedeutungen aus seinen Momenten

zu verstehen. Unmöglich ist eine diskursive Grenzschießung aber, weil der Diskurs, der Praktiken überhaupt erst verstehbar macht und dadurch Sinn erzeugt, selbst erst durch Praktiken konstruiert wird. Sowohl Diskurse als auch deren Momente und Knotenpunkte bedingen sich wechselseitig. Es kann auf nichts Gegebenes zurückgegriffen werden. Laclau und Mouffe erklären daher Hegemonie als jene sozialen Praktiken, deren artikulatorische Funktion eine zweite Bedeutung erzeugt, jene der **Äquivalenz**, welche die Bedeutung der Differenz untergräbt, obwohl sie von ihr zehrt. Innerhalb eines Diskurses werden einzelne Momente aufgrund deren Differenz zu den anderen Momenten wahrgenommen. Im Falle einer hegemonialen Artikulation schließen sie sich zu einer Äquivalenzkette zusammen und artikulieren sich mit dem Knotenpunkt (Laclau und Mouffe 2012, S. 134). Wäre Musikunterricht zum Beispiel der Ort, an dem Musik durch die Akteur*innen musizierend als Chor realisiert wird, wäre die Lehrkraft möglicherweise Dirigent*in und die Schüler*innen die Sänger*innen des Chors, die dazugehörigen Kulturtechniken wären Dirigieren, Singen usw. und der Knotenpunkt ›Musik‹ wäre als (künstlerische) Praxis determiniert. Alles ist innerhalb des Diskurses eine Differenz: Dirigieren ist beispielsweise nicht singen. Würden nun im diskursiven Feld ›Unterricht‹ Unsicherheiten auftauchen – z.B. wenn das Moment ›Lehrkraft‹ Impulse für das Formulieren von Forschungsfragen geben würde, oder Schüler*innen beginnen würden Hypothesen zu bilden – würde der Knotenpunkt antagonisiert und der Sinn des Unterrichts potenziell gefährdet. ›Musik‹ wäre dann möglicherweise keine (künstlerische) Praxis mehr, sondern ein Objekt, das es zu analysieren gilt. In diesem Falle würden alle Differenzen (Lehrkraft, Schüler*innen, Kulturtechniken) insofern äquivalent, als sie sich mit dem Knotenpunkt ›Musik‹ artikulieren und diesem dadurch die Bedeutung ›Chorsingen‹ einschreiben. Das Bilden von Hypothesen, im Sinne eines Elements, könnte sich dadurch nur schwerlich mit dieser Äquivalenzkette artikulieren.⁸

Dabei gilt es noch zu beachten, dass nicht die Lehrkraft die Deutungshoheit über den Knotenpunkt hat. Macht im Sinne von Hegemonie liegt nicht

8 Genauso gut wäre umgekehrt eine Äquivalenzkette um denselben Knotenpunkt ›Musik‹ denkbar, die diesem die Bedeutung ›Forschen‹ einschreiben würde. Die entsprechenden Subjektpositionen wären dann beispielsweise eher ›Moderator*in‹ oder ›Impulsgeber*in‹ als ›Dirigent*in‹, eher ›Forschende‹ als ›Chorsänger*innen‹ und die dazugehörigen Kulturtechniken eher ›Hypothesenbildung oder -überprüfung‹ als ›Singen‹. Mit dieser Äquivalenzkette ließe sich umgekehrt ein Element wie ›Dirigieren‹ nur schwerlich verbinden.

bei Akteur*innen, sondern im geteilten Sinn, der Bedeutungen und Praktiken ermöglicht oder verunmöglicht. Im hier verwendeten Beispiel wüssten Schüler*innen, wollten sie eine Hypothese bilden, gegebenenfalls nicht, wie dies im Unterricht zu bewerkstelligen wäre und sowohl die Lehrkraft als auch andere Schüler*innen würden das entsprechende Handeln möglicherweise gar als Unterrichtsstörung verstehen, die ›das Chorsingen‹ verunmöglicht. Es gälte den Akteur*innen des Unterrichts somit nicht, die Differenz ›Hypothesenbildung‹ mit den anderen Differenzen ›Dirigieren‹, ›Singen‹ usw. äquivalent zu setzen. Von den Akteur*innen selbst können die einen Antagonismus ermöglichenden Bedingungen als Gegebenheiten beschrieben werden: »Hypothesen bilden hat nichts mit Chorsingen zu tun, das gehört zum Forschen.« Die Antagonismen sind allerdings nicht auf diese reduzierbar. Vielmehr sind es die hegemonialen sozialen Praktiken selbst, die versuchen Kontingenz zu verbannen, Bedeutung zu fixieren und somit Diskurse – z.B. des Chorsingens – zu schließen (ebd., S. 166).

Konsequenzen

Aufgrund Laclaus und Mouffes Verortung des sozialen Sinns in den sozialen Praktiken sowie dem Rekurs auf Wittgensteins Sprachspiele bietet sich ein ethnographisches Verfahren (im oben erläuterten eingeschränkten Sinn) als methodischer Zugriff zur Rekonstruktion dieses sozialen Sinns an. Dazu bedarf es einer Teilnahme an den oder mindestens einer Beobachtung dieser Praktiken. Darüber hinaus ermöglicht es die Theorie von Laclau und Mouffe den Forschungsgegenstand ›Diskurs‹ präziser zu bestimmen. Es werden nicht einfach Praktiken beobachtet, sondern deren artikulatorische Funktion im Hinblick auf die Konstruktion des Diskurses. Konkret kann analysiert werden, welche Differenzen zu Äquivalenzketten um den Knotenpunkt Musik artikuliert und welche Antagonismen dabei gebildet werden.⁹ Dabei kann die Grenze des Diskurses als wichtig für dessen Konstruktion und Konsolidierung

9 Anders als in meiner Dissertationsarbeit, in der ich das Singen als Knotenpunkt des Musikunterrichts abduktiv herausgearbeitet habe, wird ›Musik‹ als Knotenpunkt für das beschriebene Forschungsprojekt in heuristischer Absicht ex ante gesetzt. Da Laclau und Mouffe selbst die Kontingenz jeglicher sozialen Ordnung betonen und kein diskursives Moment als ontische Partikularität verstehen (Laclau und Mouffe 2012, S. 148–49), ist diese Substitution des Knotenpunkts – von ›Singen‹ zu ›Musik‹ – im selben Forschungsfeld durchaus zulässig. Sie wäre im Anschluss an die »Writing Culture

hervorgehoben werden. In Bezug auf mein Anliegen in diesem Text kann ich dadurch auch aufzeigen, was die theoretische Grundannahme über meinen Forschungsgegenstand ausmacht.

Damit sind allerdings nicht alle Probleme behoben, denn es muss darauf hingewiesen werden, dass das ontische Primat ›Diskurs‹ im Laclauschen und Mouffschen Sinne eine epistemologische Setzung ist. Dies birgt erstens die Gefahr der Reifizierung des Forschungsgegenstands durch dessen theoretische Präformation. Wenn ich nach einem sinnstiftenden Diskurs suche, der die sozialen Praktiken ermöglicht, werde ich diesen – um nicht zu sagen »nur diesen« – auch finden und mit der Empirie die Theorie bestätigen, die ihrerseits der Empirie vorausgehen muss. Dies stellt zwar ein grundsätzliches Problem sozialwissenschaftlicher Forschung dar, denn ohne Konzept für das, was man betrachten möchte, kann man nichts sehen. Dennoch plädiert Lindemann (2008) dafür, auch den Typus »Sozialtheorie« mit empirischen Mitteln infrage zu stellen. Dies kann zwar nicht durch Verifikation bzw. Falsifikation geschehen, da die theoretische Perspektive überhaupt erst den Zugang zur Beobachtung ermöglicht, allerdings muss stets reflektiert werden, dass Sehinstrumente unterschiedlich präzise Wahrnehmungen ermöglichen. Zweitens birgt diese theoretische Setzung auch bezüglich der Frage nach dem Sample der Forschung ein Problem: Wenn ein Diskurs als übergreifende soziale Ordnung postuliert wird, muss er einzelne Lehr- und Lernarrangements transzendieren. Deshalb muss nicht nur die Auswahl der Stichprobe, also die Frage, welche und wie viele (idealerweise kontrastierende) Lehrveranstaltungen oder gar Ausbildungsstätten beforscht werden, gut begründet, sondern auch der Umgang mit empirisch angetroffener Heterogenität genauestens reflektiert werden. Inwiefern darf diese aufgrund der Annahme eines übergeordneten Diskurses ignoriert bzw. in eine einheitlich imaginierte diskursive Ordnung assimiliert werden?

Andererseits lässt sich durch die Reflexion und Offenlegung einer theoretischen Perspektive die Subjektivität der produzierten Erkenntnisse einer Forschung bis zu einem gewissen Grad reduzieren oder mindestens relativieren. Durch die präzise Bestimmung des Forschungsgegenstands und die Explizierung des Erkenntnisinteresses wird deutlich, wozu die Forschung einen Beitrag leistet und wie die Erkenntnisse einzuordnen und zu diskutieren sind.

Debatte« (Clifford und Marcus 1986) höchstens ein Zeugnis für die sozialwissenschaftliche Produktion des Forschungsgegenstandes.

Auch bei der Analysearbeit scheint mir der Ertrag einer dezidierten theoretischen Positionierung offensichtlich. Methodisch, im engeren Sinne einer ›Verfahrensweise‹, ließe sich hier gut mit den Kodierverfahren der Grounded Theory arbeiten, wie dies bei vielen qualitativen Forschungen in der Musikpädagogik üblich scheint.¹⁰ Allerdings kann eine Sozialtheorie hier als Beobachtungstheorie fungieren, das heißt, bei der Frage behilflich sein, wie man zu den einzelnen Codes kommt. In Bezug auf die oben vorgestellte Sozialtheorie könnte beim offenen Kodieren beispielsweise nach diskursiv artikulierten Momenten gesucht werden und beim axialen Kodieren nach Äquivalenzketten. Dies könnte zu theoretisch integren und daher auch neuartigen Erkenntnissen führen.

Auf mein in der Einleitung formuliertes Plädoyer zurückkommend, sollte im Zuge meiner Ausführungen deutlich geworden sein, dass ich mich nicht per se gegen einen Zugang zu Forschungsvorhaben über Methoden im Sinne von Verfahrensweisen ausspreche. Es ist durchaus vorstellbar, dass eine Methode zu interessanten Fragen führen kann. Sie entbehrt jedoch nicht einer präzisen wissenschaftstheoretischen Reflexion des Forschungsgegenstandes. Ohne diese läuft man meines Erachtens Gefahr, dass man inkommensurable Theorien in eine vermeintlich genuine wissenschaftliche Musikpädagogik assimiliert und daher die produzierten Erkenntnisse verwässert.

Und dennoch: Wenn herausgearbeitet werden will, wie der Knotenpunkt ›Musik‹ diskursiv konstituiert und konsolidiert wird, muss er zumindest bei den teilnehmenden Beobachtungen epistemisch vorgeformt sein, was dem antiessenzialistischen Anspruch der referierten Diskurstheorie widerspricht. Mein Unbehagen bleibt also bestehen und ist vielleicht sogar konstitutiver und produktiver Bestandteil dieser Art von Forschung.

10 Was bei der Anlehnung an die Grounded Theory indes oft vergessen geht, ist, dass diese selbst auch erkenntnistheoretische Wurzeln hat, auch wenn man sich nicht einig ist, welche. Laut Lindemann ist es z.B. der symbolische Interaktionismus (Lindemann 2008, S. 110), gemäß Strübing der amerikanische Pragmatismus (Strübing 2008, S. 281). Wenn man z.B. mit letzterem bei der Analyse von Handlungen stets nach den »ends in view« fragt, also nach der Lösung von Handlungsproblemen (ebd., S. 306), bewegt man sich sehr weit weg von der hier vorgestellten erkenntnistheoretischen Perspektive. Dies ist nicht per se problematisch, muss aber im Sinne der Güte der produzierten Erkenntnis unbedingt reflektiert und transparent gemacht werden.

Literatur

- Atkinson, Paul, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland. 2011. »Editorial Introduction«. In *Handbook of Ethnography*, herausgegeben von Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland, reprinted, 1–7. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Baumann, Christoph, Andreas Tijé-Dra, und Jan Winkler. 2015. »Geographien zwischen Diskurs und Praxis – Mit Wittgenstein Anknüpfungspunkte von Diskurs- und Praxistheorie denken«. *Geographica Helvetica* 70 (3): 225–37. Zugriff 25.03.2025. <https://doi.org/10.5194/gh-70-225-2015>.
- Blanchard, Olivier. 2019. *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster, New York: Waxmann.
- Blanchard, Olivier. 2020. »Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht. Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik«. In *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, herausgegeben von Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle, und Jonas Völker, 93–104. Freiburg: Olms.
- Bogusz, Tanja. 2016. »Kultursoziologie und Kultur- und Sozialanthropologie«. In *Handbuch Kultursoziologie, Band 1*, herausgegeben von Stephan Moebius, Frithjof Nungesser, und Katharina Scherke, 2–12. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2013. *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2020. *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. 3., überarb. Aufl. München: UVK.
- Bugiel, Lukas. 2021. *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Clifford, James, und George E. Marcus. 1986. *Writing Culture. The Poetics And Politics Of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Elliott, David J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Eusterbrock, Linus, und Olivier Blanchard. 2025 i. Dr. »Ethnographische Zugänge«. In *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, herausgegeben von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, und Christine Stöger, 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann.

- Foucault, Michel. 1978. *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Freudenberger, Silja, und Hans Jörg Sandkühler. 2003. *Repräsentation, Krise der Repräsentation, Paradigmenwechsel. Ein Forschungsprogramm in Philosophie und Wissenschaften*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Geuen, Heinz. 2018. »Musikbegriffe«. In *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, herausgegeben von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, und Christine Stöger, 18–24. Münster, New York: Waxmann.
- Hadji, Nazfar. 2022. »Musiklernen im familiären Alltag – Ethnografie in der Anwendung«. *Kulturelle Bildung Online*. Zugriff 25.03.2025. <https://www.kubi-online.de/artikel/musiklernen-familiaeren-alltag-ethnografie-anwendung>
- Hirschauer, Stefan. 2008. »Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis«. In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 165–88. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hirschauer, Stefan, und Klaus Amann. 1997. »Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm«. In *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, herausgegeben von Stefan Hirschauer und Klaus Amann, 7–52. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hitzler, Ronald, und Miriam Gothe. 2015. »Zur Einleitung: Methodologisch-methodische Aspekte ethnographischer Forschungsprojekte«. In *Ethnographische Erkundungen. Methodische Aspekte aktueller Forschungsprojekte*, herausgegeben von Ronald Hitzler und Miriam Gothe, 9–18. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hörmann, Stefan, und Eva Meidel. 2016. »Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik«. In *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*, herausgegeben von Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko, Stefan Hörmann, Martina Krause-Benz, und Silke Kruse-Weber, 11–68. Münster, New York: Waxmann.
- Huber, Jürg. 2016. »Tasten- und Saitenhandwerker« vs. »Forschergilde«: Der Diskurs um die »richtige« Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz«. In *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft/Music education and*

- educational science*, herausgegeben von Jens Knigge und Anne Niessen, 45–58. Münster: Waxmann.
- Huber, Jürg, und Christoph Marty. 2021. »Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen«. In *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Music education between (self-)reflections and interventions*, 277–96. Münster, New York: Waxmann.
- Jachmann, Jan. 2019. »Was macht einen Walzer zum Walzer? Wissen über musikpraktische Konventionen als Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion«. In *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*, herausgegeben von Verena Weidner und Christian Rolle, 103–18. Münster, New York: Waxmann.
- Jachmann, Jan, und Andrea Welte. 2021. »Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung«. In *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung*, herausgegeben von Valerie Krupp, Anne Niessen, und Verena Weidner, 15–30. Münster, New York: Waxmann.
- Kalthoff, Herbert. 2008. »Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung«. In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 8–34. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Klose, Peter. 2019. »Doings and playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung«. In *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*, herausgegeben von Verena Weidner und Christian Rolle. Münster, New York: Waxmann.
- Laclau, Ernesto. 2002. »Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun?«. In *Emanzipation und Differenz*, herausgegeben von Ernesto Laclau, 65–78. Wien: Turia und Kant.
- Laclau, Ernesto, und Chantal Mouffe. 2012. *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. 4., durchg. Wien: Passagen.
- Lengersdorf, Diana. 2015. »Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken«. In *Methoden einer Soziologie der Praxis*, herausgegeben von Franka Schäfer, Anna Daniel, und Frank Hillebrandt, 177–96. Bielefeld: transcript.
- Lindemann, Gesa. 2008. »Theoriekonstruktion und empirische Forschung«. In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von

- Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 107–28. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Marcus, George E., und Michael M. J. Fischer. 1986. »A Crisis of Representation in the Human Sciences«. In *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*, herausgegeben von George E. Marcus und Michael M. J. Fischer, 7–16. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Moebius, Stephan. 2009. *Kultur*. Bielefeld: transcript.
- Moebius, Stephan. 2012a. »Cultural Studies«. In *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung*, herausgegeben von Stephan Moebius, 13–33. Bielefeld: transcript.
- Moebius, Stephan. 2012b. »Kulturforschungen der Gegenwart – die Studies. Einleitung«. In *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung*, herausgegeben von Stephan Moebius, 7–12. Bielefeld: Transcript.
- Porsché, Yannik. 2015. »Kontextualisierung am Schnittpunkt von Museumsraum und Öffentlichkeit. Ethnomethodologische, poststrukturelle und ethnografische Analyseheuristiken«. In *Methoden einer Soziologie der Praxis*, herausgegeben von Franka Schäfer, Anna Daniel, und Frank Hillebrandt, 239–65. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas. 2008. »Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation«. In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 188–209. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rizzi, Anna. 2023. »Schwelgen dürft ihr«. *Musikbezogene Affektstrukturen im Laien-Pop-Chor*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Franka. 2019. *Diskurstheorie und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schatt, Peter W. 2021. »geschichtlich durch und durch? Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das »musikalische Material««. In *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*, herausgegeben von Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, und Friedrich Platz, 173–90. Münster, New York: Waxmann.
- Schiffauer, Werner. 2011. »Der cultural turn in der Ethnologie und der Kultur-anthropologie«. In *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2. Paradigmen und Disziplinen. Sonderausgabe.*, herausgegeben von Friedrich Jaeger und Jürgen Straub, 502–17. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Strübing, Jörg. 2008. »Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage«. In *Theoretische Empirie. Zur*

- Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 279–311. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Struve, Karen. 2012. »Postcolonial Studies«. In *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung*, herausgegeben von Stephan Moe-bius, 88–107. Bielefeld: transcript.
- Thomas, Stefan. 2019. *Ethnografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogt, Jürgen. 2014. »Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal«. *Art Education Research* 5 (9): 1–9. Zugriff 25.03.2025. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf.
- Walker, Robert. 1996. »Music education freed from colonialism: a new praxis«. *International Journal of Music Education* 27 (27): 2–15.
- Wallbaum, Christopher. 2013. »Das exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturtechniken – ein Versuch«. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 20–40.
- Wittgenstein, Ludwig. 2015. *Philosophische Untersuchungen*. 7. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.