

Anne Niessen

Welche Bedeutung hat Jürgen Vogts Bestimmung des „musikpädagogischen Standorts“ für qualitatives Forschen?

Eine Spurensuche

„Ebenso zweifelsfrei ist es aber, dass auch die qualitative musikpädagogische Forschung nur zu ihrem eigenen Schaden auf bildungsphilosophische Reflexionen verzichten kann.“ (Vogt 2017a, S. 198)

1. Einleitung

Wird empirische Forschung schon dadurch musikpädagogisch, dass Personen befragt oder beforscht werden, die in musikpädagogischen Situationen tätig sind bzw. solche erlebt haben? Vielleicht sollte das Musikpädagogische dieser Situationen dann auch irgendwie in den Daten auftauchen. Aber genügt das schon, um eine Forschung als musikpädagogische auszuweisen? Oder muss es, damit es musikpädagogische Forschung ist, immer um musikpädagogische Praxen gehen oder um musikalisches Erleben oder um musikbezogene Erfahrungen? Oder ist das Entscheidende die zugrundeliegende Fragestellung? Kurz: Welche Bedingungen muss empirische Forschung erfüllen, um musikpädagogische Forschung zu sein? Solche Fragen sind für alle empirisch Forschenden in der Musikpädagogik relevant. Sie werden in dem folgenden skizzenhaften Beitrag nicht beantwortet; stattdessen begeben mich vornehmlich in Jürgen Vogts Schriften auf die Suche nach Aspekten, die für diese Fragen von Bedeutung sind.

Dabei entfalte ich nur (m)eine Perspektive als qualitativ Forschende auf dieses Feld; die quantitative und die theoretische Forschung¹ werden im Folgenden nicht bzw. kaum beachtet. Zudem überblicke ich auch nur einen kleinen Teil des breiten Spektrums qualitativen Forschens und das auch nur einigermaßen: Mein Standpunkt ist geprägt von Erfahrungen mit der Auswertung von Interviews nach der Grounded Theory Methodologie (GTM) bzw. neuerdings zusätzlich mit ersten Erkundungen nach der Situationsanalyse von Adele Clarke (Clarke et al. 2018). Zusätzlich bin ich an wissenschaftstheoretischen Fragen rund um die GTM und die Situationsanalyse interessiert. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden argumentiert.

¹ Die Bezeichnung „theoretische Forschung“ schließt an Johannes Bellmanns (2020) Begriffsbestimmung an. Diese spielt im vorliegenden Beitrag deshalb eine Rolle, weil es um das Verhältnis zwischen empirischem Forschen und theoretischen Fragestellungen geht.

Dieser Beitrag ist als wissenschaftliche Verbeugung vor und Ausdruck freundschaftlicher Verbundenheit mit Jürgen Vogt gemeint, dem Text und Band gewidmet sind. Vor allem seinen Ausführungen folgend fahnde ich also nach dem Merkmal „musikpädagogisch“ für qualitative Forschung, indem ich mich in einem ersten Schritt der Bestimmung des „musikpädagogischen Standortes“ zuwende, wie ihn Vogt 1998 vorgenommen hat. Seine Überlegungen führen unmittelbar zu einem zentralen Begriff, den Vogt in der musikpädagogischen Diskussion lebendig hält: dem der musikalischen Bildung (Vogt u. a. 2012, 2018). Zusätzlich verwiesen wird auf Lukas Bugiel (2021), der ein teilweise von Vogts Bestimmung sich unterscheidendes Begriffsverständnis musikalischer Bildung entwickelt und es u. a. auf qualitatives Forschen bezieht (Abschnitt 2). Vogts Auseinandersetzung mit dem „Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik“ (2017b) und sogar mit dem „Verhältnis von Bildungsphilosophie und Qualitativer Forschung“ (2017a) fließt ebenfalls in diesen Text ein (Abschnitt 3). Am Ende steht eine vorläufige Bilanz des Vorhabens, die mit einem Blick auf Vogts Ausführungen zur „Musikpädagogik als kritische[r] Kulturwissenschaft“ (2006) endet (Abschnitt 4).²

2. Zum musikpädagogischen Standort und zum Begriff der musikalischen Bildung

Vogt setzt sich in seinem AMPF-Beitrag des Jahres 1998 mit Hermann J. Kaisers Einlassung zur „musikpädagogischen Perspektive“ auseinander, die im selben Tagungsband erschien (Kaiser 1998). Die interessante Diskussion zwischen den beiden Autoren kann hier nicht nachgezeichnet werden; ich setze am Ergebnis an, zu dem Vogt schließlich gelangt:

„Musikpädagogik befasste sich dann zwar, wie Kraemer schreibt, ‚mit den Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) unter den Aspekten der Aneignung und Vermittlung‘, wobei jedoch die Problemspannungen von Bildsamkeit und Selbsttätigkeit, von Zwang und Freiheit, von Individualität und Sozialität ausdrücklich mitbedacht und ausgetragen werden müssen. (...) eine prominente Möglichkeit, das pädagogische Grundparadox in diesem Sinne auf den Begriff zu bringen, heißt ‚Bildung‘.“ (Vogt 1998, S. 50)³

Die Suche nach dem musikpädagogischen Standort führt also zu dem hochkomplexen und bei verschiedenen Autor*innen divers bestimmten Konstrukt der „musikalischen Bildung“, das Vogt folgendermaßen beschreibt:

² Michael Göllner, Anne Günster und Moritz Kuck danke ich sehr für ihre hilfreichen Anmerkungen zu diesem Text.

³ Vogt zitiert hier Rudolf-Dieter Kraemers Formulierung aus Kraemer (1995, S. 146).

„Bildung ist potentiell unabschließbar, und sie ist risikoreich, denn sie kann immer auch scheitern; Bildung ‚geschieht‘. Bildung heißt zudem weiterhin, dass das Subjekt nicht einfach ‚aus der Welt‘ lernt, so wie sie ist, sondern dass auch eine Überwindung der bestehenden, womöglich schlechten Verhältnisse in Zukunft möglich sein kann. ‚Ästhetische‘, also auch ‚musikalische Bildung‘ kann sogar als Paradigma eines solchen Bildungsverständnisses betrachtet werden, da vor allem die Aneignung der Welt durch Kunst, jedenfalls im romantischen Verständnis von Ästhetik, geradezu notwendig eine Distanzierung vom gesellschaftlich-historischen Status quo mit sich führt. (...) Auch rückt ‚musikalische Bildung‘ auf diesem Wege in Distanz zum schulischen Lernen, da sie eigentlich nicht organisiert und schon gar nicht überprüft werden kann.“ (Vogt 1998, S. 51)

Vogt findet zwar, dass beispielsweise die musikalische Sozialisationsforschung den wissenschaftlichen Blick auf musikalische Bildung ergänzen kann. Aber letztlich geht es ihm um die pädagogische Frage, die Dietrich Benner gestellt hat und die Vogt zitiert: „wie wir Heranwachsende (...) so zur Selbsttätigkeit auffordern können, dass ihre künftige Bestimmung sich nicht als unmittelbares Resultat ihrer Sozialisation einstellt, sondern als Produkt eigener Selbsttätigkeit ergibt“ (Benner 1991, S. 118, zitiert nach: Vogt 1998, S. 52, Auslassung: AN).

Der Begriff der musikalischen Bildung scheint für Vogt als eine Art Leitlinie für die Musikpädagogik zu fungieren, deren Beachtung darüber entscheidet, ob ein musikpädagogischer Standort eingenommen wird. Ohne Schwierigkeit lässt sich der Begriff als Zielbestimmung von musikpädagogischem Handeln auf verschiedenen Ebenen denken: Musikunterricht beispielsweise könnte das Ziel haben, musikalische Bildung (im allerweitesten Sinne) anzuregen,⁴ selbst wenn zusätzlich andere Ziele parallel eine Rolle spielen sollten. Auch dass musikpädagogische theoretische Forschung letztlich an musikalischer Bildung als Zielperspektive orientiert ist, scheint zunächst plausibel.⁵ Weitaus schwieriger gestaltet sich aber die Frage nach der Fokussierung auf musikalische Bildung in Bezug auf empirische, hier: qualitative Forschung, wenn sie sich weniger auf Erfahrungen richtet, die zumindest potentiell eine Nähe zu musikalischen Bildungsprozessen aufweisen können, sondern beispielsweise auf Fragestellungen rund um institutionelle Settings, Praxen oder Dinge in musikpädagogisch gerahmten Situationen.⁶

Aber auch wenn man gezielt musikalische Bildung qualitativ erforschen möchte, tun sich Fragen nach der Planbarkeit bzw. Realisierbarkeit dieses Vorhabens auf: Mit Hilfe videographischer Daten können beispielsweise Interaktionen in, Praxen mit oder Kommunikation über Musik gut

⁴ Das Problem des Luhmannschen „Technologiedefizits der Pädagogik“, an das auch Vogt (1998, S. 51) erinnert, lasse ich an dieser Stelle unbearbeitet.

⁵ Es handelt sich hier eher um eine Vermutung als um eine These. Sie müsste an anderer Stelle diskutiert werden.

⁶ Historische, vergleichende, ethnographische, quantitative Ansätze klammere ich aus den oben genannten Gründen an dieser Stelle aus; deshalb werden hier keine entsprechenden Beispiele angeführt.

erforscht werden, aber Prozesse musikalischer Bildung im Verständnis Vogts wird man ohne die Innensicht der Teilnehmenden kaum zweifelsfrei identifizieren können. Aber selbst mit Hilfe von Interviews, in denen zusammenfassende und wertende Aussagen von Proband*innen erhoben werden können, wird es sich eher um einen seltenen Glücksfall handeln, wenn sich Spuren musikalischer Bildungsprozesse z. B. in Äußerungen über Musikunterricht entdecken lassen – nicht zuletzt angesichts der oben zitierten skeptischen Einschätzung Vogts, was das Verhältnis von schulischem Lernen und musikalischer Bildung betrifft.

Als Fazit dieser ersten Annäherung an den Begriff des „musikpädagogischen Standortes“ zur Klärung der Frage, unter welchen Umständen denn qualitative Forschung musikpädagogisch sein könnte, ist Folgendes festzuhalten: Wenn die Beforschung musikalischer Bildung eine zwingende Voraussetzung für das Vorhandensein eines „musikpädagogischen Standortes“ darstellte und wenn nur Forschung, die von diesem Standort ausgeht, musikpädagogisch wäre, gäbe es m. E. nur wenige qualitative Forschungsprojekte, die als musikpädagogisch gelten dürften.

Eine Bestätigung findet diese Sichtweise durch einen weiteren Autor aus dem Umfeld Vogts: Lukas Bugiel (2021) bezieht sich, wie es kurz zuvor auch Vogt getan hat (2018), dezidiert auf den Begriff der „transformatorischen Bildung“ von Hans Christoph Koller (2012) und unterbreitet einen Vorschlag, wie diese empirisch erforscht werden könnte. Bugiel versteht seinen Bildungsbegriff als deskriptiv und definiert ihn in Anlehnung an Koller folgendermaßen:

„Transformatorische musikalische Bildung ist (...) (a) als der Prozess der Transformation musikalischen Wissens zu verstehen, der (b) durch musikalische Schlüsselereignisse ausgelöst wird und in dessen Verlauf (c) ein neues musikalisches Wissen erfunden wird, das sich (d) in einem musikbezogenen Welt- und Selbstverhältnis relativer Stabilität mindestens zeigend artikuliert.“ (Bugiel 2021, S. 139)

Bugiel betont „die Erfahrung eines Musikalisch-Fremden als eine notwendige Bedingung dafür (...), dass transformatorische musikalische Bildungsprozesse in Gang kommen“ – wobei hier noch eine weitere Bedingung erfüllt sein muss, nämlich die „kreative Beantwortung“ dieser Erfahrung (Bugiel 2021, S. 141). Entstehen können musikalische Bildungsprozesse in „musikalischen Schlüsselereignissen“, die allerdings „nur nachträglich als Auslöser musikalischer Bildungsprozesse bestimmt werden können“ (Bugiel 2021, S. 142). Ausgehend von dieser Feststellung entwirft Bugiel das „Programm einer bildungstheoretisch orientierten musikalischen Biographieforschung“, die „eine explizite Theorie musikalischer Bildungsprozesse zur Grundlage hat“ (Bugiel 2021, S. 151). Er versteht die „musikbezogene Biographie“ als „Geschichte (...), durch die jemand sich selbst im Verhältnis zu Musiken entwirft, so wie er oder sie Musik weiß, zu wissen gelernt und erfahren hat“ (Bugiel 2021, S. 159), wobei Bugiel die „Intermedialität musikbezogener

biographischer Erzählungen“ betont (Bugiel 2021, S. 158). Sein Interesse richtet sich darauf, „wie Verläufe musikalischer Bildungsprozesse erzählt werden“ (Bugiel 2021, S. 161); dafür entwirft er den zentralen Begriff des „Schlüsselereignisses“, das von den Befragten als „Auslösung transformatorischer Bildungsprozesse“ erlebt wird und als „Schlüsselerlebnis“ erzählt wird (Bugiel 2021, S. 164).⁷

Im Zusammenhang seiner Ausführungen beantwortet Bugiel sogar ausdrücklich die diesen Beitrag leitende Frage:

„Mit anderen Worten genügt weder die Erforschung von Musikunterricht noch von Biographien von Musiklehrenden oder -schülern allein, um von musikpädagogischer Forschung sprechen zu können. Grundsätzlich spricht nämlich nichts dagegen, dass sich auch Historiker, Soziologen und Vertreterinnen und Vertreter anderer Disziplinen dieser Bereiche in ihrer Forschung annehmen. Erst eine bestimmte theoretische Perspektivierung scheint musikpädagogische Forschung als solche ausweisen zu können.“ (Bugiel 2021, S. 150)

Diese „theoretische Perspektivierung“ konkretisiert er kurz darauf als „explizite Theorie musikalischer Bildungsprozesse“ (Bugiel 2021, S. 151). So benennt er letztlich wie Vogt als Kriterium für musikpädagogische Forschung die Frage, ob musikalische Bildung in dem von ihm entfalteten Sinne erforscht wird. Aber: Qualitative Forschung im Feld der Musikpädagogik besteht nicht nur aus musikalischer Biographieforschung. Und selbst wenn sich das Forschungsinteresse auf musikalische Bildung richtet, ist keineswegs gesichert, dass diese auch erkennbar wird. Auch Vogt, der sich 2018 auf Kollers Bestimmung von Bildung als „Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2012, S. 17, zitiert nach: Vogt 2018b, S. 181) bezieht, konstatiert skeptisch gegenüber der empirischen Identifizierbarkeit musikalischer Bildung, „dass sich kaum prognostizieren und planen lässt, in welcher Weise sich eine solche Transformation vollzieht; allenfalls lässt sie sich im Nachhinein in interpretativen Akten rekonstruieren“ (Vogt 2018b, S. 181).

Nach der Beschäftigung mit dem musikpädagogischen Standort nach Vogt und dem „Programm einer bildungstheoretisch orientierten musikalischen Biographieforschung“ nach Bugiel (2021) lässt sich also festhalten, dass Forschungsvorhaben unter bestimmten Voraussetzungen als musikpädagogisch bezeichnet werden können, aber die Merkmale, die von Vogt und Bugiel benannt werden, treffen keineswegs auf alle Projekte qualitativer Forschung zu. Aus Sicht der zahlreichen qualitativ Forschenden in der Musikpädagogik ist die Frage also noch nicht beantwortet, wann eine qualitative Forschung musikpädagogisch ist. Einen Ausweg aus dieser

⁷ An dieser Stelle sei angemerkt, dass Bugiel die vorhandene Biographieforschung in der Musikpädagogik nur teilweise betrachtet und dass er in manchen Hinsichten das Verhältnis von Theorie und Daten weniger komplex beschreibt, als es in methodologischer Literatur über qualitative Forschung zu finden ist.

Situation könnte die Vermutung bieten, dass Vogts Ausführungen zum musikpädagogischen Standort vor allem mit dem Verhältnis zu tun haben zwischen bildungsphilosophischer bzw. theoretischer und qualitativer Forschung. Deshalb wird im nächsten Unterkapitel genauer betrachtet, was Vogt selbst zum Verhältnis zwischen Bildungsphilosophie und empirischer bzw. qualitativer Forschung geschrieben hat.

3. Musikpädagogische Bildungsphilosophie und qualitative Forschung

Als Jürgen Vogt im Jahr 2007 von den Wissenschaftler*innen des KoMus-Projekts,⁸ in dem es um die empirische Validierung eines wahrnehmungsbezogenen Kompetenzmodells ging, zu einem Arbeitstreffen mit der Bitte eingeladen wurde, zu den theoretischen Anteilen des Vorhabens kritisch-konstruktiv Stellung zu nehmen, erzählte er die Geschichte des „Betrunkenen, der seinen verlorengegangenen Hausschlüssel unter einer Laterne sucht – nicht weil er sicher ist, dass er den Schlüssel auch dort verloren hat, sondern weil es unter der Laterne am hellsten ist“ (Vogt 2008, S. 35 f.). Vogt hatte offenbar den Eindruck, dass im KoMus-Projekt nur deshalb bestimmte Kompetenzen modelliert werden sollten, weil das Vorhaben damit irgendwie durchführbar erschien. An der Sinnhaftigkeit dieses Plans meldete er auf seine humorvolle Art Zweifel an. In seinem Text zum „Verhältnis von Bildungsphilosophie und Musikpädagogik“ skizziert Vogt seine Perspektive auf diese Tagung (Vogt, 2017b, S. 189) und erinnert an das wechselseitige Un- und Missverstehen beider Seiten. Er bekennt sich selbst zu einem Standpunkt, der sowohl eine gewisse Nähe zwischen „Bildungsphilosophie“ und „empirischer Bildungsforschung“ unterstellt als auch einen „Widerstreit“ zwischen beiden: „Der wechselseitigen Unverzichtbarkeit steht eine gegenseitige Unvereinbarkeit gegenüber, mit der auch die Musikpädagogik leben muss“ (Vogt 2017b, S. 188). Vogt begründet seinen Standpunkt damit, dass es sowohl in der Bildungsphilosophie als auch in der empirischen Forschung jeweils einen Bereich gibt, der der anderen Seite nicht zugänglich ist; in der Bildungsforschung nennt er ihn „empirischen Überschuss, von dem die Bildungstheorie bislang noch nichts ahnte“ (Vogt 2017b, S. 192).⁹ Damit beschreibt er den Umstand, dass die Ergebnisse empirischer Forschung gelegentlich die jeweilige ‚Theorie‘ zu einem Themenfeld überschreiten und neue Einsichten eröffnen können. Ob dieser

⁸ In dem Projekt ging es um die Entwicklung eines KOMPETENZmodells im Fach MUSik. Weitere Informationen unter: <https://www.uni-bremen.de/institut-fuer-musikwissenschaft-und-musikpaedagogik/forschung/musikpaedagogik/abgeschlossene-forschungsprojekte/komus-kompetenzmodell-im-fach-musik>.

⁹ Ähnlich wie Vogt verweist auch Bugiel darauf, dass weder die Empirie die theoretischen Annahmen einfach illustrieren wird noch die Theorie erdenken kann, was in der empirischen Forschung gefunden werden kann (Bugiel 2021, S. 164). Auch er geht davon aus, dass es Schnittmengen gibt, aber keine vollständigen Überschneidungen und deshalb Überschüsse auf beiden Seiten.

„empirische Überschuss“ dazu beitragen könnte, die musikpädagogische Bildungstheorie zu verändern oder zu erweitern, lässt er aber offen.

Vogt konstatiert also ein enges, aber komplexes Verhältnis zwischen theoretischer und empirischer Forschung, was die Frage nach dem Musikpädagogischen beim qualitativen Forschen aber noch nicht beantwortet. Weiteren Aufschluss könnte allerdings der „Anhang“ seines Textes geben, in dem sich Vogt dezidiert mit dem Verhältnis der Grounded Theory Methodologie zu ihren bildungsphilosophischen Grundlagen beschäftigt. Dabei betont er, dass diese Grundlagen unhintergebar seien, und fordert im Ergebnis:

„Wenn qualitative Forschung im Feld ästhetisch-musikalischer Erfahrung von Kindern und Jugendlichen Untersuchungen anstellt, so wird sie als *musikpädagogische* Forschung nicht gut z. B. ohne Bezugnahmen auf Meads und Deweys Theorien ästhetischer Erfahrung auskommen können, und diese im Kontext etwa von Deweys pädagogischer Philosophie – die als moderne Bildungsphilosophie zu lesen ist – interpretieren müssen.“ (Vogt 2017a, S. 197)

Vogt gesteht hier die Eigenschaft ‚musikpädagogisch‘ einer qualitativen Erforschung „ästhetisch-musikalischer Erfahrung“ zu, die dicht an die ästhetischen und Bildungstheorien ihres wissenschaftlichen Umfelds zum Zeitpunkt ihrer Entstehung anknüpft. Obwohl ich verschiedentlich schon darauf hingewiesen habe, wie bedeutsam es mir scheint, sich der „theoretischen Schleppe“ bewusst zu sein, die eine Forschungsmethode, ob man das will oder nicht, hinter sich herzieht und damit, um im Bild zu bleiben, gelegentlich das ein oder andere Durcheinander im Forschungsprozess anrichtet (Niessen 2017), leuchtet mir Vogts Schlussfolgerung nicht ganz ein. Natürlich ist zum Beispiel das Wissen darüber entscheidend, dass die GTM in einem handlungstheoretischen Kontext entstanden ist: So ist das Kodierparadigma, das in der Rezeption der GTM immer noch eine wichtige Rolle spielt, nur vor diesem Hintergrund überhaupt zu verstehen. Wenn sich das Forschungsinteresse auf etwas anderes, also beispielsweise auf Erfahrungen oder Einstellungen richtet, ist das Kodierparadigma in vielen Fällen nämlich gar nicht passend und demzufolge auch nicht nützlich. Insofern plädiere ich sehr für eine Sensibilität für und ein Wissen über den theoretischen Entstehungszusammenhang einer Methode bzw. Methodologie, aber ich würde nicht dem Schluss daraus zustimmen, dass man beispielsweise die GTM nur in einer festen Verbindung mit dem bildungsphilosophischen Hintergrund ihrer Entstehung einsetzen dürfe, als wäre sie ein starres Theorie-Methoden-Paket (vgl. Clarke 2012, S. 25). Vogt scheint aber diesen Standpunkt zu vertreten:

„Es [ist] z. B. denkbar, dass es durchaus Formen ästhetisch-musikalischer Erfahrung gibt, die vor pragmatistischem Hintergrund als nicht-bildungsrelevant einzuschätzen sind. Eine solche Einschätzung kann aber nicht auf der Grundlage eines übergeordneten normativen Standpunktes erfolgen, sondern allein nach Maßgabe

dessen, ob die in Frage stehenden Erfahrungen in gegebenen Situationen und Kontexten dazu beitragen, weitere ästhetisch-musikalische Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, kreative Potentiale freizulegen und zur Bewältigung der jeweiligen Situationen beizutragen – in *dieser* Hinsicht ist auch der Pragmatismus normativ ‚universalistisch‘“ (Vogt 2017a, S. 198).

Anders formuliert lautet Vogts Annahme: Die Frage, ob etwas bildungsrelevant sei, erweise sich im Rahmen einer Studie, deren Methoden in einem handlungstheoretischen Kontext entwickelt wurden, allein daran, ob bestimmte weitere Handlungen ermöglicht und eröffnet werden. Dieser Hinweis ist richtig und wichtig. Dennoch möchte ich ihn an dieser Stelle zuspitzen und übertreiben, um die Frage des „Theorie-Methoden-Pakets“ zu diskutieren und – nicht mehr in direktem Bezug auf Vogts Impuls – die These aufzustellen, dass es zu einer Reihe von Nachteilen führt, wenn man eine Methode ausschließlich in Kombination mit dem bildungsphilosophischen Hintergrund ihrer Entwicklung(szeit) einzusetzen versucht:

- Es wäre höchst fragwürdig, wenn man bestimmte Ansätze qualitativer Forschung ausschließlich mit Theorien ‚betreiben‘ könnte, die schon fast ein Jahrhundert alt sind und bestimmte theoretische Versatzstücke gar nicht beinhalten können, weil es diese schlicht zum Zeitpunkt ihrer Entstehung noch nicht gab. Neben den Theorien über Macht und Diskurs von Michel Foucault und Judith Butler wären hier z. B. Reflexionen über den Kulturbegriff anzuführen. In einer ambitionierten Forschung können diese Entwicklungen nicht einfach ignoriert werden. Was sich so leicht schreibt und liest, führt in der Praxis zu methodologischen Herausforderungen. Dennoch sollten auch mit den Methoden der GTM beispielsweise praxistheoretische Fragen oder Prozesse von Adressierung und Anerkennung in den Blick genommen werden können (s. u. a. Niessen 2020a). Darauf zu verzichten, wäre m. E. nicht im Sinne der Wissenschaft.
- Ein ‚lebender Beweis‘ dafür, dass es möglich ist, die GTM zu ‚modernisieren‘, ist die Entwicklung der Situationsanalyse, in deren Rahmen Adele Clarke mit dem Anspruch angetreten ist, die GTM mit moderneren theoretischen Grundlagen zu verbinden – zum Beispiel, indem sie Diskurse und Diskurstheorie in ihre methodologischen und auch methodischen Überlegungen einbezieht (Clarke et al. 2018). Zwar gab es an diesem Versuch auch Kritik, aber die bezog sich vor allem auf eine in einigen Aspekten verkürzte Rezeption der Diskurstheorie (Diaz-Bone 2012); in zentralen Aspekten wird ihr Entwurf als gelungen angesehen (Strübing 2018).
- Schließlich gibt es noch einen GTM-immanenten Aspekt, der gegen die Zwangsläufigkeit eines starren „Theorie-Methoden-Pakets“ spricht: Das Erstellen einer Theorie als Forschungsergebnis besteht in der GTM aus einem Hin- und Herwechseln zwischen der Fragestellung, vorhandener Theorie, den Daten, methodischen Entscheidungen und

Explorationen (Strübing 2014, S. 45). Das widerspricht der Vorstellung, man könne, ja müsse sogar von den theoretischen Grundlagen der jeweiligen Forschungsmethode und nur von diesen ausgehen. Möglicherweise passen diese Grundlagen am Ende gar nicht mehr zu den Daten und dann wäre es sinnvoll, sich nach anderen theoretischen Grundlagen umzusehen – und vor diesem Hintergrund den Einsatz der Forschungsmethoden gründlich zu reflektieren.

Aber noch einmal zurück zu der Frage, wann eine Forschung als musikpädagogische gelten kann. Vogt schreibt direkt dazu:

„Dass es sich aufgrund der schieren Nähe [der der Methode zugrundeliegenden Bildungsphilosophie; AN] zu den am Unterrichtsprozess beteiligten Personen, ohne Berücksichtigung eines normativen, philosophischen Hintergrundes, aber schon per se um musikpädagogische Forschung handelte, ist ein Anspruch, der nicht aufrecht zu erhalten ist.“ (Vogt 2017a, S. 197)

Was aber macht dann musikpädagogische Forschung aus? Vogt beschreibt in seinen Texten aus dem Jahr 2017 zwar das Verhältnis zwischen musikpädagogischer Bildungsforschung und musikpädagogischer Bildungstheorie, bleibt aber in der Bestimmung dessen vage, was den musikpädagogischen Standort empirischer Forschung ausmachen könnte. Wenn man den musikpädagogischen Standort mit Hilfe des Begriffs der musikalischen Bildung bestimmen würde, wenn also qualitative Forschung nur dann als musikpädagogisch gelten könnte, wenn sie musikpädagogische Bildungsprozesse untersuchte, dann würde man allerdings ganze Forschungsrichtungen aus der im engeren Sinne musikpädagogischen Forschung ausschließen. Diese bemühen sich gar nicht erst um eine Erforschung musikalischer Bildung, indem sie schlicht anderes fokussieren: Beispielsweise lassen sich videographische Daten in praxeologischer Hinsicht ausgesprochen fruchtbar, aber in Bezug auf Bildungsprozesse sicherlich häufig nur mühsam oder gar nicht auswerten. Müsste sich qualitative Forschung zur Kooperation von Musiklehrenden beispielsweise damit begnügen, von vorneherein als nicht-musikpädagogische Forschung bezeichnet zu werden? Das wäre keine gute Option.

Selbst wenn ein qualitatives Forschungsprojekt darauf angelegt ist, musikalische Bildungsprozesse zu fokussieren, gibt es keine Erfolgsgarantie: Qualitative Forschung ist u. a. dadurch bestimmt, dass sie auch zu anderen als den erwarteten Ergebnissen führen kann und häufig genug auch führt. Sie besteht aus einer Suchbewegung, die, könnte man sie im metaphorischen Sinne ‚von oben‘ betrachten, unvorhersehbare Schleifen zieht und chaotische Umwege einschlägt. Das bezieht sich auf den methodischen Weg, aber auch auf die Bestimmung der Forschungsfragen und -gegenstände, die sich im Prozess sogar gänzlich verändern können. Noch einmal im Bild der Laternengeschichte: Wenn man den Schlüssel nur unter dem Licht der Laterne sucht, findet man

ihn zwar möglicherweise nicht, aber es kann sein, dass man bei dieser Suche andere interessante Dinge entdeckt. So kann man also im Rahmen explorativer Forschung auf Unerwartetes stoßen, das aus den Daten heraus u. a. die Theorie musikalischer Bildung anreichern könnte, vor allem, wenn Begriffe noch derart empirisch unterbestimmt sind, wie es bei diesem der Fall ist. Darüber hinaus wird es aber immer wieder auch empirische Befunde geben, die sich gar nicht mit der eingangs gewählten Theorie in Verbindung bringen lassen – und die dennoch für musikpädagogisches Nachdenken über Bildungsmöglichkeiten und -chancen interessant sind.

Häufig genug wird man in qualitativen Daten, die in musikpädagogischen Kontexten gewonnen wurden, vergebens nach musikalischen Bildungsprozessen suchen – entweder weil man diese mit den gewählten Methoden nicht erschließen kann oder weil es keinen Hinweis darauf gibt, dass solche stattgefunden haben. Im ersten Fall nimmt man das Fehlen von Hinweisen auf musikalische Bildung in Kauf; im zweiten kann man davon durchaus überrascht werden. Was aber tun, wenn man angetreten ist, um musikalische Bildungsprozesse im Musikunterricht zu erforschen, und dann erschließt, dass nicht Bildung, sondern ‚Leistung‘ in Form von Zensuren in der Wahrnehmung der Beteiligten die wichtigste Rolle spielt? Wann hört diese Forschung dann auf, musikpädagogisch zu sein? Und ist sie auch dann nicht musikpädagogisch, wenn sich herausstellt, dass auch Musikunterricht in der Schule von der „schulischen Leistungsordnung“ durchdrungen sein kann – jedenfalls in der Wahrnehmung von Beteiligten (Niessen 2020b)? Das wäre kein erfreuliches Forschungsergebnis, es hätte mit musikalischer Bildung nicht viel zu tun, aber es wäre doch eines, mit dem sich Musikpädagogik auseinandersetzen sollte – gerade weil sie musikalische Bildungsprozesse initiieren möchte.

4. Fazit

Was steht nun am Ende des Versuchs, Jürgen Vogts Bestimmungen des musikpädagogischen Standortes zur Beantwortung der Frage heranzuziehen, ob bzw. unter welchen Bedingungen ein qualitativer Forschungsprozess musikpädagogisch genannt werden darf? Meine Erkundung mündet in einen Vorschlag, den ich aber gleich wieder in Frage stelle: Ich möchte einmal die Option durchdenken, musikpädagogische Forschung *im engeren Sinne* von musikpädagogischer Forschung *im weiteren Sinne* zu unterscheiden, wobei diese Unterscheidung nicht mit einer Wertung verbunden sein soll. Vogts und Bugiels Überlegungen, die ich zur Bestimmung von musikpädagogischer Forschung *im engeren Sinne* heranziehe, stammen aus der Bildungsphilosophie bzw. der theoretischen musikpädagogischen Forschung. Bei ihnen ist die Zielperspektive der musikalischen Bildung gut zu erkennen. Wenn es gelingt, empirisch-

qualitativ musikalische Bildung zu erforschen – zum Beispiel in der von Bugiel vorgeschlagenen Weise – wäre (auch) diese Forschung musikpädagogisch *im engeren Sinne*. Darüber hinaus könnte es aber für qualitative Forschung¹⁰ auch die Bezeichnung musikpädagogisch *in einem weiteren Sinne* geben, die damit von nicht-musikpädagogischer qualitativer Forschung abgegrenzt wäre: Um zu erkennen, ob eine Forschung überhaupt musikpädagogisch ist, könnte die Frage dienen, ob die Forschung absichtsvoll – also nicht nur zufällig und zudem so, dass sich diese enge Verbindung auch in der Fragestellung niederschlägt – entweder Aspekte fokussiert, die mit musikalischer Bildung im Zusammenhang stehen, oder ob sie mit Situationen zu tun hat, in denen musikalische Bildung stattfinden kann oder könnte. Häufig werden diese Situationen mit musikpädagogischer Intentionalität verbunden sein, aber womöglich nicht immer: Bugiel weist im Kontext seiner „musikalischen Biographieforschung“ besonders auf das Beispiel „Konzertbesuch“ hin (Bugiel 2021, S. 51) – eine Veranstaltungsform, in der musikpädagogische Intentionen häufig keine Rolle spielen; musikalische Bildung kann gerade dort trotzdem angeregt werden.

Für die Frage, ob Forschung in diesem Sinne musikpädagogisch ist oder nicht, sind aber auch die Intentionen und normativen Annahmen der Forschenden von Bedeutung: Vermutlich würde keine musikpädagogisch forschende Person ausschließen wollen, dass Aspekte musikalischer Bildung in den Fokus ihrer Wissenschaft geraten. Im Gegenteil: Die meisten werden nicht nur eine entsprechende Aufmerksamkeit mitbringen, sondern darüber hinaus auch die Überzeugung, dass es sich bei musikalischer Bildung um einen wünschenswerten Prozess handelt.

Um die vorgeschlagene Unterscheidung noch einmal in Bezug auf die Variable ‚Forschungsfrage‘ zu durchdenken: Wenn sich die Fragestellung einer qualitativen Forschung direkt auf musikalische Bildung bezieht, wie es z.B. Bugiel (2021) vorschlägt, handelte es sich um musikpädagogische Forschung *im engeren Sinne*, denn die musikalische Bildung ist der Forschungsgegenstand. Wenn sich qualitative Forschung auf Situationen bezieht, in denen musikalische Bildung zumindest Platz hat, vielleicht angeregt wird, sogar intendiert ist, könnte man von musikpädagogischer Forschung *im weiteren Sinne* sprechen. Das träfe auf qualitative Forschung zu, die sich auf schulischen oder außerschulischen Musikunterricht bezieht, aber auch auf alle möglichen nicht institutionalisierten musikalischen Praxen – immer insofern die Idee der musikalischen Bildung in dem untersuchten Gesamtsetting oder auch in dem Forschungsprojekt mitgedacht ist. So wäre also auch Musiklehrendenforschung, die nicht direkt musikalische Bildung fokussiert, musikpädagogische Forschung *im weiteren Sinne*, weil sich die Fragestellung auf Unterricht, also letztlich auf die Ermöglichung von musikalischer Bildung (wenn es gut geht)

¹⁰ Wie in der Einleitung schon klargestellt, werden damit keine Aussagen über quantitative oder andere Forschungsrichtungen getroffen, bei denen sich die Dinge vielleicht ähnlich verhalten. Aber das müssten andere prüfen.

bezieht. Es könnte aber auch die Erforschung von digitalen Musiziersituationen *im weiteren Sinne* musikpädagogische Forschung sein, wenn zwar das Setting nicht durch eine pädagogische Intentionalität geprägt ist, aber die Fragestellung des Forschungsprojekts sich auf Prozesse des Lernens bzw. musikalische Bildung in diesem Kontext richtet.

Die Unterscheidung zwischen musikpädagogischer Forschung im engeren und im weiteren Sinne dürfte, wie eingangs schon bemerkt, in keinem Fall mit einer Wertung verbunden sein: Musikpädagogische qualitative Forschung *im weiteren Sinne* gehörte nicht nur ‚irgendwie auch noch‘ zur Musikpädagogik als Wissenschaft, sondern sie wäre ein umfangreicher, substanzieller und gleichwertiger Bestandteil – nicht zuletzt, weil ihr wichtige Erkenntnisse über musikpädagogische Situationen und Praxen zu verdanken sind. Es ist sogar auch bei nicht-musikpädagogischer Forschung stets genau zu prüfen, ob sie nicht für die Musikpädagogik bedeutsame Erkenntnisse hervorbringt und in diesem Sinne letztlich auch eine musikpädagogische Dimension aufweist.

Man könnte nun einwenden, dass es zu schlicht wäre, Jürgen Vogt in einer so grundsätzlichen Frage derart ‚beim Wort zu nehmen‘, wie es bisher geschehen ist – zumal er sein Nachdenken über die Musikpädagogik als Wissenschaft in anderen Veröffentlichungen facettenreich fortgesetzt hat. Zum Beispiel liefert sein Beitrag zur „Musikpädagogik als kritische[r] Kulturwissenschaft“ wichtige Impulse, in denen ein Verständnis von Musikpädagogik aufscheint, das hier nur angedeutet werden kann: Vogt sieht die Kulturwissenschaften als eine Art kritisches ‚Gegenprogramm‘ zu den Geisteswissenschaften (Vogt 2006, S. 16). Er entfaltet in seinem Beitrag die These, „dass die Themen und Aufgaben der Musikpädagogik als Wissenschaft sich weitaus besser kultur- als sozialwissenschaftlich beschreiben lassen“ (Vogt 2006, S. 12). Dabei versteht er die Kulturwissenschaften als ein gegenüber den Sozialwissenschaften deutlich übergreifenderes, aber auch diffuseres „Programm“, das kaum an disziplinäre Grenzen gebunden sei. In konstruktiver Absicht stellt er die Frage, „ob nicht auch Musikpädagogik als eine von vielen ‚Kulturwissenschaften im Plural‘ aufgefasst werden kann und sollte.“ Sie könne „bestimmte Aspekte von ‚Kultur‘ thematisier[en], die so von keiner anderen Disziplin abgedeckt werden können“, was dann auch dazu führe, dass die Identität der Musikpädagogik als Wissenschaft nicht in Frage stehe (Vogt 2006, S. 14). Allerdings zeitige dieses Verständnis eine wichtige Konsequenz, denn Musikpädagogik dürfe dann nicht „im ‚ästhetischen Paradigma‘ verbleib[en]“ (Vogt 2006, S. 19). Vogt macht recht präzise Vorschläge für musikpädagogische Situationen im Sinne einer kritischen Kulturwissenschaft:

„Musikpädagogisch ‚richtig‘ im Sinne einer kritischen Kulturwissenschaft wären dagegen solche Verständigungsprozesse innerhalb musikalischer Praktiken, in denen deren hegemoniale Mechanismen und Ansprüche mit subjektiven

Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstruktionen in ein Spannungsverhältnis gerückt werden können, in dem Formen des Wissens über musikalische Produkte, die Möglichkeiten von Kritik an ihnen, und Modalitäten ihrer praktischen Realisierung eine didaktische Triade bilden.“ (Vogt 2016, S. 19–20)

Sicher hatte Vogt bei seinen Ausführungen zur Musikpädagogik als kritischer Kulturwissenschaft weniger die qualitative Forschung im Blick – obwohl gerade diese das Potential besitzt, konkrete Prozesse von Ausgrenzung und Unterdrückung sichtbar zu machen und so zu einer „kritischen Musikpädagogik“ beizutragen (vgl. Vogt 2006, S. 23). Im Hinblick auf die Frage des vorliegenden Beitrags lese ich seine Ausführungen aber nun so, dass auch die ‚kritische‘ Erforschung musikbezogener Praxen und ihres Bildungspotentials als musikpädagogische Forschung gelten kann (vgl. Günster & Niessen 2022). Hier bringt Vogt also eine andere Bestimmung des ‚Musikpädagogischen‘ in die Diskussion ein, die noch intensiver im Hinblick auf die Frage durchdacht werden könnte und sollte, was sie für qualitative musikpädagogische Forschung bedeutet. Einstweilen nehme ich sie zum Anlass, die oben eingeführte Unterscheidung von musikpädagogischer Forschung im engeren und im weiteren Sinne wieder zu verwerfen, denn mit Vogts Reflexionen zur Musikpädagogik als kritischer Kulturwissenschaft eröffnen sich neue und weitere Perspektiven. Die oben vorgeschlagene Unterscheidung steht quer dazu, denn allen gegenteiligen Beteuerungen zum Trotz wird doch allein auf sprachlicher Ebene eine Hierarchie etabliert zwischen einer ‚eigentlichen‘ musikpädagogischen Forschung, die sich auf musikalische Bildung richtet, und einem Rest, der ‚irgendwie‘ auch noch zur Musikpädagogik gehört. Eine solche Hegemonie wird aber weder dem Wert der Projekte, die nur *im weiteren Sinne* als musikpädagogisch bezeichnet werden könnten, gerecht, noch nimmt sie Vogts Überlegungen zu einer Musikpädagogik als kritischer Kulturwissenschaft angemessen auf.

Interessant wäre in Bezug auf das Thema Hegemonie übrigens eine Untersuchung von Praxen in der ‚scientific community‘, die sich auf das Unterscheidungskriterium ‚musikpädagogisch‘ beziehen und die hier nur angedeutet werden können: Einerseits werden im Rahmen von Herausgabeprozessen Anstrengungen unternommen, die Grenzen der Disziplin zu wahren, indem beispielsweise die Einschätzung dieses Kriteriums durch wissenschaftliche ‚Gatekeeper‘ zumindest mit darüber entscheidet, ob ein Beitrag ein Review für einen ‚musikpädagogischen‘ Sammelband erfolgreich passiert; angesichts der hegemonialen Kraft solcher Entscheidungen erscheint durchaus bemerkenswert, dass für sie keine klaren Kriterien herangezogen werden (können). Andererseits scheint in den letzten Jahren ein eher weites und offenes Verständnis von musikpädagogischer Forschung konsensfähig zu werden, so dass auch Projekte mühelos als musikpädagogisch ‚durchgehen‘, die möglicherweise vor einigen Jahrzehnten noch nicht so gelesen worden wären. Diese Prozesse genauer zu untersuchen, wäre für eine praxeologische,

historische oder diskursanalytische Annäherung an die Bestimmung ‚musikpädagogisch‘ sicherlich interessant, kann hier aber nur angedeutet werden.¹¹

Es ist davon auszugehen, dass es nicht vielen qualitativ Forschenden gelingen wird, die ambitionierte Bestimmung des musikpädagogischen Standortes nach Vogt (1989) einzulösen oder musikalische Bildung so zu erforschen, wie es von Lukas Bugiel (2021) zwar vorgeschlagen, aber nicht durchgeführt wurde. Schließen möchte ich deshalb in Bezug auf die von mir eingangs aufgeworfene Frage mit einem Plädoyer für einen noch nicht abschließend bestimmten weiten Begriff musikpädagogischer qualitativer Forschung, der sowohl mein Verständnis des Begriffs umfasst, das ich im ersten Absatz des Fazits angedeutet habe, wie auch die Hinweise von Vogt zur Musikpädagogik als kritischer Kulturwissenschaft aufnimmt. Dieses Votum gründet schon allein in der Erfahrung, dass in vielen musikpädagogischen Situationen, die qualitativ mit interessanten und wertvollen Ergebnissen beforscht wurden, nicht das angebahnt werden konnte, was Vogt und Bugiel jeweils als musikalische Bildung bestimmen. Mit dieser ernüchternden musikpädagogischen Erkenntnis müssen wir uns vielleicht anfreunden – um dann zu überlegen, was sie für musikpädagogisches Forschen und Handeln bedeutet. Deshalb sollte auch der Dialog zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Forschung fortgesetzt werden. In diesem Sinne möchte ich die Einladung von Jürgen Vogt gerne annehmen:

„Was bleibt, ist allerdings die Hoffnung darauf, dass die Grenzen von Bildungstheorie und Bildungsforschung sich als durchlässig erweisen, und die Bereitschaft zum Gespräch oder mindestens zur wechselseitigen Kenntnisnahme erhalten bleibt.“
(Vogt 2017b, S. 192)

Literatur

- Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), S. 788–806.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Transcript-Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839454497>
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem postmodern turn. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Springer VS.
- Clarke, A. E.; Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn* (Second edition). SAGE.

¹¹ Diesen Gedanken verdanke ich einem Hinweis von Christian Rolle.

- Diaz-Bone, R. (2012). Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? *Forum Qualitative Sozialforschung* (1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115>
- Günster, A. & Niessen, A. (2022). Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben. Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse. In Krause-Benz, M.; Oberhaus, L.; Rolle, C. (Hg.). *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht des Online-Symposiums „Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik“ der WSMP vom 7. und 8. Mai 2021; Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 10* (S. 73–112). <https://www.zfkm.org/sitzungsberichte-der-wsmp/>
- Kaiser, H. J. (1998). Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? In von Schoenebeck, M. (Hg.). *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 27–40). Die Blaue Eule.
- Koller, H. C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kraemer, R.-D. (1995). Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In Maas, G. (Hg.). *Musikpädagogische Forschung: Bd. 16. Musiklernen und neue (Unterrichts-)Technologien* (S. 146–172). Die Blaue Eule.
- Niessen, A. (2017). Forschungsmethoden und ihr theoretischer Hintergrund am Beispiel der Grounded-Theory-Methodologie. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. (Hg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 173–183). Waxmann.
- Niessen, A. (2020a). Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht. In Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hg.). *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 37–51). <https://zfkm.org/wsmp20-tagungsband2019.pdf>
- Niessen, A. (2020b). Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik (bem)*, 11, S. 1–18. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200>
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In Akremi, L.; Traue, B.; Knoblauch, H. & Baur, N. (Hg.). *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 681–706). Beltz Juventa.
- Vogt, J. (1998). Zum Problem des musikpädagogischen Standortes: Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‚aus musikpädagogischer Perspektive‘?“ von Hermann J. Kaiser. In von Schoenebeck, M. (Hg.). *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 41–55). Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 11–25. <https://www.zfkm.org/06-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, S. 43–41. <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung: Ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–25. <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2017a). Anhang: Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Qualitativer Forschung. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. (Hg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 195–199). Waxmann.

Vogt, J. (2017b). Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. (Hg.). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 185–195). Waxmann.

Vogt, J. (2018). Bildung. In Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F. & Stöger, C. (Hg.). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 177–180). Waxmann.