

Orgass, Stefan

Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion

Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 297-315. - (Musikpädagogische Forschung; 41)



Quellenangabe/ Reference:

Orgass, Stefan: Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion - In: Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 297-315 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243430 - DOI: 10.25656/01:24343

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243430>

<https://doi.org/10.25656/01:24343>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN
(SELF-)REFLECTIONS
AND INTERVENTIONS

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,
Friedrich Platz (Hrsg.)

Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between
(Self-)Reflections and Interventions



Waxmann 2021
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 41 Research in Music Education, vol. 41

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4272-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Vorwort.....	9
Liste der Reviewerinnen und Reviewer	13
<i>Andreas Lehmann-Wermser</i> „... es kömmt drauf an ...“	15
<i>Marlon G. Schneider</i> Concept Maps Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht	33
<i>Concept Maps</i> <i>The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning</i> <i>Prerequisites and Processes in Music Lessons</i>	
<i>Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen,</i> <i>Werner Jank & Silke Schmid</i> Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung	53
<i>Change Management Processes in Music Teacher Training:</i> <i>Coherency and Professional Orientation</i>	
<i>Georg Brunner</i> Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie	73
<i>The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related</i> <i>University Teaching: An Exploratory Comparative Study</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung	91
<i>Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the</i> <i>Evaluation of a Teacher Training Program</i>	

Isolde Malmberg

Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor*in-
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. 113

*Music Making as a Developmental Task in School Internships –
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld

(Un-)Eindeutige Anregungen
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung
von Prozessen des Musik-Erfindens 135

*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,
Matthias Krebs & Christian Rolle*

Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘: die ästhetische
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis 155

*On ‘Inspiring’ and ‘Safe Places’: The Aesthetic Use of Place in
Music-App Practices*

Peter W. Schatt

„geschichtlich durch und durch“?
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘ 173

*“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music Pedagogical
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the ‘Musical Material’*

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –
professionell, als Profession? 191

Teaching the ‘Musical Artist’ – Professionally, or as a profession?

<i>Lina Oravec & Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker</i> „Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender.“ Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory	213
<i>“Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time.” Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study</i>	
<i>Olivier Blanchard</i> „Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“ Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht	233
<i>“Students’ Songs” and “Teachers’ Songs”: Cultural Differences in Music Lessons</i>	
<i>Charlotte Lietzmann</i> Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge	251
<i>The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education</i>	
<i>Jürg Huber und Christoph Marty</i> Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen.	277
<i>The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews</i>	
<i>Stefan Orgass</i> Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion.	297
<i>Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection</i>	

Stefan Orgass

Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion

Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection

Die Praxen musikpädagogischer Forschung konstituieren zusammen mit musikalischen, musikpädagogischen und interdisziplinären Praxen die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Die Art der Thematisierung dieser Praxen wird durch die Grundbegrifflichkeit der Disziplin bestimmt. Die genannte vierpolige Unterscheidung lässt sich als Realisation jener Reflexionslogik begreifen (Heinrichs, 2004), in deren Zentrum ein vierdimensionales Zeichen (mit den wechselseitig konstitutiven Dimensionen Objektconstitution, Individuum, Interaktion und Sinnmodifikation) steht und die nach analogen Realisationen dieser Dimensionen in menschlichen Sinnprozessen fragt (vgl. den Aufsatz des Autors im AMPF-Band 38, Orgass, 2017b). Indem diese Frage an die Praxen musikpädagogischer Forschung selbst gestellt wird, ergibt sich die Unterscheidung von vier Gegenstandsbereichen, nämlich zwischen empirischer, historischer, komparativer und systematischer Forschung. Reflexionslogisch gesehen werden hiermit nicht distinkte Einheiten benannt: Indem diese vier Bereiche als wechselseitig konstitutiv begriffen werden, bezeichnet jedes der vier Adjektive jeweils eine Schwerpunktsetzung in einem komplexen Gefüge von Forschung. Diese Lesart der Struktur musikpädagogischer Forschung wird im Beitrag erläutert und von anderen Strukturierungsansätzen, darunter eine Strukturierung allein auf der Grundlage von Paradigmata, abgegrenzt. Der so begründete holistische Begriff disziplinärer Fachlichkeit weist das Zusammenwirken unterschiedlicher Expertisen als Notwendigkeit aus.

The combination of musical practices, practices in music pedagogy and interdisciplinary practices constitute music pedagogy as a scientific discipline. The way of studying these practices is determined by the basic ideas of music pedagogy. The mentioned quadripolar distinction is itself a realization of the logics of reflection (Heinrichs, 2004), at the centre of which stands a four-dimensional sign (with the constitutive dimensions of object-constitution, individual, interaction and modification of sense). This logic asks for analogical realizations of these dimensions in human processes of making sense (cf. the author's paper in Vol. 38 of the AMPF-publications, Orgass, 2017b). By addressing this question to the practices of research

in music pedagogy, the differentiation between empirical, historical, comparative and systematic research is revealed. According to the logics of reflection, these designations do not name distinct unities: By conceptualizing the four topics as interdependently constitutive, the adjectives stand for prioritizations in a complex texture of research. The paper elucidates this reading of the structure of research in music pedagogy and distinguishes it from other approaches, including a structuring exclusively on the basis of paradigms. Thus grounded, the holistic concept of disciplinary professionalism shows that the collaboration of different expertise is necessary.

1. Gegenstand und Ziel des Beitrags

Seit der Emanzipation der Musikpädagogik zur wissenschaftlichen Disziplin, also seit deren Heraustritt aus dem Schatten der Musikwissenschaft,¹ sind die Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung zumeist unter dem Gesichtspunkt des teildisziplinären Zuschnitts immer wieder thematisiert worden. In jüngerer Zeit wurden diesbezüglich Überlegungen angestellt, die nach Ansicht des Autors kritisch zu sehen sind und kurz vorgestellt werden sollen.

- a) Die Einheitlichkeit des Kriteriums für die Verknüpfung von Gegenstandsbereich und Teildisziplin wurde in Zweifel gezogen: So bezeichnete Constanze Rora während des Forums „Überlegungen und Kontroversen zur Differenzierung und zum Zusammenhang der Teildisziplinen Wissenschaftlicher Musikpädagogik“ (27.09.2019, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover) die Kriterien für die Gliederung in empirische, historische, komparative und systematische Forschung als fachlich unspezifisch und zudem als inkonsistent: „empirisch“ verwies auf Methoden, „historisch“ auf Fragestellung, „komparatistisch“ auf Gegenstände und „systematisch“ auf transparente Begrifflichkeit, die jede Teildisziplin anzustreben habe.
- b) Hermann J. Kaiser bezweifelt die *Möglichkeit* einer gegenstandsbezogenen Strukturierung der Disziplin. Er hält es für unmöglich, „übergreifend *inhaltlich* zu bestimmen, was wissenschaftliche Musikpädagogik sei“; „ein *formaler* Zugang“ sei aber durch eine „*sprachpragmatische* Wende der Was-Frage“ zu gewinnen (Kaiser, 2018, S. 420). Die entsprechenden Hinweise (ebd., S. 420f.) beziehen sich nur allgemein auf Wissenschaft; ihnen fehlt jede auf Musikpädagogik bezogene Spezifik.

1 In diesem Beitrag wird weder auf Überlegungen eingegangen, die vor dieser Emanzipation seit den 1960er Jahren liegen (vgl. bspw. bereits Adler, 1885), noch auf entsprechende ältere Arbeiten aus dem musikpädagogischen Schrifttum seit den 1970er Jahren, die in späteren Positionen (kritisch) rezipiert worden sind. Für eine Zusammenfassung vgl. Abel-Struth, 1985, S. 82–90.

- c) Bernd Clausen stellt Sinn und Notwendigkeit der Unterscheidung von Teildisziplinen in Frage. Er favorisiert anstelle einer in „Subjekt/Objekt- und Praxis-Theorie-Polaritäten zirkulierenden“ sowie „unscharfe Zuschreibungen wie qualitativ, quantitativ, empirisch etc.“ bemühenden Strukturierung der Disziplin zum einen eine diesbezügliche Orientierung an den Handlungskonzepten der Forschenden (Clausen, 2018a, S. 143) und zum anderen – in Anlehnung an Überlegungen Elvira Panaiotidis (2014) – an Paradigmata (Clausen, 2018a, S. 145).
- d) Stefan Hörmann und Eva Meidel sprechen in ihrem *Bamberger Fachstrukturmodell* der Musikdidaktik wegen der „für unterrichtskonzeptionelle Entscheidungen konstitutiven Bildungs- und Erziehungsnormen“ den wissenschaftlichen Status ab (Hörmann & Meidel, 2020, S. 26). Andere Musikpädagogen, darunter der Autor, zählen aber die Musikdidaktik zur wissenschaftlichen Musikpädagogik (vgl. Rolle, 2018, S. 448, Anm. 187 und Orgass, 2017b, S. 123), u. a. mit dem Argument, nicht nur der Musikdidaktik, sondern auch den Begriffsverwendungen im wissenschaftlichen Kontext eigne ein normatives Moment, weswegen Normativität nicht als Unterscheidungsmerkmal zwischen wissenschaftlicher Musikpädagogik und nicht wissenschaftlicher Musikdidaktik taue. Dagegen wiederum machen Hörmann und Meidel (2020, S. 26) geltend, die wissenschaftstheoretische Relevanz jener Eigenschaft von Begriffsverwendungen lasse sich nicht mit den „im musikdidaktischen Bereich für unterrichtskonzeptionelle Entscheidungen konstitutiven Bildungs- und Erziehungsnormen auf eine Stufe stellen“.

Das Ziel vorliegender Arbeit besteht nun darin, die kritischen Momente all dieser Überlegungen im vorzustellenden Ansatz zu berücksichtigen und ‚aufzuheben‘ (im dreifachen Sinne Hegels von beseitigen, bewahren und auf eine höhere Stufe heben).

2. Methodologischer Rahmen und Methodik: reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik

Zur Erreichung des oben umrissenen Ziels ist eine Methodologie und Methodik begrifflicher Arbeit erforderlich, die übergreifende Hinsichten zu so unterschiedlichen Gegenständen der Theoriebildung wie ‚Typologie der Selbstkonzepte von Forschenden‘, ‚paradigmatischer Zuschnitt der Disziplin‘ und ‚Normenobjektivität‘ einer Kulturwissenschaft zu bieten vermag. Diese bietet die reflexionstheoretische Semiotik des Philosophen Johannes Heinrichs, deren wissenschaftstheoretische Relevanz der Autor bereits mehrfach thematisiert hat (Orgass, 2017a, 2017b und 2019).

Im methodologischen Zentrum reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik steht ein nicht repräsentational konzipiertes, vierdimensionales

Zeichen, in dem die Momente Objektkonstitution, Individuum, Interaktion und Sinnmodifikation unterschieden und als wechselseitig konstitutiv aufgefasst werden. Heinrichs selbst unterscheidet zwischen Es/Objekt, Ich/Selbst, Du und Sinn-Medium (Heinrichs, 2004, S. 122–133). Die genannten vier Momente sind „reflexionslogisch“ gestuft, d. h. die „*Vermittlung von Selbst und Andersheit*“ (ebd., S. 125) erfolgt in immer größerer Komplexität, wobei die höheren Stufen die tieferen jeweils voraussetzen (systemisch integrierter Sinn setzt Interaktion voraus etc.). Dabei nennt Heinrichs „das unausdrückliche Ich der gelebten Reflexion ‚Selbst‘, ‚Ich‘ aber das ausdrücklich reflektierte, sich besprechende Selbst“ (ebd., S. 123). Die Unterscheidung zwischen gelebter und nachträglicher Reflexion ist für Heinrichs’ philosophische Semiotik fundamental: Das Zeichen soll die *Rekonstruktion* existierender humaner Sinnprozesse ermöglichen; philosophische Semiotik ist „Sinnprozesslehre“ (Heinrichs, 2004, S. 333). „Als ausdrückliche Reflexion stellt sie einen *nachträglichen Rückbezug* auf sich selbst dar, der aber die *implizite, gelebte und konstitutive Reflexion* als seine ‚Bedingung der Möglichkeit‘ voraussetzt. Was von den Kritikern dieser ‚Reflexionstheorie des Selbstbewusstseins, die hier einen schlechten Zirkel sehen wollen, übersehen wird.“ (Ebd., S. 327) Entsprechend nimmt bei Heinrichs die gelebte Reflexion – als Ermöglichung der nachträglichen Reflexion – jenen Ort des Apriori ein, der bei Kant als Bedingung von Erfahrung fungiert.²

‚Reflexion‘ wird von Heinrichs am „Denkmodell des Aneinanderdenkens von zwei Menschen“ (ebd., S. 135) entwickelt. Es lassen sich „einseitige Intentionalität“, „je-einseitig reflektierte Intentionalität“, „gegenläufig jeweils doppelt reflektierte Intentionalität“ und „gemeinsam gegenläufig doppelt reflektierte Intentionalität“ unterscheiden (ebd., S. 136–138). Diese Reflexionsstufen korrespondieren in ihrer Vierfachheit mit denjenigen der Sinnelemente „Körperliches (Es)“, „Ich“, „Du“ und „Sinn-Medium (Wir)“ (ebd., S. 139). Wegen des Verhältnisses wechselseitiger Konstitution der Sinnelemente unterscheidet Heinrichs hinsichtlich der Reflexionsstufen vier ‚Dominanzen‘, also keine distinkten Einheiten:

„*Reflexionsstufe 1: Dominanz des Gegenstandsbezugs* außerhalb des interpersonalen Verhältnisses als gegenständlich-phisches Handeln [...], innerhalb des interpersonalen Verhältnisses als sachliche Instrumentalisierung des Anderen, z. B. Behandeln einer Person als Patienten oder als Geschäftskunden“,

„*Reflexionsstufe 2: Dominanz des Subjektbezugs* oder Selbstbezugs, sei es im interpersonalen Verhältnis als strategische Einplanung des Verhaltens des Anderen für eigene Zwecke [...], sei es außerhalb des interpersonalen Verhältnisses als Bezug des Subjekts auf sich selbst [...]“,

2 Für Kant hingegen ist ein konstitutives Prinzip – im Unterschied zum regulativen Prinzip – eines, das unabhängig von empirischer Erfahrung apriorische Geltung beanspruchen kann; vgl. Kant, 1787/1968, bspw. B 222f., B 536 und B 670ff.

„*Reflexionsstufe 3*: Dominanz der *kommunikativen Beziehung* im interpersonalen Verhältnis, wobei sinnvoll zu unterscheiden ist: aktuelle Interaktion [und] habituelle oder imaginierte kommunikative Verhaltensweise“ und schließlich

„4. Dominanz des Medialen, der Normen, wiederum entweder unmittelbar in der interpersonalen Interaktion [oder] als subjektiver Habitus“ (ebd., S. 142f.).

In den Arbeiten zur reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik unterscheidet der Autor aus Gründen, die bereits erläutert wurden (Orgass, 2017b, S. 121f.), zwischen Objektkonstitution (O), Individuum (I), Interaktion (Ia) und Sinnmodifikation (Si).

Die *Rekonstruktion* humaner Sinnprozesse vollzieht sich durch Beantwortung der Frage nach Analogien zum wechselseitig konstitutiven Zusammenhang der genannten Zeichenmomente in diesen Prozessen. Das Gefundene kann wiederum mit Blick auf diesen Zusammenhang hin untersucht werden usw. („dialektische Subsumtion“).³ Die Zeichenmomente realisieren sich in den Teildisziplinen musikpädagogischer Forschung: empirische Forschung (O) – historische Forschung (I) – komparative Forschung (Ia) – systematische Forschung (Si) (Orgass, 2017b, S. 129f.). Begriffsbestimmungen erfolgen im fünften Kapitel.

3. Zur scheinbaren Beliebigkeit der Unterscheidung von Gegenstandsbereichen musikpädagogischer Forschung

Wenn im Folgenden von (Praxen) musikpädagogischer Forschung die Rede ist, so wird deren Unterschied zu interdisziplinären, musikpädagogischen und musikalischen Praxen vorausgesetzt. Die Frage nach dem Sinn von Differenzierungen im Spektrum musikpädagogischer Forschung hat mit unterschiedlichen Gegenstandsbereichen, Methoden, Darstellungsformen (für Fragestellung, Design und Forschungsergebnisse) und/oder Fragestellungen zu tun. *Aber alle Praxen musikpädagogischer Forschung thematisieren Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und/oder Prozesse musikalischer Bildung.* Soweit sie sich auf diese Gegenstandsbereiche forschend beziehen, können also auch teildisziplinäre Gliederungen, die dem Kriterium ‚Instrument‘ (Instrumental- und Vokalpädagogik)

3 Heinrichs erläutert (2004, S. 156): Dialektische Subsumtion „besteht [...] darin, dass ein ganzes Allgemeines als unter einer besonderen Bestimmung stehend gefasst (subsumiert) wird, und zwar so, dass alle Bestimmungen des Ganzen hologrammartig in der einzelnen Bestimmung wiederkehren. [...] Die einzelne Bestimmung gewinnt dadurch ihren genauen *Stellenwert*, indem sie sich selbst in Bezug auf ihren Ort im Ganzen reflektiert.“ – Für eine gegenkritische Kommentierung von Kaisers Bedenken gegenüber einer „material“ gedachten Systemvorstellung (Kaiser, 2004, S. 71–79), die mit dem durch dialektische Subsumtion zu bildenden begrifflichen System verbunden ist, vgl. Orgass, 2018a.

oder auch ‚Lebensalter der Musik Lernenden‘ (Elementare Musikpädagogik im Unterschied zur Musikpädagogik mit Jugendlichen oder Erwachsenen als Lernenden) folgen, zur Klasse von Praxen musikpädagogischer Forschung gehören. Darauf wird am Ende des Kapitels 5 genauer eingegangen.

Maria Spychiger (2018, S. 396) z.B. unterscheidet insgesamt zehn Teildisziplinen einer als „lernforschende[n] Wissenschaft“ begriffenen Musikpädagogik: Elementare Musikpädagogik, Empirische Musikpädagogik, Philosophy of Music Education, Komparative, Kritische, Historische und Systematische Musikpädagogik, Instrumental- und Vokalpädagogik, Fachdidaktik und schließlich Konzertpädagogik. Dabei lassen sich Philosophy of Music Education, Kritische Musikpädagogik und Fachdidaktik dem Aufgabengebiet systematischer Musikpädagogik zurechnen, da alle drei Diskurse bezeichnen, deren kritische Bearbeitung zum Aufgabengebiet systematischer Musikpädagogik gehört. Die Ergebnisse jeweiliger begrifflicher Unterscheidungen können auch zu Gegenständen empirischer, historischer oder komparativer Forschung werden.

Spychiger betont bezüglich ihrer Aufzählung aus dem Jahre 2011, diese erhebe „nicht den Anspruch auf Vollständigkeit oder darauf, einzig mögliche Aufgliederung der Teildisziplinen und deren Bezeichnungen zu sein“ (Spychiger, 2011, S. 20); ähnlich bezeichnet sie ihre spätere „Systematik“ als „eine mögliche – keineswegs definitive!“ (Spychiger, 2018, S. 396). Falls, wie obige Aufzählung nahelegt, nicht nur musikpädagogische Forschungspraxen, sondern auch weitere musikpädagogische Praxen gesucht werden, lässt sich in der Tat bspw. „Musikgeragogik“ (vgl. Hartogh, 2018) hinzufügen. Ob sich auch „Musikvermittlung“ „als Disziplin des Dazwischen“ (Müller-Brozovic, 2017) etablieren wird und nicht im Status eines Berufsfelds verharret, bleibt abzuwarten (vgl. die Beiträge in *Diskussion Musikpädagogik* 84, 4. Quartal 2019); Konzertpädagogik wäre dann nur eine der Sparten von „Musikvermittlung“. Auch mit Blick auf Musikgeragogik und Musikvermittlung kann erst dann auch von musikpädagogischen Forschungspraxen gesprochen werden, wenn die jeweilige Spezifik von Musiklernen, -lehren oder -unterricht und/oder von Prozessen musikalischer Bildung zum Gegenstand von Forschung wird. Diskussionen weiterer Strukturierungsansätze wissenschaftlicher Musikpädagogik finden sich bei Clausen (2018a) und Kaiser (2004). Auch diese Strukturierungsansätze lassen sich, ähnlich wie im Falle von Spychigers Unterscheidungen, mit der häufigeren Unterscheidung von empirischer, historischer, komparativer und systematischer Forschung zusammenführen, worauf hier nur hingewiesen sei.

4. Empirische, historische, komparative und systematische Forschung – eine konsensfähige Unterscheidung?

Stefan Hörmann und Eva Meidel differenzieren in ihrem *Bamberger Fachstrukturmodell* auf übergeordneter Ebene zwischen Praxis (als Lehr-, Lern- und Unterrichtsgeschehen), Planung (i. S. v. auf Entscheidungen beruhenden, auf Plausibilität überprüfbar normativen bzw. präskriptiven Aussagen: Musikdidaktik) und Forschung, in der sich wissenschaftliche Musikpädagogik realisiert – und zwar in den Teildisziplinen historischer, empirischer, komparativer und systematischer Musikpädagogik (Hörmann & Meidel, 2016, S. 45, 2020, S. 21). Hörmann und Meidel beanspruchen, dass ihr Modell „in der Fachdiskussion der letzten Jahrzehnte verankert“ ist und „an bestehende Differenzierungen“ anknüpft (ebd., S. 43). Sie fügen sachlich unrichtig hinzu: „anders als dies etwa jüngst Orgass [...] tut“ (ebd.). Reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik verfährt aber ebenfalls, allerdings auf methodologisch anderer Basis, rekonstruktiv und findet nicht zufällig die auch durch Hörmann und Meidel getroffene Unterscheidung zwischen empirischer, historischer, komparativer und systematischer musikpädagogischer Forschung (Orgass, 2017b, S. 129f.). Der entscheidende Unterschied zwischen Hörmanns und Meidels Ansatz und reflexionslogischer Theoriebildung besteht nun in Folgendem: Dass in letzterer Theoriebildung Musikdidaktik als Sparte systematischer Musikpädagogik begriffen wird, beruht auf einer bestimmten Vorstellung von der ‚Wissenschaftsfähigkeit‘ von Normen und Werten (Standpunktoptimierung durch Perspektivenerweiterung): Die „Setzung von Normen in Bildungs- bzw. Erziehungsprozessen“ (Hörmann & Meidel, 2020, S. 26) kommt nicht zu den Normen der Begriffsverwendung im wissenschaftlichen Kontext – diese gleichsam ‚verunreinigend‘ – hinzu. Vielmehr ist die Tatsache (der Notwendigkeit) jener Setzung für wissenschaftliche Musikpädagogik der Ausgangspunkt ihrer begrifflichen Arbeit. Zu deren anspruchsvollsten Aufgaben gehört es, in die konstitutive Normativität musikdidaktischen Handelns und Interagierens wissenschaftliche Vernunft zu bringen.

Zudem begegnet die in Frage stehende Unterscheidung im *Handbuch Musikpädagogik* von 2018 (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz, Stöger, 2018, S. 448–463), mit Beiträgen zu philosophischer (Rolle), empirischer (Niessen & Knigge) und komparativer Forschung (Clausen) sowie historischer Musikpädagogik (Hörmann & Cvetko). „Philosophische Forschung“ lässt sich als Name für jene Handlungen und Interaktionen begreifen, die oben als systematische Forschung bezeichnet wurden: Sie „schafft Wissen durch Klärung von Gedanken, durch Konstruktion und Kritik oder Dekonstruktion von Begründungszusammenhängen“ (Rolle, 2018, S. 448). Dieser „Forschungsschwerpunkt“ (ebd.) wird also nicht, wie im „Methodensteckbrief“ zu „Systematische[n] Ansätze[n]“ (Krause-Benz, 2018), auf eine ‚Methode‘ reduziert. Gleichwohl wird in vorliegender Arbeit an der Bezeichnung ‚systematische Forschung‘ festgehalten, weil ‚philosophische Forschung‘ eine An-

gelegenheit professioneller Philosoph*innen ist, mithin aus Respekt vor der – als wissenschaftliche Disziplin begriffenen oder diesen Status ablehnenden – Philosophie.

Die dreimalige, wenngleich gemäß differenter wissenschaftstheoretischer Grundlagen erfolgte Verwendung der Unterscheidung zwischen empirischer, historischer, komparativer und systematischer (bzw. philosophisch orientierter) Forschung verweist darauf, dass diese Struktur *nicht als naturwüchsig*, sondern *als reflexionslogisch zu begründende* zu sehen ist. Die entsprechende Rekonstruktion zielt gleichzeitig auf die Stärkung ‚disziplinärer Identität‘ (vgl. Orgass, 2018b).

5. Reflexionslogische Rekonstruktion der Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung

Unter Bezugnahme auf die oben erläuterte Unterscheidung zwischen konstitutiver und nachträglicher Reflexion erfolgt die Differenzierung zwischen empirischer, historischer, komparativer und systematischer Forschung gemäß dem Kriterium, welche „*Doppelheit von Vollzug und Gehalt*“, welches „*Woraufhin* der Bewusstseinsvollzüge“, welcher „Inhalt, der intendiert, auf den abgezielt wird, auf den es ankommt“ (vgl. Heinrichs, 2004, S. 122f., Hervorhebung im Original), jeweils maßgeblich ist. Im Folgenden wird nur auf den konstitutiven Stellenwert der niedrigeren für die höheren Reflexionsstufen eingegangen. Dass auch die umgekehrte Blickrichtung möglich ist und zudem weitere Interdependenzen zu berücksichtigen sind, dürfte evident sein (vgl. weiter unten, Diagramm Nr. 2).

Empirische Forschung bezieht sich auf Vollzüge und die in ihnen statthabenden Gehalte, in denen sich Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und musikalische Bildung realisieren. Forschungspraktisch vollziehen sich die Handlungen und Interaktionen, die mit den vier genannten Grundbegriffen musikpädagogischer Praxen visiert sind, im ‚Hier und Jetzt‘, d. h. die Beobachtung erfolgt in Situationen, die durch Forschende und Proband*innen gestaltet werden – auch dann, wenn Messinstrumente verwendet werden (wie etwa im Bereich musikbezogener Kognitionsforschung oder der Psychometrie).

Historische Forschung wird der Dimension des Individuums zugeordnet, weil musikgeschichtliche Erfahrung notwendig auf Kriterien ästhetischen Urteilens rekurriert. Diese Forschung vollzieht sich in der Rekonstruktion fachgeschichtlicher Zusammenhänge, also in einer Rekonstruktion, die durch die Klärung disziplinbezogener Handlungsabsichten *motiviert* ist. Damit ist nicht gesagt, dass sich historische Forschung auf die (erzählende) Dokumentation der Handlungsabsichten von Musikpädagog*innen und musikpädagogisch Forschenden beschränkt. Im Gegenteil: Es sind alle im Sinne einer Historik der Fachgeschichte begründbaren Hinsichten auf geschichtliche Zusammenhänge mit musikpä-

dagogischer Relevanz zu berücksichtigen. Reflexionslogisch lässt sich folgende Stufung ermitteln: Themen- bzw. Problemgeschichte der Disziplin (O) – Biographieforschung zu wissenschaftlichen Musikpädagog*innen (I) – Pragmatik des Erzählens von disziplinrelevanten Geschichten (Ia) – disziplingeschichtliche Selbstvergewisserung in prospektiver Absicht (Si). Die Beobachtung dieser Gegenstandsbereiche kann auch struktur- oder mentalitätsgeschichtlich oder auch diskurskritisch angeleitet erfolgen; derartige Unterscheidungen gehören zu den Sinnzuschreibungen bzw. Funktionen der Praxen musikpädagogischer Forschung (und realisieren die diesbezügliche Sinnmodifikationsdimension). Aber alle diese Möglichkeiten von Geschichtsforschung, so die mit der oben angegebenen *Motivation* verbundene These, stehen im Horizont hermeneutischen Fragens. Selbst eine diskurskritische oder strukturgeschichtliche Untersuchung ist motiviert durch den Wunsch nach (besserer) Handlungsorientierung.

Wenn nun behauptet wird, historische Forschung stehe auf einer im Vergleich zur empirischen Forschung reflexionslogisch höheren Stufe, so ist damit keineswegs eine Wertung ausgesprochen, sondern eine strukturelle Aussage getroffen: Als Realisation der Zeichendimension des Individuums weist sie einen höheren Grad der Vermittlung von Selbst und Andersheit auf als empirische Forschung, der Realisation der Zeichendimension der Objektkonstitution. Historische Forschung fragt nach der Qualität zeitlicher Veränderung von Objektkonstitutionen, die als historische Sachverhalte begriffen werden.

Komparative Forschung realisiert sich in Vergleichen musikpädagogischer Praxen, deren Theoretisierung von Beteiligten dieser Praxen oder von Beobachter*innen, welche ‚dritten‘ Praxen angehören, hinsichtlich der vermuteten Erklärung ihrer Differenz zur jeweils eigenen Praxis als erkenntnisträchtig und daher disziplinär oder interdisziplinär relevant erscheinen. Die ethnographische Perspektive impliziert dabei keineswegs notwendig (große) räumliche Differenz: Andersartiges oder Fremdes kann in ‚nahen‘ musikpädagogischen Interaktionen virulent werden. Dieses Fremde wird notwendig konstituiert durch Erfahrungen, deren Rekonstruktion mithin zur differenzierten Durchführung des Vergleichs gehört. Im Sinne der reflexionslogischen Stufung gehören empirische und historische Anteile zur komparativen Forschung: Nicht nur ist der gegenwärtige Status quo der Aufmerksamkeit auf sich ziehenden fremden musikpädagogischen Praxis, im ‚Hier und Jetzt‘, forschend zu beschreiben – darin liegt der empirische Aspekt –, sondern auch Herkunft und vermutete Zukunft dieser Praxis ist rekonstruierend – in historischer Perspektive – in den Blick zu nehmen. Komparative Forschung kann und sollte sich historisch informieren, etwa auch durch transkulturell orientierte Geschichtsschreibung. Der Vergleich zielt aber nicht, wie die historische Forschung, auf die Feststellung und Interpretation der Qualität zeitlicher Veränderung, sondern auf die Beschreibung und Interpretation struktureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede des miteinander Vergleichenen.

Systematische Forschung dient der Differenzierung existierender Fragestellungen der drei anderen Arten musikpädagogischer Forschung, bringt aber

auch – im Sinne von philosophisch orientierter Forschung – neue Fragestellungen hervor. Systematische Forschung thematisiert zudem methodologische Fragen, die für jedwede musikpädagogische Forschung relevant sind oder werden können. Wer sich als Empiriker*in, Historiker*in oder Komparatist*in definiert und (nicht nur) aus reflexionslogischer Sicht gute Forschungsarbeit leistet, beantwortet also notwendig systematische Fragen auch dann, wenn jeweils relevante Publikationen aus dem Bereich systematischer Forschung nicht zur Kenntnis genommen werden. Umgekehrt bemüht der Systematiker notwendigerweise Wissen, auf dessen methodologisch und methodisch kontrollierte Beantwortung die anderen Sparten spezialisiert sind etc. Schließlich verfolgt diese Forschungssparte die Systematisierung des Ganzen der Disziplin, verwirklicht sich also in ‚Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik‘ und unterbreitet Vorschläge zur Verortung der Disziplin im interdisziplinären Kontext (als (kritische) Kulturwissenschaft, Geisteswissenschaft, lernforschende Wissenschaft etc.). In ihrer reflexionslogischen Ausrichtung möchte Wissenschaftstheorie musikpädagogisch Forschenden fragestellungsbezogene, methodische und methodologische Orientierung(en) geben, indem sie die Ergebnisse aller Forschungssparten in ein systemisch zu entfaltendes Begriffssystem, das als ‚ein Ganzes‘ (nicht: als ‚das Ganze‘) der Disziplin fungiert, zu integrieren versucht. Das entsprechende begriffliche System ist lernfähig, d.h. es vermag Forschung in den drei anderen Arten musikpädagogischer Forschung zu strukturieren, muss sich aber nach Maßgabe von deren Ergebnissen ändern können. Entsprechende, reflexionslogisch orientierte systematische Forschung zeichnet sich durch ein projektives bzw. prospektives Moment aus: Im Rahmen der Rekonstruktion existierender musikpädagogischer Forschungspraxen werden durch „dialektische Subsumtion“ frei bleibende Positionen, also reflexionslogisch zu postulierende, aber bislang nicht existente Praxen, als inhaltliche Leerstellen beobachtbar: Der Vollzug der Rekonstruktion ‚greift ins Leere‘. Diese Beobachtung ermöglicht die Angabe von Forschungsdesiderata aus musikpädagogisch-reflexionslogischer Sicht.

In tabellarischer Übersicht stellt sich eine reflexionslogische Rekonstruktion der Konstituenten musikpädagogischer Forschung wie folgt dar:

1. Diagramm: Reflexionslogische Rekonstruktion der Konstituenten musikpädagogischer Forschungspraxen⁴

Konst. mp. Forschungs- pr. Zeichen- dimensionen	Gegenstands- bereiche musik- pädagogischer Forschung	forschungskon- stitutive Eigen- schaften der Forschenden	Konstituenten interaktiver Vollzüge musik- pädagogischer Forschung	Funktionen musik- pädagogischer Forschung
Objektkonstitu- tion	empirische Forschung	Interessen/ Spezialisierungen	Struktur momen- te: Methodik, Pragmatik, Topik/Didaktik, Systematik ^{*)}	Verbesserung musikpädagogi- scher Praxen
Individuum	historische Forschung	fachliche Kompetenzen	Situationsdeu- tung und -ge- staltung durch Beteiligte: sachlich, zeitlich, sozial, sinnbe- zogen	disziplinäre Identitäts- steigerung: affirmativ, er- kenntniskritisch, diskurs-kritisch, proflexiv
Interaktion	komparative Forschung	kommunikative Kompetenzen	Prozessmomen- te: Problem, bishi- rige Erklärungen, Lernen, systemi- sche Einordnung	interkulturelle Orientierung
Sinnmodifikation	systematische Forschung	Identität: Künst- ler, Forscher, Di- daktiker, Kultur- wissenschaftler	Paradigmata: Werk, Erfahrung, Vergleich, Bedeu- tung	Strukturierung und disziplinäre Integration musikpädagogi- scher Forschung

^{*)} *Legende zu den Strukturmomenten von Forschung*

Methodik: Bestimmung und Begründung von Vorgehensweisen, mit denen verallgemeinernde theoretische Aussagen hervorgebracht werden sollen; Pragmatik: Entstehungs- und Begründungszusammenhang des ‚Woraufhin‘ der Forschung (als je individuelle Interpretation des wissenschaftlichen Diskurses); Topik/Didaktik: wissensorganisationelle Diagrammatik (intern im Forschungsprozess und extern im Sinne von Wissenschaftsdidaktik in interdisziplinären und interpraxialen Zusammenhängen); Systematik: Reflexion auf den systemischen Stellenwert des Forschungsergebnisses.

4 Dieses Diagramm ist auch in Orgass, 2019 (dort S. 4) enthalten. In den drei Diagrammen vorliegender Arbeit sind in den Spalten (und hier in den Zeilen 2 bis 5) jeweils die vier (reflexionslogisch gesehen) wechselseitig konstitutiven Momente aufgeführt. Bspw. wird jeder einzelne der vier ‚Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung‘ u. a. durch den *Zusammenhang* der vier unter ‚forschungskonstitutive Eigenschaften der Forschenden‘ aufgeführten Momente mitbestimmt.

Die reflexionslogische Rekonstruktion der vier Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung zeitigt eine aspektreichere Vernetzung der Teildisziplinen als in der obigen Thematisierung jener Aufstufung angegeben. Dies wird in der nächsten „dialektischen Subsumtion“ deutlich (Diagramm Nr. 2).

2. Diagramm: Reflexionslogische Rekonstruktion der vier Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung

Arten musikpäd. Forschung Zeichen-dimension	empirische Forschung	historische Forschung	komparative Forschung	systematische Forschung
Objektkonstitution: empirischer Aspekt	Vollzug der Konstitution des Objekts	Konstitution des historischen Sachverhalts	Interpretation fremdkultureller musikpädagogischer Praxen (monokulturell)	Methodologie
Individuum: geschichtlicher Aspekt	objektbezogene Erfahrungsgeschichte der/des Forschenden	Reflexion des historischen Orientierungsbedürfnisses	Interpretation fremdkultureller Theorien zu musikpädagog. Praxen (multikulturell)	Historik
Interaktion: komparativer Aspekt	Triangulation (Daten, Methoden, Forschungsperspektiven, theoretische Annahmen)	Vergleich mit andersartigen Fachgeschichten; Gegengeschichten	interaktive Gestaltung mp. Praxen u. Forschungspraxen (interkulturell)	Theorie der Inter-/ Transdisziplinarität
Sinnmodifikation: systematischer Aspekt	Fragestellung; Methodik	Erzählplan/Plot	Systematisierung ästhetischer und normativer Hinsichten (transkulturell)	Wissenschaftstheorie

Trotz dieser vielfältigen Vernetzung bewahren die Teildisziplinen ihre Identität, nicht nur hinsichtlich unterschiedlicher ‚Einheiten von Vollzügen und Gehalten‘, sondern auch aufgrund individueller Lern- und Erfahrungsgeschichten der musikpädagogisch Forschenden. Bekanntlich gehören zum Bereich empirischer Forschung unterschiedliche Sorten von Forschung, die den Erwerb der jeweils erforderlichen Expertisen und mithin Spezialisierung erfordern (hypothesentestende, rekonstruktive, phänomenologische, kognitionswissenschaftliche Forschung etc.). Des Weiteren unterscheiden sich die Expertisen im Bereich historischer Forschung von den Expertisen komparativer Forschung: Beispielsweise

differieren die Rationalitätschancen historischer Narration (vgl. Rösen, 2013, S. 209–219 sowie Orgass, 2016)⁵ von der Rationalität problembewusster ‚Repräsentation‘ im Bereich ethnographischer Forschung (vgl. Fuchs & Berg, 1993). Systematische Forschung wiederum erfordert eine umfassende Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Diskursen im weitesten Sinne. Gleichzeitig ist sie, wie oben erläutert, auf eine mindestens ‚an Orientierung interessierte‘ Auseinandersetzung mit den anderen Teildisziplinen angewiesen.

Wie die in Kapitel 3 erwähnten Teildisziplinen, die a) gemäß dem zu erlernenden Instrument, b) gemäß dem Alter der Musik Lernenden (von Elementarer Musikpädagogik bis zur Musikgeragogik) und c) gemäß besonderer interaktiver Veranlassung des Musiklernens (non-formales Musiklernen in Kontexten der Musikvermittlung bzw. der Konzertpädagogik) unterschieden werden, aus reflexionslogischer Sicht für musikpädagogische Forschung relevant werden können, lässt sich nun beantworten: Die jeweiligen, durch die Grundbegriffe musikpädagogischer Praxen (Musiklernen, -lehren, -unterricht und musikalische Bildung) bezeichneten Praxen sind nach Maßgabe der jeweiligen Forschungsfrage mit den Konstituenten musikpädagogischer Forschungspraxen (vgl. Diagramm Nr. 1) in Verbindung zu bringen. Auch diesbezüglich ist eine Vielfalt von Expertisen in jedem der vier Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung erforderlich.

6. Komparative Musikpädagogik als Beispiel genauerer reflexionslogischer Rekonstruktion einer Teildisziplin

Die Hauptkategorien der reflexionslogischen Rekonstruktion komparativer Forschung sind bereits Ergebnis „dialektischer Subsumtion“ (Diagramm Nr. 2), sodass das dritte Diagramm zwei Ebenen „dialektischer Subsumtion“ zu dieser Teildisziplin enthält.

5 Die in diesem Aufsatz (Orgass, 2016) thematisierte Methodologie der Musikgeschichtserzählung lässt sich weitgehend auf die Belange historischer Narration im Bereich disziplinbezogener Geschichtsschreibung übertragen.

3. Diagramm: Reflexionslogische Rekonstruktion komparativer Forschung (zu musikpädagogischen Praxen)

Gegenst. komparativer Musikpäd. Dimension des Zeichens	Interpretation fremdkultureller musikpädagogischer Praxen (monokulturell)	Interpretation fremdkultureller Theorien zu musikpädagog. Praxen (multikulturell)	interaktive Gestaltung mp. Praxen u. Forschungspraxen (interkulturell)	Systematisierung ästhetischer und normativer Hinsichten (transkulturell)
Objektkonstitution: empirischer Aspekt	assimilierende Beschreibung	Kennenlernen fremdkultureller musikpädagogischer Theorien	Aktualgenese des Objekts	Beobachtung von Fremdem u. Eigenem unter Kontingenzaspekten
Individuum: geschichtlicher Aspekt	Einordnung in eigene Lerngeschichte	hermeneutische Bemühung um Fremd- und Selbstverstehen	Empathie im Wissen um den anderen geschichtlichen Hintergrund	Generieren neuer Hinsichten auf je eigene Geschichte(n)
Interaktion: komparativer Aspekt	Vergleich als Abgrenzung	kommunikative Validierung der Interpretationen	emergenzorientierte Kommunikation	Reflexion alternativer Vergleiche
Sinnmodifikation: systematischer Aspekt	Konturierung des Eigenen durch Bestimmung von Differenzen	Verstehen des Fremden ohne Veränderung des Eigenen	„Conviviality“ (Gilroy, 2005) ^{xj}	Theorie(n) der Transkulturalität (z. B. Rüsen, 1998, S. 49) ^{xxx}

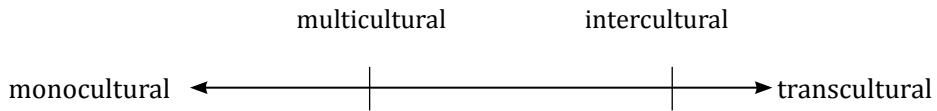
Legende zur Sinnmodifikationsdimension der „interkulturellen Interaktion“

^{xj} Den Begriff der „conviviality“ erläutert Paul Gilroy (2005, S. XV): „I use this to refer to the processes of cohabitation and interaction that have made multiculturalism an ordinary feature of social life [...] in postcolonial cities [...]. I hope an interest in the workings of conviviality will take off from the point where ‘multiculturalism’ broke down. It does not describe the absence of racism or the triumph of tolerance. [...] The radical openness that brings conviviality alive makes a nonsense of closed, fixed, and reified identity and turns attention toward the always unpredictable mechanisms of identification.“

Legende zur Sinnmodifikationsdimension der „Systematisierung ästhetischer und normativer Hinsichten“

^{xxx} Rüsen, 1998, S. 49: „Ethnozentrismus“ kann man „auf der theoretischen Ebene verhindern und auflösen, wenn man die Spezifik einer Kultur als Kombination von Elementen versteht, die von allen anderen Kulturen ebenfalls geteilt werden, dort aber anders konstituiert sind. Die Besonderheit von Kulturen besteht also in unterschiedlichen Konstellationen der gleichen Elemente.“ Dieser „theoretische Zugang zu kultureller Differenz [...] präsentiert das Anderssein verschiedener Kulturen als Spiegel, in dem die jeweils eigene sich selbst besser verstehen kann: [...] er schließt Anderssein nicht aus und konstituiert durch einen solchen Ausschluss nicht die Besonderheit der kulturellen Züge des eigenen Selbst, sondern er schließt es geradezu ein [...]“

Die Hauptkategorien des gegenständlichen Zuschnitts komparativer Forschung korrespondieren mit einer Überlegung Huib Schippers'. Schippers reiht vier Zugänge zu kultureller Diversität im Sinne eines Kontinuums auf (Schippers, 2010, S. 31):



Die reflexionslogische Lesart, die die vier Positionen als wechselseitig konstitutiv betrachtet, verändert Schippers' Ansatz (ebd., S. 30f.) substantiell. Aus lern- und erfahrungstheoretischen Gründen bleibt der monokulturelle Zugang der „dominant culture“ als Hintergrund interkulturellen Lernens virulent: im multikulturellen ‚doing culture‘, im interaktiv-interkulturellen Austausch und im transkulturellen, substantiellen Austausch über „community, beauty, or ceremony“ (ebd., S. 31), der sich auf viele verschiedene Musikarten und musikalische Ansätze auf einem ‚gleiche Augenhöhe‘ verbürgenden Fundament bezieht (vgl. Schippers' „Twelve Continuum Transmission Framework“, ebd., S. 124). Auch die multikulturell ansetzende Unterscheidung zwischen musikpädagogisch Eigenem und Fremdem wird für die Interaktion zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Kulturen konstitutiv bleiben. Insgesamt dürfte die Vorstellung wechselseitiger Konstitution der vier von Schippers genannten Ansätze mehr ‚Ehrlichkeit‘ im Umgang mit kultureller Differenz ermöglichen.

Bernd Clausen stellt den Status komparativer Musikpädagogik als Teildisziplin in Frage: „Komparative/ Vergleichende Musikpädagogik [ist] weniger eine Teil- oder Subdisziplin Wissenschaftlicher Musikpädagogik, sondern vielmehr eines ihrer Forschungsparadigmen [...]“ (Clausen, 2016, S. 146). Diese Aussage ist im Sinne der obigen reflexionslogischen Rekonstruktion der Konstituenten musikpädagogischer Forschungspraxen (1. Diagramm) in den Kontext zu stellen, dass die Paradigmata Werk (verstanden als ‚Musikstück‘, darunter auch das ‚musikalische Kunstwerk‘), Erfahrung, Vergleich und Bedeutung (Sinnmodifikationsdimension der interaktiven Vollzüge musikpädagogischer Forschung) in allen vier Teildisziplinen virulent werden können (vgl. Kornmesser & Schurz, 2014, zur multiparadigmatischen Struktur wissenschaftlicher Disziplinen). Clausen hat also mit seiner Einordnung der Komparation als Paradigma einerseits recht. Andererseits verkennt er die speziellen Gehalte, die den Vollzügen von Vergleichen in interkultureller Perspektive eignen und deren professionelle Thematisierung in musikpädagogischer Forschung besondere Kompetenzen erfordert. Es ist nicht zu sehen, wie, wenn nicht durch einen Begriff einer entsprechenden Teildisziplin, die vier Konstituenten musikpädagogischer Forschung (Diagramm Nr. 1, 1. Zeile) in einen praxeologisch relevanten und konsistenten Zusammenhang zu bringen wären. Mit Clausens Einlassung lässt sich aber sinnvoll fordern, dass musikpädagogisch Forschende auch der anderen Teildisziplinen (empirischer, historischer und systematischer Musikpädagogik) über ethnologische Mindestkompetenzen verfügen sollten.

7. Ergebnis der Überlegungen – Fazit

Die Überlegungen und Rekonstruktionen haben gezeigt, dass das eingangs formulierte Ziel erreicht werden konnte (die folgende Buchstabierung korrespondiert mit der in Kapitel 1 verwendeten Aufzählung von a bis d):

- a) Die genannten vier Sparten musikpädagogischer Forschung werden auf der Grundlage eines Prinzips, der reflexionslogischen Rekonstruktion, in einen kohärenten Zusammenhang gebracht.
- b) Musikpädagogische Forschung wird als inhaltlich (d. h. nicht nur formal) zu bestimmender Handlungs- und Interaktionszusammenhang begriffen.
- c) Sowohl Handlungskonzepte der Forschenden, die mit deren basalen Selbstkonzepten zu tun haben, als auch Paradigmata werden in einen systematischen Zusammenhang mit der erwähnten inhaltlichen Strukturierung gebracht und gehorchen dabei, wie auch die letztere, demselben Rekonstruktionsprinzip.
- d) In Kapitel 4 wurde bereits auf die Wissenschaftsfähigkeit von Normen und Werten und den wissenschaftlichen Status der Musikdidaktik hingewiesen. Die sorgfältige Begründung hierzu erfordert allerdings eine gesonderte Publikation.

Überdies zeigte sich in Kapitel 2 Folgendes: Soweit man sich damit begnügt, existierende Systematisierungen des Feldes musikpädagogischer Forschung nach Maßgabe beobachteter neuer Entwicklungen dann und wann zu modifizieren, werden die Beweggründe solcher Veränderungen wie auch deren disziplinärer Stellenwert nicht auf den Begriff gebracht. Die Extension des Begriffs ‚wissenschaftlicher musikpädagogischer Forschung‘ wird im Falle der erwähnten Ad-hoc-Entscheidungen immer nur rückwirkend, nicht aber projektiv bzw. prospektiv bestimmbar. Eine prospektive Bestimmung ‚wissenschaftlicher musikpädagogischer Forschung‘ wird erst dadurch möglich, dass deren Begriff systemisch entfaltet wird. Dies leistet ein reflexionslogischer Ansatz, der als begriffliches System auszuarbeiten ist. Dieses System, das der Rekonstruktion existierender musikpädagogischer Forschung dient, ist selbst Teil eines übergeordneten Zusammenhangs, der von wissenschaftstheoretischen Grundentscheidungen bzw. Prinzipien über dieses System selbst bis hin zu den reflexionslogisch rekonstruierbaren, empirisch vorfindlichen musikpädagogischen Theorien reicht. Letztere müssen hinsichtlich Genese und Geltung zunächst nichts mit Reflexionslogik zu tun haben, können aber u. U. reflexionslogisch – eben mithilfe des begrifflichen Systems – rekonstruiert werden. Dieser übergeordnete Zusammenhang entspricht (nur!) in formaler Hinsicht strukturalistischer Wissenschaftstheorie; die entsprechende Buchpublikation ist zur Zeit in Arbeit.

Die reflexionslogische Rekonstruktion der Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung begründet, dass bei der Arbeit an der Gewinnung neuen musikpädagogischen Wissens *in jedem Falle* Expertisen aus diesen Bereichen zu koordinieren sind. Das verstärkte Zusammenwirken unterschiedlicher Experti-

sen erweist sich also nicht nur aus Gründen wünschenswerter Arbeitsteiligkeit oder eines mehr oder weniger freundlichen Abgleichs von Forschungsperspektiven, auf den man zur Not auch verzichten könnte, als sinnvoll, sondern als notwendige Konsequenz aus dem erläuterten holistischen Begriff disziplinärer Fachlichkeit.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz [u. a.]: Schott.
- Adler, G. (1885). Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft. *Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft. Zeitschriftenband 1*, 5–20.
- Clausen, B. (2016). Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 107–155). Münster: Waxmann.
- Clausen, B. (2018a). Strukturierungsansätze musikpädagogischer Forschung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 121–149). Berlin: LIT.
- Clausen, B. (2018b). Komparative Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 456–459). Münster: Waxmann (UTB).
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann (UTB).
- Diskussion Musikpädagogik* 84, 4. Quartal 2019: *Musikvermittlung*.
- Fuchs, M. & Berg, E. (1993). Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In M. Fuchs & E. Berg (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 11–108). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gilroy, P. (2005). *Postcolonial Melancholia*. New York: Columbia University Press.
- Hartogh, T. (2018). Musikalisches Lernen im dritten und vierten Lebensalter. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 292–312). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Heinrichs, J. (2004). *Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück*. Berlin: Maas (erweiterte Neuauflage von: *Die Logik der Vernunftkritik. Kants Kategorienlehre in ihrer aktuellen Bedeutung* (2. Auflage). Tübingen: Francke [UTB], 1986).
- Hörmann, S. & Cvetko, A. J. (2018). Historische Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 460–463). Münster: Waxmann (UTB).
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Münster: Waxmann.

- Hörmann, S. & Meidel, E. (2020). Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. *Diskussion Musikpädagogik*, 86(2), 20–32.
- 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. (2018). Art. „Wissenschaftstheoretische Grundlagen“. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 418–421). Münster: Waxmann (UTB).
- Kant, I. (1787/1968). *Kritik der reinen Vernunft* (Kants Werke. Akademie-Textausgabe, Bd. III, Berlin 1904/11, S. 1–552, unveränderter photomechanischer Abdruck, 2. Auflage). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kornmesser, S. & Schurz, G. (Hrsg.). (2014). *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krause-Benz, M. (2018). Systematische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 444–447). Münster: Waxmann (UTB).
- Müller-Brozovic, I. (2017). *Musikvermittlung*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/musikvermittlung> [19.08.2020].
- Niessen, A. & Knigge, J. (2018). Empirische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 451–456). Münster: Waxmann (UTB).
- Orgass, S. (2016). Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung als Vorgabe curricularer Obligatorik für Musikunterricht. In L. Oberhaus & M. Unseld (Hrsg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 105–132). Münster: Waxmann.
- Orgass, S. (2017a). Aneignung populärer Musik aus Sicht einer reflexionslogisch konzipierten Handlungstheorie“. In D. Elflein & B. Weber (Hrsg.), *Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen* (Studien zur Populärmusik) (S. 265–304). Bielefeld: transcript.
- Orgass, S. (2017b). Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38, S. 119–136). Münster: Waxmann.
- Orgass, S. (2018a). The Nonidentical as a Problem of a Systematic Approach to Scientific Music Pedagogy. *Philosophy of Music Education Review*, 26(1), 82–98. Verfügbar unter: https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.26.1.06#metadata_info_tab_contents [02.09.2020].
- Orgass, S. (2018b). ‚Vor der eigenen Haustüre kehren‘: Für eine Selbstreflexion wissenschaftlicher und praktisch-unterrichtsbezogener Musikpädagogik. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 6, S. 35–47). München: Allitera.
- Orgass, S. (2019). Modell als Grundbegriff einer Methodologie reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. *zeitschrift ästhetische bildung*, 11(2). Verfügbar unter: <http://zaeb.net/wordpress/category/archiv/> [02.09.2020].

- Panaiotidi, E. (2014). Paradigmen in der Musikpädagogik. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 145–179). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rolle, C. (2018). Philosophische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 448–451). Münster: Waxmann (UTB).
- Rüsen, J. (1998). Theoretische Zugänge zum interkulturellen Vergleich historischen Denkens. In J. Rüsen, M. Gottlob & A. Mittag (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kulturen* (Erinnerung, Geschichte, Identität, Bd. 4, S. 13–73). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*. Oxford, New York [u. a.]: Oxford University Press.
- Spychiger, M. (2011). Entwicklungsperspektiven einer aufgeklärten Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49(1), Quartal 2011, S. 17–27.
- Spychiger, M. (2018). Themen, Methoden und Perspektiven musikpädagogischer Lernforschung. In W. Gruhn & P. Rübke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 380–410). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Stefan Orgass
Folkwang Universität der Künste
Klemensborn 39
45239 Essen
E-Mail: orgass@folkwang-uni.de