

Orgass, Stefan

Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 119-136. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Orgass, Stefan: Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik - In: Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 119-136 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156295 - DOI: 10.25656/01:15629

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156295>

<https://doi.org/10.25656/01:15629>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 38

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK UND KULTURWISSENSCHAFT

MUSIC EDUCATION AND CULTURAL STUDIES

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

**Musikpädagogik und
Kulturwissenschaft**

**Music Education and
Cultural Studies**



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 38 Research in Music Education, vol. 38

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Heide Reinhäckel, Berlin
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Alexander J. Cvetko & Christian Rolle</i>	
Vorwort	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Barbara Hornberger</i>	
Musik – Kultur – Pädagogik	
Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven	19
<i>Music – culture – education</i>	
<i>Questions and perspectives of cultural science</i>	
<i>Bernd Clausen</i>	
Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien	
historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:	
Der Fall Raimund Heuler	37
<i>Regionality and territoriality as categories of cultural studies</i>	
<i>in historical research in music education: The latonisation dispute and</i>	
<i>Raimund Heuler</i>	
<i>Heinz Geuen & Christine Stöger</i>	
„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht	
aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment	57
<i>“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies</i>	
<i>perspective: A thought experiment</i>	
<i>Marc Godau & Matthias Krebs</i>	
Weiterbildung als Community of Practice?	
Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung	
„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“	73
<i>Further education as community of practice? Insights into the</i>	
<i>research-based development of the “certificate course tAPP –</i>	
<i>music with apps in cultural education”</i>	

Valerie Krupp-Schleußner

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* 87

“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach

Andreas Kruse

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem 105

Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen

Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik 119

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

Michael Rappe & Christine Stöger

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“

Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion 137

“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”

Learning to break as an identity construction process

Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

Mapping the methodological field of discourse analysis

in music education research

A review study, part I 153

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie

der Partizipation 165

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft 181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development
of the relationship between music education and cultural studies*

Freie Beiträge

Thomas Busch

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens
in der späten Kindheit 199

The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-
Württemberg 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German
students at secondary schools*

Marc Godau

Apps in der musikpädagogischen Praxis
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile
technology in extracurricular classes*

Michael Göllner

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf
das Vexierbild Bläserklassenunterricht
Eine qualitative Interviewstudie 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle
A qualitative interview study*

<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer</i> Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
<i>Daniel Prantl & Christopher Wallbaum</i> Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of a seminar method and short report on the accompanying research at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
<i>Jürgen Vogt</i> Versuch über Kritische Musikpädagogik	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

According to Hilary Putnam's pragmatist realism, science should both cling to reference and fallibilism, and take into account that objects are related to values. This correlation is theorized by a system of scientific music pedagogy based on a logic of reflection. Empirical research should always entail the revision of assumptions concerning facts if necessary and potentially relativize axiological reflections. Thus, a specific mode of asymmetry between the system and empirical evidence is ensured, which can be applied as a criterion of demarcation (Popper, 1935/2005). While Norman K. Denzin's "performance ethnography/autoethnography" (2014) is inconsistent with this criterion due to the lack of a concept of an object, Sandra Harding's "feminist standpoint empiricism" with its notion of "strong objectivity" (2004) can be reconstructed as consistent.

Einleitung

Der Beitrag reflektiert den Stellenwert notwendiger Asymmetrisierung eines Systems wissenschaftlicher Musikpädagogik durch empirische Forschung. Das System stellt ein Ergebnis systematischer Forschung dar. Nicht nur empirische Forschung, die in vorliegender Arbeit fokussiert wird, sondern auch andere asymmetrisierende Kontexte werden bedacht. Da im Sinne eines „pragmatischen Realismus“ (H. Putnam) an Referenz und Fallibilismus festgehalten und gleichzeitig von der Wertbezogenheit allen Referierens auf Objekte ausgegangen wird, kann zwischen mit dem System kompatiblen und nicht kompatiblen Ansätzen empirischer Forschung unterschieden werden. Während Letzteres auf Norman K. Denzins Konzept einer interventionistischen „Performance Ethnography/Autoethnography“ (2014) zutrifft, lässt sich Ersteres mit Blick auf Sandra Hardings Ansatz eines „Feminist Standpoint Empiricism“ (2004) feststellen, demgemäß empirische Forschung die Ergebnisse systematischer, auch axiologischer

Überlegungen relativieren kann. Die genannte Unterscheidung exemplifiziert also ein „Abgrenzungskriterium“ (Popper, 1935/¹¹2005), das die disziplinäre Identität wissenschaftlicher Musikpädagogik zu steigern vermag.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt gegliedert: In einem ersten Teil werden die für die Thematik relevanten Aspekte einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik vorgestellt – mit Erörterungen zum *vierdimensionalen Zeichen*, zum *Objekt* und zur *Referenz* sowie zum *wirklichkeitstheoretischen Hintergrund* (1), zur reflexionslogischen Stufung und wechselseitigen Konstitution der vier Zeichendimensionen (2), sodann zur *dialektischen Subsumtion* und zur *Rekonstruktion durch Analogiebildung* (3). Auf eine Bestimmung des *harten Kerns dieser Wissenschaftstheorie* (4) folgen Erörterungen zur *Fallibilität* (5) und schließlich zur *wissenschaftlichen Musikpädagogik als lernendem System* (6). Das titelgebende System¹ stellt das Ergebnis einer musikpädagogisch-disziplinären Anwendung von Prinzipien der Generierung von Theorien dar, die im „harten Kern“ der Wissenschaftstheorie (Lakatos, 1982, S. 49) formuliert sind (1–4). Dieser unterscheidet sich nach Lakatos von seinem „Schutzgürtel“ (1982, S. 49), der hier als System entfaltet wird (hierzu 5 und 6), dadurch, dass er langfristig – bis zum Nachweis seiner Unbrauchbarkeit für die Generierung belegbarer Theorien – als nicht falsifizierbar gilt beziehungsweise in diesem Sinne verwendet wird: Aus einer Beobachtung, die als Gegenbeispiel zu einer hypothetischen Theorie bewertet wird, folgt im Sinne einer „methodologischen Entscheidung“ des Forschers, für den das Forschungsprogramm maßgeblich ist (Lakatos, 1982, S. 49), nicht, dass die Theorie als falsifiziert gilt; es ist vielmehr nach *Hilfshypothesen* beziehungsweise anderen Erklärungen zu suchen. Hingegen sind die Theoreme, die aus den im System (als dem „Schutzgürtel“) auf reflexionslogische Weise unterschiedenen Begriffen gebildet werden, fallibel. Zu diesen Begriffen gehören (beispielsweise) vier Klassen von Praxen (musikalische, musikpädagogische, interdisziplinäre Praxen und Praxen musikpädagogischer Forschung) sowie – innerhalb der Klasse musikpädagogischer Praxen – die musikpädagogischen Grundbegriffe Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und musikalische Bildung.

Aus der Erläuterung der hier relevanten Aspekte reflexionslogischer Wissenschaftstheorie geht ein „Abgrenzungskriterium“ (Popper, 1935/¹¹2005) hervor, das der Unterscheidung zwischen einer für die Musikpädagogik relevanten Forschung und Nicht-Forschung dienen kann. Dieses „Abgrenzungskriterium“ wird im zweiten Teil auf zwei Wissenschaftskonzepte angewandt: Es wird gezeigt, dass Sandra Hardings Ansatz eines „Feminist Standpoint Empiricism“ diesem Kriterium genügt, Norman K. Denzins „Performance Ethnography/Autoethnography“ dagegen nicht. Die Überlegungen münden in ein knappes Fazit.

1 Im Unterschied zu Systematiken mit nur ordnend präsentierender Funktion übernehmen Systeme zusätzlich eine für ihre Elemente begründende Funktion.

Aspekte des reflexionslogischen Systems wissenschaftlicher Musikpädagogik²

Vierdimensionales Zeichen, Objekt und Referenz; wirklichkeitstheoretischer Hintergrund

Das in den folgenden Überlegungen verwendete *vierdimensionale Zeichen* wurde durch den Philosophen Johannes Heinrichs als Ergebnis einer reflexionstheoretischen Überlegung eingeführt und rekonstruktiv auf verschiedene Bereiche humaner Sinnprozesse angewendet (Heinrichs, 2004, S. 115–162). Er nennt die Zeichen-dimensionen Objekt, Ich, Du und Sinn-Medium (Heinrichs, 2004, S. 139); der Autor vorliegender Arbeit verwendete in Anlehnung an Heinrichs die Bezeichnungen Objekt, Individuum, Interaktion und Sinn (z. B. Orgass, 2014). Um zum einen das prozesshafte Moment der zu rekonstruierenden Praxen und zum andern – pädagogisch motiviert – die Individualität der Musik Lernenden und Lehrenden (und damit deren jeweils einmalige Lern- und Erfahrungsgeschichte) zu betonen, werden die Dimensionen des Zeichens – von Heinrichs' Nomenklatur und von eigenen älteren Arbeiten abweichend – wie folgt bezeichnet (ergänzend Heinrichs' Termini in Klammern): Objektkonstitution (Objekt) – Individuum (Ich) – Interaktion (Du) – Sinnmodifikation (Sinn-Medium). Die Abkürzungen lauten im Folgenden entsprechend O, I, Ia und Si. Die Abweichungen seien kurz begründet: Von Objektkonstitution anstelle vom Objekt zu reden, soll dem möglichen Missverständnis einer Ontologisierung der reflexionstheoretischen Differenz vorbeugen. Diese Differenz wird nicht als eine zwischen einem naiv als gegeben angesehenen Gegenstand und (s)einem Begriff bestimmt, sondern als eine zwischen dem „Selbst“ als dem „unausdrückliche(n) Ich der gelebten Reflexion“ (Heinrichs, 2004, S. 123) – einer „konstitutiven“ Reflexion, die Heinrichs von ausdrücklicher beziehungsweise nachträglicher Reflexion unterscheidet (Heinrichs, 2004, S. 55, 98 und 119) – einerseits und „selbstreflexive[m] (Du) oder nicht-selbstreflexive[r] Andersheit (Es)“ andererseits (vgl. Heinrichs, 2004, S. 124–129).³ Der Begriff des Subjekts

2 Ausführlicher hierzu Orgass (2014) und (2017, im Druck).

3 Diese Position unterscheidet sich von derjenigen Kants, ohne dabei einem naiven Empirismus zu erliegen. Heinrichs erläutert: Kant berücksichtigt „stets als einzige Alternative zur Dualität von Verstand und sinnlicher Anschauung ausschließlich die Möglichkeit eines sich selbst anschauenden Intellekts“ (Heinrichs, 2004, S. 122, mit Bezug z. B. auf Kant, 1787/1968, B 135 und B 139). „Dies greift aber zu kurz – steht doch das Problem der reflexiven Vermittlung von denkendem Ich und Andersheit überhaupt an, somit *eine viel allgemeinere Dualität als die von Verstand und Sinnlichkeit*“ (Heinrichs, 2004, Hervorhebung im Original). Diese „allgemeinere Vermittlungsproblematik“ (Heinrichs, 2004, S. 122) wird also auf der Grundlage eines Objektbegriffs thematisiert, der das „nicht-selbstreflexive“ Objekt nicht nur als durch ein reflexives Individuum, sondern auch durch eine interaktive Praxis bestimmt sieht, in der dieses Objekt einen Eigenwert angenommen hat und als kulturelle Einheit fungieren kann.

wird durch denjenigen des Individuums ersetzt, damit dem pädagogischen Problem der Subjektwerdung Rechnung getragen werden kann: Allen Menschen (als Gattungswesen) ist eine individuelle Lern- und Erfahrungsgeschichte eigen, aber nicht alle, insbesondere junge Menschen sind sich selbst und anderen gegenüber verantwortliche Subjekte, zumindest nicht von Anfang an. Schließlich soll durch die Verwendung des Begriffs Sinnmodifikation anstelle des durch Heinrichs bevorzugten Begriffs „Sinnmedium“ (Heinrichs, 2004, S. 129–133) akzentuiert werden, das jede Anwendung eines solchen Mediums (wie beispielsweise dem der Sprache) dessen wenn auch noch so unscheinbare Modifikation mit sich bringt. Dies zeigt sich mit Notwendigkeit in den Unterschieden zwischen zwei oder mehreren Rekonstruktionen eines nur vermeintlich als identisch verfügbaren Sinns, dessen Artikulation in Handlungen oder in Interaktionen als den Gegenständen dieser Rekonstruktionen gleichwohl unterstellt wurde.

Es handelt sich um ein *nicht repräsentationales Zeichen*: Was jeweils inhaltlich statthat, zeigt sich in jeweiligen Vollzügen. Die vier Zeichendimensionen sind Ergebnis einer phänomenologischen Reflexion. Sie als abstrakt zu bezeichnen, würde ihnen nicht gerecht; eher sind sie als Verdichtungen reflexiver Analyse zu verstehen: Sie bringen die in allen humanen Praxen aufgehobene und partiell thematische Reflexivität auf den Begriff. Reflexionstheoretisch soll heißen: Auf die unterschiedlichen Grade von Komplexität der Vermittlung von Selbst und Andersheit bezogen (Heinrichs, 2004, S. 134–142). Hinsichtlich des Bezugnehmens auf nicht-selbstreflexives Anderes oder selbstreflexive Andere im Zusammenhang mit dem Bezugnehmen auf sich selbst lassen sich Unterschiede in menschlichen Handlungen und Interaktionen feststellen. Die phänomenologische Verdichtung der Beobachtungen ergibt folgende Unterscheidung: a) einfache Bezugnahme auf ein Objekt ohne Selbstreflexivität, b) Bezugnahme auf ein Objekt mit Selbstreflexivität, c) Verdoppelung oder gar Vervielfältigung solcher Selbstreflexivität in Kommunikationen, bei der sich alle Beteiligten (gleichzeitig) auch auf Objekte beziehen können sowie d) Thematisierung des im Zuge von Kommunikationen beziehungsweise Interaktionen verwendeten Sinnmediums (Sprache oder andere konventionelle Medien) mit einer dieses Sinnmedium modifizierenden Wirkung. Weder kann die Objektdimension unterschritten noch die Sinndimension überschritten werden; dem Anspruch nach lässt sich die Reflexivität sinnvollziehender und sinngenerierender menschlicher Praxen durch die erläuterte Vierheit vollständig dimensionieren (Heinrichs, 2004, S. 134–142).⁴

Dieser gedankliche Zusammenhang lässt sich als Rekonstruktion eines sozialkonstruktivistischen Objektbegriffs verstehen, der mit der Annahme eines beobachtungsunabhängigen Realen kompatibel ist.

- 4 Eine (hier nicht zu thematisierende) Geschichte der Reflexionslogik (u. a. Aristoteles, Thomas von Aquin, Descartes, Fichte, Hegel, Husserl und Henrich) könnte die Konsequenzen nachzeichnen, die die Nichtberücksichtigung der Dimension der Interaktion gezeitigt hat, obschon sich Interaktionen aufgrund der in ihnen vervielfältigten Refle-

Bezüglich des *wirklichkeitstheoretischen Hintergrunds* verweist bereits die Rede vom *Objekt* beziehungsweise von der Objektkonstitution auf (eine Spielart des) Realismus. Als ein erkenntnistheoretisch geläuterter zeitgemäßer Realismus darf Hilary Putnams pragmatischer Realismus (Putnam, 1999) gelten: Bei der für *Referenz* oder für das Referieren zentralen Feststellung der Gleichheit eines Gegenstandes mit anderen Gegenständen (vgl. Mueller, 2001, S. 301f.) handelt es sich „um eine Relation zwischen Gegenständen aus dem Untersuchungsbereich (und nicht der Untersuchungssprache oder der Untersuchungsmethode). Das [...] ist die Pointe, die die generellen Revidierbarkeitsprinzipien beziehungsweise eine fallibilistische Einstellung zu den Resultaten empirischer Forschungen zum integralen Bestandteil [...] der Bestimmung von Wahrheitsbedingungen für Aussagen macht“ (Mueller, 2001, S. 302). Der Soziologe Joachim Renn kommentiert diesen Gedanken in erkenntnistheoretischer Hinsicht: „Die Rationalität einer Rekonstruktion ist [...] nicht korrespondenztheoretisch garantiert durch die ‚Übereinstimmung‘ zwischen Rekonstruktion und rekonstruiertem Material oder Inhalt (als Teil der Situation). Sie ist vielmehr gewissermaßen konsequentialistisch definiert über die Tauglichkeit der Explikation für das Anschlusshandeln und die Optimierung der kooperativen Problemlösungen“ (Renn, 2006, S. 19). Zentral für Referenz – für das Bezugnehmen auf Objekte – ist die Gleichheit eines deiktisch zu erfassenden Gegenstandes mit anderen Gegenständen. Hierzu ist eine Theorie der relevanten Hinsichten und ihrer Überprüfung notwendig (vgl. Mueller, 2001, S. 301f.).

Mit Blick auf eine Wissenschaftstheorie einer Disziplin, die wertbezogene humane Praxen thematisiert (und diese *auch* als durch die Werte und Wertungen – nicht nur – des Individuums konstituiert betrachtet), ist Putnams Ablehnung einer „fact/value dichotomy“ (Putnam, 2004, S. 96–110) mit der korrespondierenden Annahme einer „moral objectivity“ (Putnam, 1995, S. 151–181) weiterführend. Putnam orientiert sich diesbezüglich an John Dewey: Das Problem der Begründung von Werten gehört für Dewey „in den selben Zusammenhang wie die Rechtfertigung theoretischer Erkenntnis...“. Die Rationalität beider Formen der Artikulation von Akzeptabilität ist „an der problemorientierten Anschlussoptimierung zu messen“ (Renn, 2006, S. 35, Anmerkung 13; vgl. Dewey, 1938/2016, S. 321–330 und S. 577f.).

Logik⁵ – reflexionslogische Stufung und wechselseitige Konstitution der vier Zeichendimensionen; „dialektische Subsumtion“

Die vier Dimensionen sind hinsichtlich der Komplexität ihrer jeweiligen Reflexivität gestuft und in dieser Stufung wechselseitig konstitutiv: Individuen sind auf

xivität und der mit dieser verbundenen Kontingenz und Chance zur Emergenz nicht als Summen von Handlungen beschreiben lassen.

5 Gemeint ist Heinrichs' (2004) im kritischen Anschluss an Kant und im Unterschied zur formalen Logik konzipierte transzendente Logik mit Gegenstandsbezug.

eine durch sie selbst in Objekten artikulierte Umgebung angewiesen, mit der sie umgehen (Objektkonstitution); Interaktionen werden von beteiligten Individuen gestaltet oder vollzogen; Sinnmodifikation beruht auf Interaktionen, in denen Sinn hervorgebracht wurde und in denen er modifiziert werden kann. Diese Stufung verweist gleichzeitig auf wechselseitige Abhängigkeiten; die folgende Umkehrung der oben genannten Stufung gibt nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Geflecht dieser Abhängigkeiten wieder: Keine Objektkonstitution ohne ein diese beobachtend beziehungsweise wahrnehmend tätiges Individuum; kein Individuum ohne eine Interaktion, in der sich seine Identität bildet; keine Interaktion ohne ein Sinnmedium, auf das sich die Interaktanten in ihren kommunikativen Vollzügen – in Zusammenhängen von Sinnmodifikation – beziehen usw. Bei den vier Dimensionen handelt es sich also um Gewichtungen beziehungsweise Aufmerksamkeitsrichtungen für die Reflexion, nicht um unverbundene Entitäten. Die sukzessive Entfaltung dieser Ganzheit, dieses Holismus erfolgt durch „dialektische Subsumtion“ (vgl. Heinrichs, 2004, S. 156f.): Die obersten Unterscheidungen werden unter jede einzelne von ihnen subsumiert. Beispielsweise ist die jeweilige Realisation der Objektdimension darauf hin zu befragen, wie sich *in ihr* die Objektkonstitutions-, die Individuums-, die Interaktions- und die Sinnmodifikationsdimension verwirklichen.

Analogik – Rekonstruktion durch Analogiebildung

Die Tätigkeit reflexionslogischer Rekonstruktion realisiert sich darin, die durch die vier Dimensionen des reflexionslogischen Zeichens geleistete phänomenologische Verdichtung rückgängig zu machen und nach der Verwirklichung dieser Dimensionen in konkreten menschlichen Praxen zu fragen sowie in diesen Praxen gestufte Realisationen der vier Dimensionen zu finden und zu benennen. Der Sinn der Suche nach einer begrifflich obersten Ebene von Reflexionslogik liegt in der Ermöglichung der Rekonstruktion von Handlungen und Interaktionen oder gar Klassen von Praxen. Die erwähnte Verdichtung rückgängig zu machen, realisiert sich also im *Bilden von Analogien*. Dies könnte im Kontext von Wissenschaft problematisch erscheinen, weil Analogiebildungen die Kraft besitzen, alles mit allem auf irgendeine Weise in Beziehung zueinander setzen zu können. Derartige Bedenken äußert beispielsweise Nelson Goodman (1972). Es bedarf also einer methodischen Kontrolle. Diese wird darin erblickt, dass im Zuge der erwähnten Rekonstruktion *Analogien zwischen Beziehungen* gesucht werden müssen: Es sollen bei der Rekonstruktion einer konkreten menschlichen Praxis Realisationen aller vier Dimensionen – und zwar in konkret reflexiv-gestufte Form – benannt werden. Das heißt: So, wie die vier Zeichendimensionen wechselseitig konstitutiv sind, so müssen es auch die rekonstruktiv gefundenen Phänomene, Tätigkeiten, Interaktionen oder Sinnvollzüge sein, die die jeweilige Praxis in re-

flexionstheoretischer Sicht auszeichnen. Die bereits im einleitenden Überblick in reflexionslogischer Reihenfolge beziehungsweise Stufung aufgeführten, für die Musikpädagogik konstitutiven vier Klassen von Praxen und die Unterscheidung der musikpädagogischen Grundbegriffe Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und musikalische Bildung sind Beispiele solcher Rekonstruktion.

Der „harte Kern“ dieser Wissenschaftstheorie

Die bisherigen Überlegungen sind nun zur Bestimmung des „harten Kerns“ (Lakatos, 1982, S. 49) der vorgeschlagenen Wissenschaftstheorie zu nutzen. Dieser besteht aus folgenden Grundannahmen: 1. Alle humanen Sinnprozesse lassen sich reflexionslogisch rekonstruieren. 2. Es gibt vier theoretische Begriffe: Objektkonstitution, Individuum, Interaktion und Sinnmodifikation. 3. Diese theoretischen Begriffe sind reflexionslogisch gestuft; sie sind im Sinne „dialektischer Subsumtion“ wechselseitig konstitutiv. 4. Es gibt vier reflexionslogisch gestufte Prinzipien, die als Axiome des Systems fungieren: 4.1. Jeder der vier theoretischen Begriffe (also jede der vier Zeichendimensionen) muss bei der Arbeit an musikpädagogischer Theoriebildung berücksichtigt werden. Berücksichtigen heißt im Sinne „dialektischer Subsumtion“, nur Zusammenhänge von jeweils vier reflexionslogisch gestuften Phänomenen beziehungsweise Entitäten als per analogiam mit den theoretischen Begriffen korrespondierend zu begreifen. (Die Konkretisierung solcher Analogien ist nicht mehr Teil der Grundannahmen des „harten Kerns“, sondern realisiert sich in der Formulierung von Theoremen des „Schutzgürtels“.) 4.2 Die Rekonstruktion musikpädagogischer Praxen realisiert sich in der Beschreibung existierender Praxen und in der Benennung von in diesen Praxen vernachlässigten Dimensionen. 4.3 In der Kommunikation mit seiner gesellschaftlichen Umwelt differenziert das System zwischen systemischen und intersystemischen Formen sowohl von Interdisziplinarität als auch von Interpretialität. 4.4 Klassen von Praxen höherer Grade von Reflexivität dienen der Verbesserung von Klassen von Praxen niedrigerer Grade von Reflexivität.⁶

Der Zusammenhang dieser Grundannahmen soll also als „harter Kern“ von miteinander verschmolzenen kontinuierlichen „Theorie-Reihen“ (Lakatos, 1982, S. 46) verstanden werden, deren Erprobung in der Musikpädagogik hier vorgeschlagen wird. Für die auf den Weg zu bringenden Forschungsprogramme fungiert der „harte Kern“ auch als „negative Heuristik“ (Lakatos, 1982, S. 47–49): So positiv sich seine Bestimmungen auch lesen – in den Forschungspraxen wird er

6 Ähnliche Prinzipien könnten auch Wissenschaftstheorien anderer Disziplinen formulieren. Womöglich ist ein reflexionslogisch zu konzipierender kulturwissenschaftlicher Kern der Wissenschaftstheorie denkbar, der – wie die genannten Prinzipien – von disziplinären Spezifika absieht und dessen theoretische Begriffe interdisziplinäre Diskurse strukturieren können.

sich restriktiv und normativ auswirken (vgl. hierzu auch das Fazit des dritten Teils). „Negative Heuristik“ artikuliert sich beispielsweise in den vier konstitutiven Prinzipien. Zum Beispiel verbietet das erste Prinzip, also das Prinzip des mittels methodisch kontrollierter Analogiebildungen entfalteten Holismus, aus einer auf die Realisation nur einer Dimension des Zeichens beschränkten Forschung – eine Beschränkung, die methodisch in den meisten Forschungskontexten methodisch notwendig ist – eine theoretische Erklärung des thematisierten, musikpädagogisch relevanten Gesamtzusammenhangs abzuleiten. Dieses Prinzip ermöglicht aber zum anderen eine im Sinne einer methodologischen Regel positive Heuristik: Diese besteht „aus einer partiell artikulierten Reihe von Vorschlägen oder Hinweisen, wie man die ‚widerlegbaren Fassungen‘ des Forschungsprogramms verändern oder entwickeln soll und wie der ‚widerlegbare‘ Schutzgürtel modifiziert und raffinierter gestaltet werden kann.“ (Lakatos, 1982, S. 49) Den Status solcher Vorschläge oder Hinweise, also eines solchen „Schutzgürtels“, hat die „disziplinäre Matrix“ (Kuhn, 2012, S. 181–187) wissenschaftlicher Musikpädagogik (Orgass, 2017, S. 106, im Druck), in der die vier Klassen von Praxen jeweils durch „dialektische Subsumtion“ reflexionslogisch strukturiert werden, um auf diese Weise musikpädagogisch relevante Forschungen systemisch vororten zu können. Genau in diesem Sinne potenzieller, immer weiterer „dialektischer Subsumtionen“ skizziert die „positive Heuristik [...] ein Programm, das eine Kette immer komplizierter werdender Modelle zur Simulierung der Wirklichkeit darstellt: die Aufmerksamkeit des Wissenschaftlers konzentriert sich auf den Bau seiner Modelle nach Instruktionen, die im positiven Teil seines Programms niedergelegt sind. Er ignoriert die aktuellen Gegenbeispiele, die vorhandenen ‚Daten.‘“ (Lakatos, 1982, S. 49f.) Entsprechend erörtert Lakatos die Möglichkeit, Forschungsprogramme „in Bezug auf ihr *heuristisches Potential*“ (Lakatos, 1982, S. 51, Hervorhebung im Original) zu bewerten.

Fallibilität

Hinsichtlich der *Dimension der Objektconstitution* sind zunächst *Gegenbeispiele* als Ausdruck empirischer Fallibilität zu thematisieren. Akzeptabilität (Annehmbarkeit) von Erkenntnissen und von Werten korrespondiert damit, dass beide auch fallibel sein können. Ein umfassendes Verständnis von *Fallibilität* hat Konsequenzen für eine rigide Vorstellung von *Falsifikation*:⁷ „Wenn Beobachtungssätze fallibel sind, dann sind auch Falsifikationen, die auf solchen Beobachtungssätzen beruhen, fallibel. Für einen konsequenten Fallibilismus kann die Falsifikation nicht den Charakter einer ‚zwingenden Widerlegung‘ haben.“ (Andersson, 1981, S. 256) Wengleich Gegenbeispiele als Realisationsformen empirischer Fallibilität

7 Vgl. Popper 1935/²⁰⁰⁵, S. 16–19; vgl. Lakatos' positive Beurteilung von Karl Poppers „raffiniertem Falsifikationismus“ (Lakatos, 1982, S. 31–46).

nicht „zwingende Widerlegung“ bedeuten, lässt sich nicht leugnen, dass auch sie zur Verbesserung von Theorien, deren Dimension der Objektconstitution sie realisiert, und damit zum wissenschaftlichen Fortschritt beitragen: Auf diese Weise artikulierte empirische Fallibilität entscheidet über die Verwendbarkeit von Objekten für *Induktion*.

Die *Dimension des Individuums* realisiert sich mit Blick auf Theorienverbesserung in jenen positiven Heuristiken von Forschungsprogrammen (Lakatos, 1982, S. 49–52), in denen sich „die relative Autonomie der theoretischen Wissenschaft“ zeigt und die die partielle Immunität dieser Programme voraussetzen. Die Konkretisierungen dieser positiven Heuristik sind gleichzeitig als Voraussetzung für die Einschränkung des Geltungsbereichs einer Theorie, also der Zielobjekte einer *Deduktion*, zu begreifen: Indem sich die deduktive Entwicklung von Hypothesen an der positiven Heuristik des „harten Kerns“ orientiert, werden zum einen die Möglichkeiten der Formulierung von Hypothesen eingegrenzt. Zum andern werden mittels dieser Orientierung anders geartete Hypothesen als defizient beobachtbar; Fallibilität zeigt sich dann in theoretisch-deduktiver Hinsicht.

Die *Interaktionsdimension* von Theorieentwicklung kommt mit Ludwik Flecks „Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv“ (Fleck, 1935/1980)⁸ in den Blick, die er selbst gegen den möglichen Vorwurf des Konventionalismus durch eine implizit reflexionslogisch-vierdimensionale Argumentation schützt (Fleck, 1935/1980, S. 15f.).⁹ Damit vermeidet er das a-rationale Moment von Thomas S. Kuhns Konzept wissenschaftsgeschichtlicher Entwicklung.¹⁰ Aber wie im Falle der Objektconstitutionsdimension lässt sich auch mit Blick auf die Interaktionsdimension

-
- 8 Fleck erläutert 1935 (1935/1980, S. 130, Hervorhebung im Original): „Wir können [...] *Denkstil als gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen, definieren*. Ihn charakterisieren gemeinsame Merkmale der Probleme, die ein Denkkollektiv interessieren; der Urteile, die es als evident betrachtet; der Methoden, die es als Erkenntnismittel anwendet. Ihn begleitet eventuell ein technischer und literarischer Stil des Wissenssystems.“
- 9 Für die wissenschaftstheoretische Position des Konventionalismus sind Beobachtungen als Instanzen der Falsifikation einer Theorie unbrauchbar, weil sie mit letzterer durch Umdefinition theoretischer Begriffe und durch Ad-hoc-Hypothesen – beides Maßnahmen, die aufgrund eines mehr oder weniger stillschweigenden Übereinkommens als sinnvoll aufgefasst werden, – in Übereinstimmung gebracht werden und so die Theorie immunisieren können.
- 10 Hermann J. Kaiser hat diese Lehre aus musikpädagogischer Sicht rezipiert und gegen die Verwendbarkeit von Thomas S. Kuhns Begriff des „Paradigmas“ „in den diskursiv verfahrenen, d.h. Sozial- und Kulturwissenschaften“ ins Feld geführt (Kaiser, 2015, S. 41). Allerdings berücksichtigt Kaiser hierbei nicht den Diskurs über die „multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften“ (Kornmesser & Schurz, 2014). Die mit dieser Struktur einhergehende Diskursivität (vgl. Kaisers Hinweis auf Flecks Verflüssigung des Theoriebegriffs; Kaiser, 2015, S. 46) ermöglicht nach Ansicht des Autors die Beibehaltung des Paradigmbegriffs auch für die wissenschaftliche Musikpädagogik (vgl. Panaiotidi, 2014).

von Theorieverbesserung nicht behaupten, sie realisiere sich ohne Bezug auf Konventionen. Vielmehr ist dieser Bezug als konstitutiv für jene Verbesserung zu begreifen. *Rekonstruktionen* im reflexionslogischen Sinne vollziehen sich vor dem Hintergrund von Denkstilen und beeinflusst durch die sich in diesen Stilen artikulierenden disziplinbezogenen Konventionen. Soweit diese als schützenswert betrachtet werden, vollzieht sich Theorieverbesserung durch Einführung von Ad-hoc-Hypothesen – bei aller diesbezüglich notwendigen Vorsicht beziehungsweise Umsicht (für welche ein generelles Maß zu bestimmen schwierig bis unmöglich sein dürfte). Auch die oben im Anschluss an Putnam und Dewey erwähnte konsequentialistische Begründung von Werten ist als Realisation der Interaktionsdimension von Theorieverbesserung zu begreifen.

Schließlich realisiert sich die *Sinnmodifikationsdimension* von Theorieentwicklung in der Beurteilung des systemischen Stellenwertes einer Theorie (vgl. auch Fleck 1935/1980, S. 16). Diese Beurteilung wirkt sich auf die Gestalt einer Theorie auch im Sinne einer Realisation von Fallibilität aus – im Sinne von Folgen der Abarbeitung von Forschungsdesiderata, die sich aus *systemischer Konstruktion* ergeben und die bislang vernachlässigte, aber reflexionslogisch zu postulierende Aspekte fokussieren. Auch die auf diese Desiderata bezogenen Forschungen können bisherige Forschungen korrigieren.

Die reflexionslogische Analyse des Begriffs von Fallibilität sei nun zusammengefasst: Es ist zwischen empirischer Fallibilität [Popper, 1935/2005; O], Differenzierung des Forschungsprogramms durch positive Heuristik als Grundlage der Geltungsbeschränkung von Theorien (Lakatos; I), Einführung von Ad-hoc-Hypothesen und anderer konventionalistischer Wendungen im Sinne der in Denkstilen virulenten konstitutiven Konventionalität (Fleck; Ia) und stellenwertreflexiver, systemisch motivierter Modifikation einer Theorie (Fleck, Lakatos und Orgass; Si) zu unterscheiden. Da für die höheren Reflexionsstufen die niedrigeren konstitutiv sind, hat empirische Fallibilität als Mindestbedingung von Theorieverbesserung (und somit der Rationalität aller Forschungspraxen) zu gelten. Die reflexionslogisch gesehen komplexeren Formen von Fallibilität rekurren also – wie indirekt auch immer – auf empirische Fallibilität.

Wissenschaftliche Musikpädagogik als lernendes System

Das durch „dialektische Subsumtion“ entfaltete System wissenschaftlicher Musikpädagogik ist als offenes, lernendes System konzipiert. Mit Blick auf den reflexionslogisch artikulierten Holismus des Systems bedeutet dies, dass sich Fallibilität und entsprechend Revidierbarkeit nicht nur auf die Bestimmung des Gegenstandsbereichs und seine theoretische Erklärung und auf die Normen und Maßgaben, die der Forschung zugrunde liegen, beziehen, sondern – zumindest im Falle fortwährender Konfrontation der positiven Heuristik des Systems mit Gegen-

beispielen – auch auf die obersten Prinzipien, die das System wissenschaftlicher Musikpädagogik prinzipieren. Zwar wird also das System im Sinne Kants (Kant, 1787/1968, B 860, auch zitiert in: Kaiser, 2004, S. 78) durch Prinzipien konstituiert. Es erhält aber einen bloß regulativen Status im Zuge der genannten Formen von Fallibilität beziehungsweise Revidierbarkeit. Dass das „Schlechthin-Unbedingte [...] in der Erfahrung gar nicht angetroffen“ wird (Kant, 1787/1968, B 538), heißt also nicht, dass eine wissenschaftliche Disziplin nicht als System auf der Grundlage konstitutiver Prinzipien ausgearbeitet werden dürfte (anders Kaiser, 2004).

Um das „Zwillingsproblem der Zirkularität und der reduktiven Selbstbeschreibung“ (Luhmann, 1992, S. 470) zu vermeiden, muss das System mit Blick auf nicht systemische Empirie (vgl. die Spalten 1 und 2 der nachfolgenden Tabelle) sowie in Form der Bezugnahme sowohl auf präsystemische politische Entscheidungen mit Relevanz für das Wissenschaftssystem oder konkret für wissenschaftliche Musikpädagogik als auch auf den wissenschaftskulturellen sowie wissenschaftskulturellen Rahmen asymmetrisiert (vgl. Luhmann, 1992, S. 470f.) werden:

nicht systemische Empirie	<i>System wissenschaftlicher Musikpädagogik</i>	präsystemische Entscheidungen	Wissenskultur/ Wissenschaftskultur
a) misslingende Rekonstruktionen existierender Forschungsergebnisse; b) neue, bislang unbekannte Gegenständlichkeit	<i>systemische Rekonstruktion:</i> a) <i>empirische Forschung auf reflexionslogischer Grundlage;</i> b) <i>gelingende Rekonstruktionen existierender empirischer, historischer, komparativer beziehungsweise systematischer Forschungen</i>	politische Rahmensezung für Institutionen und Praxen der Wissenschaft	Einflussnahme auf Wissenschaft durch gesellschaftlich beziehungsweise kulturell relevante Werte

Die Begriffe des Gelingens und Misslingens systemisch generierter Rekonstruktionen existierender Ergebnisse musikpädagogischer Forschung – in obiger Tabelle b) in der zweiten und a) in der ersten Spalte – sind zu kommentieren. Reflexionslogisch ist zwischen empirischer, historischer, komparativer und systematischer musikpädagogischer Forschung zu unterscheiden. Diese Formen von Forschung thematisieren Fragestellungen, die Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und/oder musikalische Bildung aus ihrer jeweiligen Perspektive in den Blick nehmen. Unter *empirischer Forschung* werden hier alle Formen von Forschung verstanden, die der Verbesserung musikpädagogischer Praxen dienen (Effizienzsteigerung; Relevanz-/Identitätssteigerung; Verbesserung der Verständigung; Legitimitätssteigerung) und sich zumeist musikpsychologischer, kognitionswissenschaftlicher oder soziologischer Forschungsmethoden bedienen. *Historische Forschung* dient der historischen Orientierung der Disziplin, also deren Selbstvergewisserung durch Beschreibung(en) fachgeschichtlicher

Zusammenhänge und durch deren erzählende Darstellung. *Komparative Forschung* zielt auf interkulturelle Verortung(en) der (jeweils) eigenen Konzeption wissenschaftlicher Musikpädagogik, realisiert sich mithin in Beschreibungen von Differenzen zwischen disziplinären beziehungsweise konzeptionellen Vorstellungen von musikpädagogischen Praxen im globalen Maßstab und thematisiert mögliche Konsequenzen aus diesen Differenzbeschreibungen für die wissenschaftliche Musikpädagogik. *Systematische Forschung* dient zum einen der Differenzierung der Hinsichten auf musikpädagogische Praxen und (somit) der zusammenfassenden Sichtung, Strukturierung, Integration und systemischen Einordnung der Ergebnisse der genannten drei anderen Formen von Forschung. Zum andern dient sie der philosophischen beziehungsweise kulturwissenschaftlichen Generierung neuer Hinsichten auf musikpädagogische Praxen und (somit) auf entsprechende empirische Forschung. Letztere wie auch historische und komparative Forschung kommen nicht ohne die Beantwortung von Fragen aus, auf die systematische Forschung spezialisiert ist und die im reflexionslogischen Ansatz mit dem Ziel systemischer Einordnung thematisiert werden. Insofern gehört Systematik gemäß reflexionslogischer Analyse als Realisation der Dimension der Sinnmodifikation zu den zu unterscheidenden *Strukturelementen jedweder musikpädagogischen Forschung*: Methodik, Pragmatik, Topik/Didaktik und Systematik. Mit diesem konstitutiven Bezug *jedweder* musikpädagogischen Forschung auf Systematik – *unterhalb* der Ausdifferenzierung einer entsprechenden eigenen Art musikpädagogischer Forschung – korrespondiert eine Wirkungsmächtigkeit von Konzepten und Konzeptionen, die systematische Forschung bereitstellt, *oberhalb* jener Ausdifferenzierung: Nur wenige dieser Konzepte und Konzeptionen wurden durch empirische Forschung hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit beziehungsweise Stimmigkeit untersucht. Dies ergibt sich aus der konstitutiven Partikularität empirischer Forschung und dem – zumindest mit Blick auf die Dimensionierung musikpädagogischer Praxen – notwendigen Holismus von Konzepten und Konzeptionen (als Ergebnissen systematischer Forschung). Diese beiden Forschungsarten, die hier als Beispiele für jeweilige Partialität kommentiert wurden, sind also wechselseitig aufeinander angewiesen.¹¹

11 Systematische Forschung im erläuterten Sinn ist gegenüber der durch Jürgen Vogt thematisierten Möglichkeit einer „nicht-empirischen Musikpädagogik als Wissenschaft“ (Vogt, 2004, S. 178) als abkünftig zu bezeichnen: Reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik beginnt ihr Geschäft begrifflicher Differenzierung auf der Grundlage existenter und (partiell) rekonstruierbarer Praxen. Dass die Beantwortung der Frage nach der „*lebensweltlichen Konstitution* des ‚Musik-Erziehens‘“ (Vogt, 2004, S. 181, Hervorhebung im Original) ihrerseits durch alle vier oben unterschiedenen Arten musikpädagogischer Forschung in ihren wechselseitigen Bezügen forschend angestrebt werden kann und sollte (wobei sprachanalytische Ansätze durch Ansätze, die die leibliche Konstitution von Sinnhervorbringung und von musikalischen Sinn thematisieren, zu ergänzen wären), sei vorgeschlagen. Dabei würde nachträgliche Reflexion in ihrer Verwiesenheit auf konstitutive Reflexion als Bedin-

Für diese vier Formen musikpädagogischer Forschung gilt: Zu den gelingenden Rekonstruktionen existierender Forschungsergebnisse zählen nicht nur solche, bei denen direkte phänomen- oder theoriebezogene Zuordnungen zu den vier Zeichendimensionen möglich sind, sondern auch solche, bei denen dies nur partiell, mindestens aber hinsichtlich der Objektkonstitutionsdimension, der Fall ist. Die Entsprechungen zu Dimensionen, die durch „dialektische Subsumtion“ (im Rahmen *systemischer Konstruktion*) ermittelt, aber bislang nicht berücksichtigt wurden, können im Prinzip durch weitere Forschung ergänzt werden. Umgekehrt kann die Rekonstruktion existierender Ergebnisse von Forschung erst dann als misslungen gelten, wenn diese Ergebnisse nicht mindestens als Realisationen der Dimension der Objektkonstitution gedeutet werden können. Die Überlegungen des folgenden Teils beschränken sich auf die reflexionslogische Rekonstruktion zweier Wissenschaftskonzepte und ihrer jeweiligen Begriffe empirischer Forschung.

Das System als Teil einer Theorie: Gelingende und nicht gelingende Rekonstruktionen existierender Konzepte empirischer Wissenschaft

Asymmetrisierung ist u. a. durch den Anspruch des Systems gegeben, existierende, für die Musikpädagogik potenziell relevante Forschung durch ihre *Rekonstruierbarkeit* als zur wissenschaftlichen Musikpädagogik gehörig ausweisen und von Nicht-Forschung unterscheiden zu können. Zur Zeit kann musikpädagogische von nicht musikpädagogischer Forschung nicht mittels einer Wissenschaftstheorie der Disziplin abgegrenzt werden. Im gegebenen Zusammenhang ist mit musikpädagogischer Relevanz die (forschende) Bezugnahme auf Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und/oder musikalische Bildung gemeint (also auf die Praxen, die durch die reflexionslogisch bestimmten musikpädagogischen Grundbegriffe bezeichnet werden). Im Sinne des Systems – und im Unterschied zu Popper (1935/^u2005, S. 16–19 und S. 302–305) – soll *potenzielle vierdimensionale Reflexivität* im erläuterten Sinne mit Blick auf die Rekonstruktion existierender Forschungen und *explizite vierdimensionale Reflexivität* hinsichtlich reflexionslogisch ansetzender Forschungsplanung als Abgrenzungskriterium gelten.

Gelingen und Scheitern der Rekonstruktionen von potenziell musikpädagogisch relevanten Konzepten empirischer Forschung hängen also von Vorstellungen zur Objektkonstitution sowie zur Fallibilität theoretischer Annahmen ab. Als Beispiel entsprechenden Gelingens soll Sandra Hardings Ansatz eines „feminist standpoint empiricism“ (Harding, 2004) rekonstruiert werden. Demgegenüber hat die Aufgabe eines Objektbegriffs in Norman K. Denzins „*Performance Ethnography/Autoethnography*“ (Denzin, 2014) die fehlende reflexionslogische Rekonstruierbarkeit zur

gung der Möglichkeit jener lebensweltlichen Konstitution (also als deren transzendente Bedingung) begriffen.

Folge. Beide Ansätze spielen im musikpädagogischen Diskurs bislang keine Rolle, könnten aber als disziplinübergreifende Methodologien und Methodiken durchaus auch für musikpädagogische Forschung relevant werden. Insofern lässt sich die kritische Sichtung des Ansatzes von Denzin auch als *präventive Reflexion* begreifen.

„Feminist Standpoint Empiricism“ (Sandra Harding)

Empirische Forschung soll nach Harding (2004, S. 136) einer „strong objectivity“ qua „strong reflexivity“ gehorchen – im Unterschied zur „weak objectivity“ (Harding, 2004, S. 137) logisch-empiristischer Ansätze:

„Strong objectivity requires that the subject of knowledge [I] be placed on the same critical, causal plane as the objects of knowledge [O]. [...] The subject of knowledge – the individual [I] and the historically located social community [Ia] whose unexamined beliefs its members are likely to hold unknowingly [Si], so to speak – must be considered as part of the object of knowledge [O.I, O.Ia, O.Ia.Si] from the perspective of scientific method. All of the kinds of objectivity-maximizing procedures focused on the nature and/or social relations that are the direct object of observation and reflection must also be focused on the observers and reflectors – scientists [I] and the larger society [Ia] whose assumptions [Si] they share.“ (Harding, 2004, S. 136, Einfügungen: Stefan Orgass.)¹²

Harding berücksichtigt in ihren Ausführungen also Realisationen aller vier Zeichendimensionen. Anders gesagt, lassen sich Hardings Erörterungen reflexionslogisch rekonstruieren (worauf hier aufgrund entsprechender Evidenz verzichtet sei). Sowohl die Forderung nach dem Explizitmachen von „beliefs“ der „social community“ als auch der Hinweis auf die Notwendigkeit der Fokussierung auf die Vorurteile der Gesellschaft, die durch Wissenschaftler geteilt werden, korrespondieren direkt mit Putnams Ablehnung einer „fact/value dichotomy“ (sowie mit den entsprechenden Darlegungen bei Dewey). Harding formuliert den weiter oben erwähnten Zusammenhang von Objektkonstitution und Rekonstruktivität folgendermaßen aus: „The notion of objectivity is useful in providing a way to think about the gap that should exist between how any individual or group wants the world to be and how in fact it is“ (Harding, 2004, S. 138).

12 Mit den Bezeichnungen „O.I“, „O.Ia“ und „O.Ia.Si“ sind dialektische Subsumtionen gemeint, also im ersten Fall der individuelle Aspekt der Objektkonstitution, im zweiten Fall deren Interaktionsaspekt und im dritten Fall die Affiziertheit des Interaktionsaspekts der Objektkonstitution durch sinnmodifizierende Ansichten („beliefs“).

„Performance Ethnography/Autoethnography“ (Norman K. Denzin)

In Deutschland ist Denzins Werk durch einen deutschsprachigen Reader (herausgegeben von Winter & Niederer, 2008) zugänglicher geworden; die hiesige Rezeption beschränkt sich jedoch fast ausschließlich auf den Bereich der Cultural Studies. Aus dem genannten systematischen Grund der Reflexion über das Abgrenzungskriterium erscheint allerdings eine Auseinandersetzung mit den Konzepten „Performance Ethnography“ und „Autoethnography“ sinnvoll.

„Performance Ethnography“ und „Autoethnography“ verstehen sich als Folge von und Motor eines „performative autoethnographic“ (Denzin, 2010, S. 30) beziehungsweise „literacy, postmodern turn“ (Denzin, 2010, S. 35) und werden als spezifische Reaktion auf die „Krise der Repräsentation“ betrachtet (Denzin, 1997, S. 4–14; Denzin, 2014, S. 1–17). Dies wird greifbar in der selbstreflexiv-kritischen Betonung des aktiven Moments der Konstitution der Interaktionsbeziehung zwischen Subjekt und Objekt (vgl. Berg & Fuchs, ³1999, S. 22f.). Während aber Berg und Fuchs mit Bezug auf Bourdieu vorschlagen, „die Objektivierung zu objektivieren“ und keineswegs „am Ende intertextuelle Referenz“ zwischen dem durch Forscherinnen und Forschern erstellten Text und den Texten der Beforschten „auf Kosten externer Referenz“ gehen zu lassen (Berg & Fuchs, ³1999, S. 89), schlägt Denzin unter Rekurs auf dekonstruktivistische Überlegungen Jacques Derridas genau dies vor (Denzin, 2014, S. 2): Repräsentationen sind aufgrund der Instabilität von Sprache, die durch die Unendlichkeit der Semiose bedingt ist, zu vermeiden. Somit wird die Unterscheidung zwischen Konstruktionen erster Ordnung der Beforschten und zweiter Ordnung der Forscherinnen und Forscher und die Unterscheidung zwischen mehr und weniger gerechtfertigten Interpretationen hinfällig. Dies schafft den Freiraum für das Ziel, die Rezipientinnen und Rezipienten zu Kritik und Widerstand zu befähigen (vgl. Geimer, 2011, S. 302–305). Mit Denzins Formulierung erscheint es nunmehr gerechtfertigt, „to bypass the representational problem by invoking an epistemology of emotion, moving the reader to feel the feelings of the other“ (Denzin, 1997, S. 228). Die Autorität der beziehungsweise des Forschenden ergibt sich durch die Anerkennung von deren oder dessen politischem Engagement („commitment“) seitens der Menschen, die an den auf Änderung zielenden Aktionen teilnehmen. Mit dieser Bestimmung der Forschung durch wissenschafts-externe Werte ist eine mindestens partielle Aufgabe der Unterscheidung zwischen Entstehungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang wissenschaftlicher Theorien verbunden (vgl. Schurz, ⁴2014, S. 45f.): Maßgeblich für den gesamten Prozess der Forschung ist der Verwertungszusammenhang. Dies kann als pragmatische Konsequenz aus der Preisgabe eines Objekt- beziehungsweise eines korrespondierenden Referenzbegriffs interpretiert werden. Da das Projekt der Begründung einer zumindest partiellen Autonomie des Wissenschaftssystems ad acta gelegt wurde, bleibt nur noch die bewusst eingegangene Funktionalisierung von wissenschaftlicher Forschung, somit aber von Wissenschaft schlechthin.

Fazit

Diese Konsequenz ergibt sich keineswegs aus der Entscheidung, Tatsachen und Werte als von vornherein miteinander durchdrungen zu konzipieren. Vielmehr zieht diese Entscheidung methodologische und methodische Anstrengungen nach sich, alle drei Zusammenhänge der Theoriebildung in jedweder musikpädagogischen Forschung so zu gestalten, dass dem oben entwickelten Abgrenzungskriterium vierdimensionaler Reflexivität Genüge getan wird beziehungsweise werden kann. Die reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik, die die in der vorliegenden Arbeit teilweise nur überschriftartig genannten Themengebiete auszuarbeiten hat, wird Revidierbarkeit im erläuterten umfassenden Sinne berücksichtigen müssen. Der Fallibilität der an dieser Wissenschaftstheorie orientierten Rekonstruktionen von Praxen, die für die Disziplin relevant sind, steht ein normatives Moment solcher Rekonstruktionen gegenüber: So, wie Erfahrung und Begriff dialogisch in Rekonstruktionen aufeinander bezogen sind, wird im Falle der systemisch orientierten Feststellung von Desiderata den musikpädagogischen Forscherinnen und Forschern empfohlen, diese Orientierung zu übernehmen und Konsequenzen aus ihr zu ziehen.

Literatur

- Andersson, G. (1981). Sind Falsifikationismus und Fallibilismus vereinbar? In G. Radnitzky & G. Andersson (Hrsg.), *Voraussetzungen und Grenzen der Wissenschaft* (= Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften: Studien in den Grenzbereichen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Bd. 25) (S. 255–276). Tübingen: Mohr.
- Berg, E. & Fuchs, M. (1999). Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (3. Auflage) (S. 11–108). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks/London/Neu Delhi: Sage.
- Denzin, N. K. (2010). *The Qualitative Manifesto. A Call to Arms*. London/New York: Routledge.
- Denzin, N. K. (2014). *Interpretive Autoethnography* (= Qualitative Research Methods, Volume 17) (2. Auflage). Los Angeles u. a.: Sage.
- Dewey, J. (1938/2016). *Logik. Die Theorie der Forschung*. Aus dem Amerikanischen von M. Suhr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1935/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Mit einer Einleitung hrsg. von L. Schäfer und T. Schnelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Geimer, A. (2011). Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung? *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, (12), 299–320. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/38681> [04.07.2017].
- Goodman, N. (1972). Seven Strictures on Similarity (1970). In N. Goodman, *Problems and Projects* (S. 437–447). Indianapolis/New York: Bobbs-Merrill.
- Harding, S. G. (2004). Rethinking Standpoint Epistemology: What Is „Strong Objectivity“? In S. G. Harding (Hrsg.), *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies* (S. 127–140). New York/London: Routledge.
- Heinrichs, J. (2004). *Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück*. Berlin: Maas.
- Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 24) (S. 57–84). Essen: Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (2015). Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 33–49). Münster: Waxmann.
- Kant, I. (1787/1968). *Kritik der reinen Vernunft* (= Immanuel Kant Werkausgabe, III) (Nachdruck der 2. Auflage von 1787). Berlin u. a.: de Gruyter.
- Kornmesser, S. & Schurz, G. (Hrsg.) (2014). *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuhn, T. S. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. 50th Anniversary Edition. With an introductory Essay by Ian Hacking. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1982). Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. Aus dem Englischen von A. Szabó. In I. Lakatos, *Die Methodologie der wissenschaftlichen Forschungsprogramme* (= Philosophische Schriften, Bd. 1) (S. 7–107). Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1001). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mueller, A. (2001). *Referenz und Fallibilismus. Zu Hilary Putnams pragmatischem Kognitivismus* (= Quellen und Studien zur Philosophie, Bd. 52). Berlin/New York: de Gruyter.
- Orgass, S. (2014). Überlegungen zur wissenschaftlichen Musikpädagogik als System. Fokussierung der Forschungsansätze und Ermöglichung eines kritisch-emanzipatorischen Residuums. *Diskussion Musikpädagogik*, (63), 27–34.
- Orgass, S. (2017, im Druck). Zum wissenschaftlichen Status des Forschenden Lernens von Musiklehrenden – und zum Verhältnis von Fallstudien und Falltypologien. In M. Krause-Benz (Hrsg.), *Willkommen in der Wissenschaft: Das Mannheimer Musikpädagogische Modell (M3). Ergebnisse – Reflexionen – Perspektiven* (= Mannheimer Manieren. Musik und Musikforschung 5) (S. 93–129). Hildesheim u. a.: Olms.
- Panaiotidi, E. (2014). Paradigmen in der Musikpädagogik. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 145–179). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Popper, K. R. (1935/^u2005). *Logik der Forschung* (Durchgesehene und ergänzte Auflage). Hrsg. von H. Keuth (= Gesammelte Werke in deutscher Sprache, Bd. 3). Tübingen: Mohr.
- Putnam, H. (1995). Pragmatism and Moral Objectivity. In H. Putman, *Words and Life*. Hrsg. von J. Conant (2. Auflage) (S. 151–181). Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Putnam, H. (1999). *The Threefold Cord: Mind, Body, and World* (= The John Dewey Essays in Philosophy, Bd. 5). New York: Columbia University Press.
- Putnam, H. (2004). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays* (3. Auflage). Cambridge, Maas./London: Harvard University Press.
- Renn, J. (2006). Rekonstruktion statt Repräsentation. Der „pragmatische Realismus“ John Deweys und die gesellschaftstheoretische Revision des wissenssoziologischen Konstruktivismus. *Soziologische Revue. Besprechungen neuer Literatur Wissenssoziologie* (= Sonderheft 6), 13–37.
- Schurz, G. (2014). *Einführung in die Wissenschaftstheorie* (4. überarbeitete Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vogt, J. (2004). Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik. Eine kleine Replik auf Matthias Flämig. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 24) (S. 177–182). Essen: Die Blaue Eule.
- Winter, R. & Niederer, E. (Hrsg.) (2008). *Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende in den Sozialwissenschaften. Der Norman K. Denzin-Reader* (= Cultural Studies, Bd. 30). Aus dem Amerikanischen von H. Thies. Bielefeld: transkript.

Prof. Dr. Stefan Orgass
Musikpädagogik/Musikdidaktik
Folkwang Universität der Künste
Klemensborn 39
45239 Essen
orgass@folkwang-uni.de