

Martin, Kai [Hrsg.]

## **Zukunft. Musikpädagogische Perspektiven auf soziale und kulturelle Transformationsprozesse**

*Weimar : Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar 2025, 98 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Martin, Kai [Hrsg.]: Zukunft. Musikpädagogische Perspektiven auf soziale und kulturelle Transformationsprozesse. Weimar : Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar 2025, 98 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-325065 - DOI: 10.25656/01:32506

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-325065>

<https://doi.org/10.25656/01:32506>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Kai Martin (Hrsg.)

---

# Zukunft

Musikpädagogische Perspektiven auf soziale  
und kulturelle Transformationsprozesse

---

## **Impressum**

Dieser Band versammelt Beiträge, die im Nachgang eines musikpädagogischen Symposiums an der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar verfasst worden sind.  
Das Copyright der Beiträge liegt bei den jeweiligen Autor\*innen.

Herausgeber: Kai Martin  
Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar  
Platz der Demokratie 2/3, 99423 Weimar

Weimar 2025

Redaktion und Layout: Jonas Brehm

## Vorbemerkung

Soziale und kulturelle Transformationsprozesse bestimmen aktuell sämtliche Bereiche unseres Lebens und beeinflussen daher auch Schule und Unterricht. Vor diesem Hintergrund hat vom 8.11. bis 10.11.21 an der Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar ein musikpädagogisches Symposium stattgefunden, in dessen Nachgang die in diesem Band versammelten Beiträge entstanden sind. Das Thema des Symposiums, *Zukunft – Musikpädagogische Perspektiven auf soziale und kulturelle Transformationsprozesse*, ist bewusst weit gefasst worden, so dass sich die Teilnehmer\*innen aus vielfältigsten Perspektiven mit den aktuellen Veränderungsprozessen auseinandersetzen konnten. Die Autor\*innen dieses Bandes nähern sich daher dem Thema des Symposiums auf jeweils eigene Weise.

Der Herausgeber dankt den Teilnehmer\*innen des Symposiums für interessante Diskussionen während der Tagung und den Autor\*innen für ihre Beiträge.

Weimar, im Januar 2025

Kai Martin

## Inhalt

Vorbemerkung	3
<i>Oliver Kautny</i> Das <i>Cologne Hip Hop Institute</i> . Ein universitäres Projekt im Kontext musikpädagogischer Forschung	5
<i>Alexandra Kertz-Welzel</i> What we should consider before proposing music education for social change	36
<i>Kai Martin</i> Inneres und äußeres musikalisches Handeln. Aristoteles' Handlungstheorie aus musikpädagogischer Perspektive	44
<i>Stefan Orgass</i> Zur wissenschaftlichen Vernunft im Umgang mit dem konstitutiven Werten in Handlungen und Interaktionen musikpädagogischer (Forschungs-)Praxis	63

Oliver Kautny

## **Das Cologne Hip Hop Institute. Ein universitäres Projekt im Kontext musikpädagogischer Forschung<sup>1</sup>**

### **1. Vorbemerkungen**

Der vorliegende Band lädt Musikpädagoginnen und Musikpädagogen dazu ein, aktuelle gesellschaftliche Veränderungen in den Blick zu nehmen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für musikpädagogische Zusammenhänge zu beleuchten. Ich möchte einen musikkulturellen Aspekt dieses Themenkomplexes ansprechen und dies anhand eines von mir konzipierten universitären Projektes tun. Es handelt sich dabei um ein musikpädagogisches Projekt für Lehre, Forschung und Third Mission, das 2007 als *Hip Hop Academy Wuppertal* (Bergische Universität Wuppertal) gegründet wurde und seit 2020 an der Universität zu Köln unter dem Namen *Cologne Hip Hop Institute* konzeptionell weiterentwickelt wird. An diesem Beispiel möchte ich zeigen, wie dort auf musikkulturelle Veränderungen reagiert wurde und wird. Der Auslöser dieses Projektes ist die insbesondere bei Schüler\*innen beliebte HipHop-Kultur<sup>2</sup>, die relativ gesehen zu ihrer gesellschaftlichen Bedeutung in der musikpädagogischen Lehre und vor allem in der musikpädagogischen Forschung wenig Beachtung findet (Kautny 2022). Die Konzeption des Projektes werde ich im 3. Kapitel dieses Textes darstellen. Im darauffolgenden Abschnitt (Kapitel 4) diskutiere ich einige bisher noch offene Fragen, die das *Cologne Hip Hop Institute* in aktuellen Forschungsprojekten beschäftigen und die für den gegenwärtigen musikpädagogischen Diskurs interessant und ertragreich sein können. Ehe ich dies tun werde, möchte ich darlegen, aus welcher musikpädagogischen Denkrichtung heraus ich dieses Projekt entwickelt habe und – heute im Verbund mit einem Team<sup>3</sup> – weiterentwickle (Kapitel 2). Um meine Sprecherposition<sup>4</sup> offenzulegen und dabei zugleich den ggf. nicht selbstverständlich erscheinenden Umstand zu erläutern, warum wissenschaftliche Musikpädagogik sich mit einer spezifischen Musik<sup>5</sup> ausei-

---

<sup>1</sup> Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) - Projektnummer 448420255.

<sup>2</sup> Deren Teilpraxis Rap-Musik gegenwärtig eines der populärsten Genres der populären Musik ist.

<sup>3</sup> Frieda Frost, Charlotte Furtwängler, Dr. Chris Kattenbeck, Dr. Linus Eusterbrock, Dr. Lukas Bugiel und Jason Carter.

<sup>4</sup> Weitere soziokulturelle, biographische Aspekte, die meine Position als Autor dieses Textes mitbeeinflussen (Haraway 1988, 587-590; Süß 2021), werden jeweils dort kenntlich gemacht, wo dies inhaltlich relevant und aus methodischen Gründen notwendig ist, vgl. etwa Kapitel 3 und 4.

<sup>5</sup> Wenn im Folgenden von Musik die Rede ist, können damit unterschiedliche Musikbegriffe impliziert sein. Der Autor dieses Beitrages vertritt eine rezeptionsästhetische Auffassung von Musik (vgl. Kapitel 4), wonach Musik als dialektisches, untrennbares Wechselspiel aus soziokulturellen Praxen, Menschen,

anderssetzen soll, blicke ich im Folgenden skizzenhaft auf die Geschichte der akademischen Musikpädagogik und ihr sich wandelndes ‚In-Beziehung-Setzen‘ zur Musik zurück.

## 2. Musik als Gegenstand der Musikpädagogik im Wandel der Perspektiven

Die Frage, ob die akademische Musikpädagogik sich mit spezifischen Musikgenres bzw. Musikkulturen beschäftigen soll (und wenn ja: mit welchen?), wurde insbesondere im 20. Jahrhundert lebhaft und kontrovers diskutiert, und zwar häufig unter wechselnden Vorzeichen (Kautny 2025a i.V.).

### Musikpädagogik im Zeichen musikästhetischer Normierung

So sei hier an die konzeptionellen, kontrovers geführten Debatten über ‚guten‘ Musikunterricht und damit assoziierte ‚geeignete‘ Musik erinnert, etwa an die musische Erziehung und ihre Orientierung u.a. am Volkslied (seit den 1920er Jahren; Gruhn 2003, 233f., 238), an die Kunstwerkorientierung und ihr Plädoyer für Kunstmusik (ab den 1960er Jahren; ebd., 301-305)<sup>6</sup> oder an die Ästhetische Wahrnehmungserziehung und ihren – z. B. im Schulbuch *Sequenzen* aufscheinenden, an der Neuen Musik orientierten – offenen Musikbegriff (ab den 1970er Jahren; Ott 2006; Geuen 2018, 23; Kautny 2025a i.V.). Diese Art musikästhetischer ‚Normierung‘ wurde ab den 1980er Jahren – aus meiner Sicht völlig zu Recht – zusehends in Frage gestellt. Zwei Gründe für diesen normativen Wandel, der im Übrigen auch meine musikpädagogischen Forschungsschwerpunkte (populäre Musik, Interkulturalität) stark prägte, möchte ich nun kurz exemplarisch skizzieren.

### Normative Öffnungstendenzen in der Musikpädagogik

Ein zentraler Impuls für eine weitere Öffnung bisheriger Musik- bzw. Kulturbegriffe in der Musikpädagogik ging nicht zuletzt von der Aufwertung populärer Kultur in bürgerlich-akademischen Kreisen aus, was nachfolgend die Musikpädagogik und ihre Arbeitsfelder verändern sollte. Dies begann nicht zuletzt mit der studentischen ‚Beat- und Rockgeneration‘ der 1960er Jahre, die im Laufe der 1970er und der 1980er Jahre eine neue Generation populärmusikaffiner Musikpädagog\*innen und Musikwissenschaftler\*innen hervorbrachte. Diese konzipierten im Kontext der Musiklehrer\*innenbildung nicht nur das neue Feld der Didaktik der populären Musik (Hafen, Lugert, Jerrentrup, Maas, Schütz, Terhag, von Schoenebeck usw.), sondern etliche von ihnen trugen mit ihren musikwissenschaftlichen Arbeiten über Rockmusik, Techno oder

---

Dingen und klanglichen Strukturen, d. h. als Wechselbeziehung aus Rezeption, Produktion und Produkten gedacht wird.

<sup>6</sup> Zur Kritik vgl. Schütz 1997a; vgl. auch Barths Kritik am normativen Kulturbegriff (Barth 2008).

Musicals dazu bei, dass sich zur gleichen Zeit die deutschsprachige Populärmusikforschung etablierte.<sup>7</sup> Einen weiteren, sehr ähnlichen Impuls erhielt die Musikpädagogik durch musikethnologische Reflexionen globaler Musikpraxen<sup>8</sup> (u.a. Helms 1976; Alge & Krämer 2013, 8-9) bzw. migrantischer Musikkulturen in der BRD (Merkt 1983; Merkt 1993). Hieraus entwickelte sich ab Mitte der 1980er Jahre allmählich ein weiteres neues Arbeitsfeld: die Interkulturelle Musikpädagogik (Clausen 2020, 45f.).

Dass sich die Musik- bzw. Kulturbegriffe in der Musikpädagogik spätestens ab den 1980er Jahren ausdifferenzierten und pluralisierten, lag aber nicht alleine an der musikpädagogischen Hinwendung zu neuen Musikkulturen, wie etwa der Rockmusik oder der türkischen Folklore. Der nun zusehends bedeutender werdende normative Pluralismus kann letztlich als Folge eines viel größeren gesellschaftlichen Wandels interpretiert werden (Schütz 1996): Die Öffnung ästhetischer Normen wäre demnach nur *eine* Facette allgemeiner gesellschaftlicher Individualisierungs- und Liberalisierungstendenzen, die in vielen sozialen Bereichen zu einer Relativierung und Subjektivierung von Normen führten (Reckwitz 2020). Diesem allgemeinen soziokulturellen Wandel entsprechend interessierte sich die Musikpädagogik nun verstärkt für die Musikpräferenzen und teilkulturellen Identitäten von unterschiedlichen Hörer\*innengruppen im Allgemeinen (Behne 1983) sowie von Schüler\*innen im Speziellen. Schüler\*inneninteressen und -präferenzen wurden nicht nur verstärkt musikpsychologisch untersucht bzw. musikpädagogisch reflektiert (Behne 1986; Schulten 1990), sondern bisweilen musikdidaktisch so stark aufgewertet, dass sie im Zeichen der ab den 1980er Jahren aufkommenden Konzeption des schülerorientierten Musikunterrichts (Günther/Ott/Ritzel 1982) ins Zentrum konzeptioneller Debatten rückten.

### **Volker Schütz: Schülerorientierung, Interkulturalität und populäre Musik**

Volker Schütz erkannte in den 1990er Jahren m. E. als einer der ersten in der deutschsprachigen Musikpädagogik die Verbindungslinien, die sich zwischen drei damals noch relativ neuen Aspekten des musikpädagogischen Diskurses – Schülerorientierung, Interkulturalität und populäre Musik – ziehen lassen. Seine Überlegungen möchte ich nachzeichnen, weil sie eine m. E. auch heute noch stichhaltige Begründung dafür liefern, warum sich die musikpädagogische Forschung mit speziellen Musikkulturen – z. B. HipHop – auseinandersetzen sollte, ohne dabei auf ästhetisch-normative Vorstellungen geschlossener ‚Kunstwerke‘ zurückzugreifen und auf die populäre Musik zu übertragen (vgl. Kapitel 4).

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu die frühen Publikationen (ab 1986) des damaligen ASPM (heute: *Gesellschaft für Populärmusikforschung*): [http://wp.populärmusikforschung.de/?page\\_id=3490](http://wp.populärmusikforschung.de/?page_id=3490) (aufgerufen am 22.8.2024).

<sup>8</sup> Die im deutschen Diskurs anfänglich mit dem problematischen Attribut ‚außereuropäisch‘ versehen wurden (Clausen 2020, 45f.).

Schütz' Denkweise, die sich exemplarisch an drei Artikeln zwischen 1996 und 1997 ablesen lässt, gründet insbesondere auf den folgenden vier Teilargumenten:

Wenn sich die Gestaltung von Musikunterricht u.a. im Zeichen soziokultureller Individualisierung bzw. Diversifizierung<sup>9</sup> (auch) an den Präferenzen der Lernenden orientiert, so ist nach Schütz eine Öffnung eines absolut gesetzten Werkbegriffs der Kunstmusik genauso unausweichlich wie eine grundsätzliche interkulturelle Orientierung angesichts einer musikkulturell heterogenen Situation musikalischen Lernens und Lehrens (Schütz 1997b, 7).

Populärmusikalische Musikstile spielen in dieser Konstellation nicht zwangsläufig, aber doch mit großer Wahrscheinlichkeit – gemäß ihrer statistisch wahrscheinlichen Relevanz für Schüler\*inneninteressen – eine große Rolle.

Für Schütz sind dabei die Erfahrungen, die Schüler\*innen mit Musik machen, in zweifacher Hinsicht besonders wichtig. Zum einen sind es die musikbezogenen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die ihm zufolge viel stärker in die Unterrichtsplanung einfließen sollen, etwa bei der Auswahl von Musikstilen, Stücken, Themen und Methoden (Schütz 1996, 1997a). Zum anderen rückt Schütz nun auch die musikbezogenen Erfahrungen selbst, die im Musikunterricht gemacht werden, ins unterrichtliche Zentrum:<sup>10</sup> Ausgehend insbesondere vom praktischen Umgang mit Musik solle, so Schütz, die musikbezogene Wahrnehmung der Schüler\*innen sensibilisiert und reflektiert werden. Musikunterricht solle dabei eine besondere Qualität an Erfahrung von Musik eröffnen, die Schütz als ‚ästhetische Erfahrung‘<sup>11</sup> bezeichnet. Ziel des Musikunterrichts ist für ihn daher – konzeptionell im Anschluss u.a. an Hermann-Josef Kaiser – die „Förderung von ästhetisch-musikalischer Erfahrungs- und Erkenntnisfähigkeit“ (Schütz 1997a, 3<sup>12</sup>).

Eine weitere Überlegung von Schütz (1997a) erscheint mir dabei als besonders interessant und auch für heutige Zusammenhänge – u.a. auch zur Begründung meiner eigenen Projektstätigkeit – relevant. Schütz nennt eine elementare Bedingung, damit seine – von mir zuvor skizzierten – konzeptionellen Überlegungen für den Musikunterricht fruchten können: Die Lehrkraft müsse die „Wahrnehmungsformen und -gegenstände“ der Lernenden kennenlernen, sich in diese hineinfinden, „um damit zum einen die Qualität dieser Formen und Gegenstände selbst zu erfahren und zum anderen die dahinterstehenden musikbezogenen Interessen seiner Schüler angemessener erfassen, beurteilen und berücksichtigen zu können“ (Schütz 1997a, 2). Das bedeutet also,

---

<sup>9</sup> Verstärkt u.a. durch Globalisierung und Migrationsbewegungen.

<sup>10</sup> Vgl. hierzu Herbst 2014, 190.

<sup>11</sup> Vgl. näher dazu Kapitel 4.

<sup>12</sup> Ich gebe zur besseren Nachvollziehbarkeit die Seitenangaben des heute online verfügbaren Nachdrucks dieses Artikels an, siehe Literaturverzeichnis.

dass Lehrende zugleich Lernende sein müssen, die „die in der jeweiligen Musik angelegten Möglichkeiten“ (Schütz 1997a, 2) für ästhetische Erfahrungen aufspüren und reflektieren sollen.

Schütz skizziert also einen Musikunterricht, der die ästhetische Erfahrung und ihre Reflexion für alle Beteiligten des Lern-Lehrprozesses in den Mittelpunkt stellt und sich dafür an konkreten „Wahrnehmungsformen und -gegenstände(n)“ (Schütz 1997a, 2), die für Schüler\*innen relevant sind, orientiert – was im Übrigen aufs Engste mit seinem rezeptionsästhetischen Musikbegriff verknüpft ist, auf den ich in Kapitel 4 noch zu sprechen kommen werde. Dabei ist zu betonen, dass die spezifischen, zu behandelnden Musikkulturen nicht als neuer Kanon des Musikunterrichts festgelegt werden. Diese Überlegungen publizierte Schütz<sup>13</sup> in Zeitschriften, die sich vor allem im Fall des *AfS-Magazins* (1996, 1997a) im besonderen Maße an die musikdidaktische Praxis richtete, so dass auf den ersten Blick fraglich erscheinen könnte, warum Schütz' Vorstellungen von Musikunterricht auch für musikpädagogische Lehre und Forschung gelten sollten. Dass Schütz' unterrichtspraktische Überlegungen auch eine mit ihnen korrespondierende musikpädagogische Lehre und Forschung nahelegen, die sich ebenfalls mit aktuellen Musikkulturen auseinandersetzen, ließe sich m. E. – über Schütz hinausgehend – mit Abel-Struth folgendermaßen zweifach begründen:

Zum einen sind das Lehren und -lernen von Musik für Abel-Struth zentrale Gegenstände wissenschaftlicher Musikpädagogik (Abel-Struth 1985, 604), womit diese damit beauftragt ist, sich forschend mit *allen* Teilaspekten und Bedingungen aktueller oder historischer Unterrichtspraxen bzw. Konzeptionen, Modelle usw. von Musikunterricht auseinanderzusetzen – einschließlich der dort verwendeten Musik. Abel-Struth bezeichnet Musik<sup>14</sup> sogar als eine der fundamentalsten Bedingung des Musik-Lehrens und -lernens, die überdies durch musikpädagogische Forschung sträflich vernachlässigt wurde (1985, 184).

Zum anderen sollte musikdidaktische Praxis – so Abel-Struth – von der musikpädagogischen Forschung bei ihrer Urteilsfindung für Praxisentscheidungen durch Informationen und Reflexionen musikpädagogischer Forschung unterstützt werden (Abel-Struth 1985, 608).

---

<sup>13</sup> Das gilt etwa für Teil 1 und 2 des Textes *Welchen Musikunterricht brauchen wir?*, die beide im Magazin des Arbeitskreis für Schulmusik erschienen und sich primär an Lehrende in der Praxis richteten (Schütz 1996, 1997a).

<sup>14</sup> Schatt (2021, 175-176) kritisiert m. E. zu Recht den Musikbegriff von Abel-Struth als zu einseitige Idee von Musik als objektivierbares Material, das Abel-Struth nicht hinreichend in seiner Wechselbeziehung zu musikbezogenen Praxen betrachtet. Dieses Manko lässt sich – wie ich in Kapitel 4 andeuten werde – durch einen rezeptionsästhetischen Begriff von Musik, den auch Schütz verwendet, beheben, ohne dass dabei der Hinweis Abel-Struths, dass auch die Musik musikpädagogisch beforscht werden müsse, ungültig würde.

## Schütz' Vision – ein Desiderat gegenwärtiger Musikpädagogik

Blicken wir auf musikpädagogische Forschungsarbeiten der letzten Jahre, so spielen dort verschiedenste Aspekte des Lehrens und Lernens eine – fast selbstverständlich wirkende – große Rolle. Um dies zu illustrieren, möchte ich exemplarisch zwei Bereiche der Forschung herausgreifen.

Zum einen gibt es etliche Arbeiten, welche die ethischen, ästhetischen bzw. kulturellen Normen des Musikunterrichts untersuchen. Denken wir – bezogen auf den deutschsprachigen Diskurs – z. B. an musikpädagogische Reflexionen zu ästhetischer Streitkompetenz (Rolle 2017), ethischen Normen (Bartels 2016; Kautny 2023b), Machtdynamiken (Honnens 2017) und Kulturbegriffen (Barth 2008, 2012).

Zum anderen greift die musikpädagogische Forschung die aus Praxissicht zentrale Frage nach den Methoden des Musikunterrichts auf. Exemplarisch sei an Forschungsarbeiten im Bereich der Kompositionsdidaktik (Buchborn, Theison & Treß 2019) oder der Methodik des Musikhörens (Höller 2019) hingewiesen.

Anders sieht dies hingegen mit Blick auf Schütz' Vision aus. Seine Idee einer dialektischen Auseinandersetzung der Musikpädagogik mit musikbezogener Erfahrung und den damit verbundenen ‚Gegenständen‘, d. h. z. B. Musikstücken und ihren musikalischen Strukturen („Grammatik“<sup>15</sup>), Instrumenten etc. (nicht nur, aber doch verstärkt im Horizont populärer Musikkulturen), wurde in den letzten Jahrzehnten nur von wenigen Autor\*innen verfolgt.<sup>16</sup>

Während sich die musikpädagogische Forschung also in den letzten Jahren mit einigen zentralen Aspekten des Musikunterrichts auseinandersetzte, vernachlässigte sie die Reflexion über jene (populär-)musikalischen Artefakte und musikkulturellen Praxen (einschließlich darin aufscheinender informeller Lernformen), die der Musikunterricht musikpraktisch behandeln, sprachlich reflektieren und dabei ggf. kontrovers erörtern möchte.

Dass diese Leerstelle musikpädagogischer Forschung weitreichende negative Folgen für die musikdidaktische Praxis haben kann, erlebte ich selbst Mitte der 2000er Jahre.

---

<sup>15</sup> Ich verwende Schütz' Begriff der musikalischen ‚Gegenstände‘ in diesem Text synonym mit dem praxeologischen Begriff der Artefakte bei Klose (2019), womit z. B. das akustisch Erklingende, die Aufnahmemedien, die Notation und Instrumente usw. gemeint sind. Diese Artefakte erzeugen als Trägerinnen potentieller Sinn- und Wirkungsstrukturen im Wechselspiel mit musikalischen Praxen spezifischen Sinn bzw. spezifische Wirkungen mit. Vgl. auch Hillebrandt 2014, 69: „Menschen beteiligen sich vor dem Hintergrund ihrer inkorporierten Erfahrungen schöpferisch an der Praxis, indem sie Praktiken inszenieren, die sich zu Praxisformen verketteten und dadurch den in den Dingen, Artefakten und Körpern materialisierten Sinn praktisch relevant werden lassen.“

<sup>16</sup> Hier wären z. B. die Arbeiten von Klingmann (2010), Herbst (2014), Honnens (2017), Stöger & Rappe (2016, 2024) und diverse Beiträge des Autors dieses Beitrages sowie seines Forschungsteams des *Cologne Hip Hop Institute* zu nennen, vgl. hierzu z. B. Kautny 2022 bzw. 2024.

Um 2005 wollte ich als Musiklehrer – unbewusst im Schütz’schen Sinne<sup>17</sup> – auf die Bedürfnisse meiner Schüler\*innen eingehen, die gerade vom dritten großen HipHop-Boom<sup>18</sup> in Deutschland geprägt waren. Zwar konnte ich damals auf einige Unterrichtsmaterialien und allgemeine Überblickswerke zur HipHop-Geschichte zurückgreifen (Janosa 2001; Loh & Verlan 2000; Neumann 2001; Verlan 2003). Über die ästhetischen Qualitäten im HipHop, z. B. bezogen auf den Rhythmus des Rap (Kautny 2015b) oder das informelle Lernen im HipHop (Beatmaking: Kattenbeck 2023; Tanz: Rappe & Stöger 2016, 2024), gab es damals im gesamten internationalen musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Diskurs jedoch kaum Sachinformationen.

Hier zeigte sich die Schwachstelle der Idee von Schütz. Lehrkräfte können überfordert werden, wenn diese sich vertieft mit den Musikkulturen der Schüler\*innen auseinandersetzen sollen, gleichzeitig aber keine hinreichenden Sachinformationen und überdies auch nur wenig Zeit haben, um sich diese ggf. selbst informell anzueignen. Es liegt auf der Hand, dass Schütz’ Utopie lernender Lehrer\*innen nur mit viel Zeit seitens der Lehrenden realisieren lässt. Genau dies widerspricht aber in der Regel dem Setting schülerorientierten Arbeitens, das ja gerade oft vom spontanen Schüler\*innen-votum für eine Musikkultur lebt, die der Lehrkraft angesichts der Vielzahl „musikbezogener Teilkulturen“ (Schütz 1996, 5) ggf. wenig geläufig ist. Wie sollte ich etwa als eine Lehrkraft, die von Neuer Musik, Klassik, Jazz, Rock und Techno, nicht aber durch HipHop geprägt war, diese Musik hinreichend sachkundig – und wie Schütz es sich gewünscht hätte: handlungsorientiert (Schütz 1997a) – unterrichten?

Auf diese Fragen gab es damals seitens der musikpädagogischen Forschung kaum Antworten und Forschungsbemühungen. Mein eigenes Kennen-Lernen der HipHop-Kultur weckte in mir als Lehrer also nicht nur Neugierde und Faszination, sondern offenbarte zugleich eine Fülle dringend zu bearbeitender Desiderata für die musikpädagogische Forschung. Diesen ‚Arbeitsauftrag‘ nahm ich bei meinem beruflichen Wechsel von der Lehrpraxis in die akademische Lehre und Forschung mit, was mich zu dem Projekt motivierte, das ich im folgenden Kapitel porträtieren werde.

---

<sup>17</sup>Der Autor dieses Textes lernte Schütz’ Texte erst nach seiner Zeit als Lehrer kennen.

<sup>18</sup>Der erste HipHop-Boom zeigte sich um 1984 mit der Breakdance-Welle, der zweite Boom fand Ende der 1990er Jahre statt mit den Erfolgen von Freundeskreis, Beginner u.a., der dritte Boom begann mit dem Aufstieg des US-Rap (50 Cent, Eminem, Snoop Dogg) in Deutschland sowie dem kommerziellen Durchbruch des deutschsprachigen Gangsta-Rap (u.a. Aggro Berlin) ab ca. Mitte der 2000er Jahre.

### 3. HipHop in Forschung, Lehre und Third Mission

Die unbeantworteten Fragen meiner Schulpraxis wurden nun zu Leitfragen meiner Aktivitäten an der Universität<sup>19</sup>:

- Welche musikbezogenen Praxen, musikalischen Phänomene, Gegenstände usw. spielen im HipHop eine Rolle und wie lassen sich diese beschreiben?
- Welche soziokulturellen Prozesse spielen dabei eine Rolle, welche Formen der Bedeutungszuschreibungen gibt es dort?
- Was und wie wird in musikbezogenen Praxen des HipHop musikalisch gelernt?
- Wie kann dies für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen nutzbar gemacht werden? (Kautny 2022, 2024)

Abb. 1: Leitfragen für Forschung, Lehre und Transfer

Auf der Suche nach einer Antwort auf diese Fragen versuchte ich, die drei zentralen Bereiche akademischen Handelns – *Lehre*, *Forschung* und *Third Mission* (Berghäuser & Hölscher 2020; Roessler & Hachtmeister 2021)<sup>20</sup> – dialektisch aufeinander zu beziehen und dies innerhalb eines lang angelegten Projekts fruchtbar zu machen. Diese Idee dreier miteinander wechselwirkender, z.T. ineinandergreifender Bereiche prägte bereits die *Hip Hop Academy Wuppertal* (2007-2019; Kautny 2010a) und wurde im *Cologne Hip Hop Institute* (ab 2020) kontinuierlich weiterreflektiert und -entwickelt.

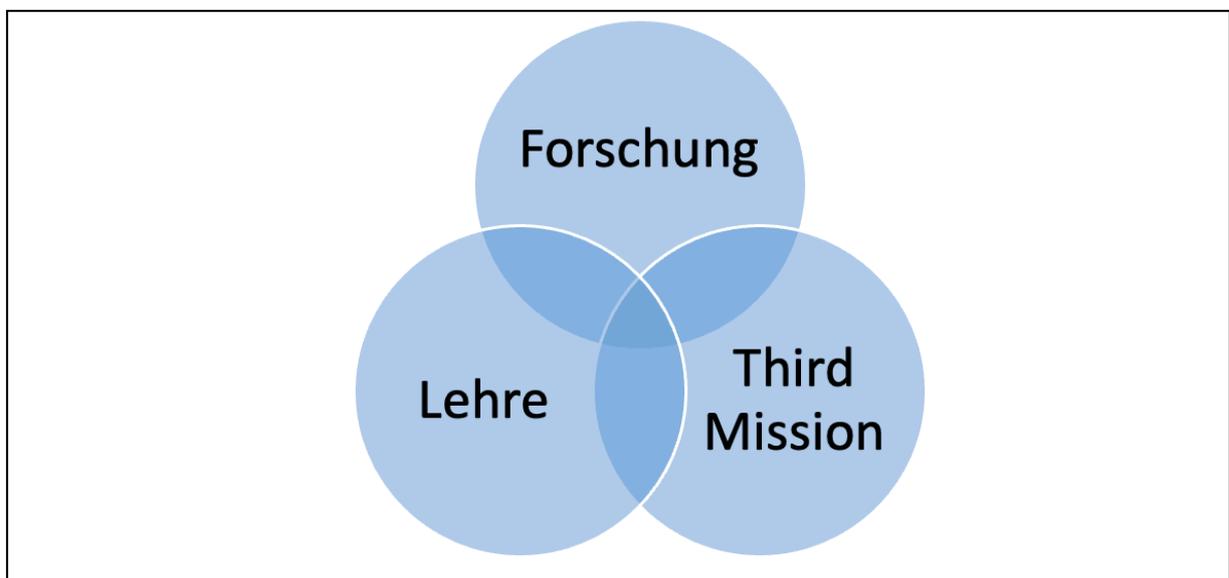


Abb. 2: Drei Arbeitsbereiche des *Cologne Hip Hop Institute*

<sup>19</sup> Ich verstehe den Begriff ‚Hochschule‘ als allgemeinen Oberbegriff für Universitäten, Musikhochschulen etc. Den Begriff ‚Universität‘ benutze ich dann, wenn ich von meinen konkreten akademischen Projekten an der Bergischen Universität Wuppertal bzw. an der Universität zu Köln berichte.

<sup>20</sup> Verstanden als wechselseitiger Austausch zwischen der Universität und dem außeruniversitären Kontext, s.u.

## a. Forschung

Eine der drei Sphären des Projektes ist die wissenschaftliche Erforschung der ästhetischen, soziokulturellen und (musik-)pädagogischen Dimensionen der HipHop-Kultur und der ihr zugerechneten musikbezogenen Teilpraxen, d. h. der Rap-Musik, der HipHop-Tänze, des DJings und Beatmakings, Beatboxings. Diese Aufgabe war aufgrund der Größe des Desiderats – und der anfänglich geringen personellen Ressourcen in Wuppertal<sup>21</sup> – von vorneherein als Langzeitprojekt angelegt. Nach mittlerweile achtzehn Jahren sind zahlreiche musikwissenschaftliche und musikpädagogische Forschungsarbeiten zu Rhythmus im Rap (Kautny 2009, 2015b, Kautny 2024, 2025b/c i. V.), Beatproducing (Kautny & Krims 2010), künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking (Kattenbeck 2023), Gangsta-Rap und Musikpädagogik (Kautny & Erwe 2013; Kautny 2018; Furtwängler 2022, 2024), Kindheitsbildern im HipHop (Kautny 2018, 2022), dem disziplinären Verhältnis zwischen Musikpädagogik, Musikdidaktik und HipHop-Studies (Kautny 2022, 2024) sowie Unterrichtsmaterialien für Schulen entstanden (Kautny 2006; Kautny 2017a/b).<sup>22</sup>

Das *Cologne Hip Hop Institute* unterscheidet sich infrastrukturell und inhaltlich in einigen Aspekten von seinem Vorgängerprojekt, der *Hip Hop Academy Wuppertal*.<sup>23</sup> Es verfügt etwa über ein größeres Stellentableaux<sup>24</sup> sowie einen eigenen Lehr- und Forschungsraum, das DJing-Lab. Zudem ist das *Cologne Hip Hop Institute* derzeit in ein internationales DFG-Projekt (*Hip-Hop's Fifth Element: Knowledge, Pedagogy and Artist-Scholar-Collaboration*) eingebunden, das von Prof. Dr. Justin Williams (University of Bristol) und mir geleitet wird. Dabei verfolgen wir im Kölner Teilprojekt u.a. das Ziel, die musikpädagogische, auf HipHop bezogene Forschung zu intensivieren und diese bezogen auf ihre Methoden, Gegenstandsbereiche und normativen Implikationen noch stärker zu reflektieren und zu konzeptionalisieren.

## b. Lehre

Eine zweite Sphäre ist die akademische musikpädagogische und musikwissenschaftliche Lehre, die in einem lebendigen Wechselverhältnis zur Forschung steht. Die angebotenen musikpädagogischen bzw. musikwissenschaftlichen Seminare

---

<sup>21</sup> Zwischen 2007-2020 wurde die *Hip Hop Academy Wuppertal* durch eine einzige dauerhafte Mittelbaustelle gestaltet.

<sup>22</sup> Die gesamte Forschungsliteratur, die im Rahmen des Wuppertaler und Kölner Projektes bis 2022 entstanden ist, findet sich hier: Vgl. <https://blog.uni-koeln.de/colognehiphopinstitute/research/> (aufgerufen am 22.8.2024).

<sup>23</sup> Zu den Aktivitäten in Lehre und Forschung der *Hip Hop Academy Wuppertal*, vgl. Kautny 2010a, Bergische Universität Wuppertal (2017), 7-8 sowie: <https://de-de.facebook.com/HipHopAcademyWuppertal/>.

<sup>24</sup> Aktuell: eine Professur, 1,5 Wissenschaftliche Mitarbeitende-Stellen sowie eine SHK.

beschäftigen sich mit unterschiedlichen Facetten des HipHop (vgl. Abb. 3a). Das thematische Spektrum der Seminare reicht von ethnographischen Erkundungen in der Kölner HipHop-Kultur über das Beatmaking im HipHop bis hin zur Produktion einer LP mit geflüchteten Musikern aus Westafrika (Voelkel 2022).<sup>25</sup> Curricular verankert sind diese Kurse in allen vier Studiengängen des Faches Musik an der Universität zu Köln (Intermedia, Musikvermittlung, Lehramt Musik, Lehramt Ästhetische Erziehung), was die ursprünglich stark auf die Schulmusik bezogene Projekt-Entwicklung für andere wissenschaftliche Domänen und Berufsfelder sensibilisiert (vgl. Kapitel 4). Flankiert werden diese Kurse durch ein künstlerisches Workshop-Angebot (vgl. Abb. 3b), das teilweise an die Seminare angebunden, teilweise aber auch darüber hinausgehend für alle Studierenden und Nicht-Studierenden geöffnet wird. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass im Fach Musik an der Universität zu Köln der instrumentale Einzelunterricht des Lehramtstudiums jüngst dahingehend reformiert wurde, dass Studierende im künstlerischen Haupt- bzw. Nebenfach künftig alle erdenklichen Instrumente bzw. Musikpraxen studieren können. Mittlerweile wird künstlerischer Einzelunterricht z. B. auch in den Bereichen DJing, Songwriting und Beatmaking angeboten.

Semester	Musikpädagogik	Musikwissenschaft
SoSe 2020	HipHop in der Musikpädagogik (Kautny)	
WiSe 2020/21	Konstruktion von Kindheit: in der populären Musik und in musikpädagogischen Kontexten (Kautny)  „It’s how you flip it“. Potentiale für HipHop für die Musikpädagogik (Kattenbeck)	Eminem im Kontext des US-HipHop (Kautny)
SoSe 2021	„It’s how you flip it“. Potentiale für HipHop für die Musikpädagogik (Kattenbeck)	HipHop Cologne. Auf der Suche nach lokalen und globalen Phänomenen aktueller Musikkultur (Kautny)  Köln – Ouagadougou I. Kollaborative Albumproduktion mit Westafrikanischen Musikern (Pistrick <sup>26</sup> /Kautny)
WiSe 2021/22		Doppelseminar:  a. Köln – Ouagadougou. Kollaborative Albumproduktion mit Westafrikanischen Musikern II (Pistrick/Kautny)  b. Migration, Gender, Religion: HipHop im Spiegel sozialer Konflikte (Kautny/Pistrick)
SoSe 2022	Clubkulturen und Musikpädagogik (Kautny)  Endroducing. Theorie und Praxis des Beatmaking (Kattenbeck)	Performing Knowledge. Ästhetische Strategien der Wissensvermittlung im HipHop (Kurt Tallert aka Retrogott <sup>27</sup> , Kattenbeck, Kautny)

<sup>25</sup> Auf dieser LP finden sich u.a. auch Rap-Songs.

<sup>26</sup> Prof. Dr. Eckehard Pistrick, Institut für Europäische Musikethnologie, Universität zu Köln (bis 2023).

<sup>27</sup> Retrogott ist ein Kölner Rapper und Produzent. Er leitete dieses Seminar.

WiSe 2022/2023		
SoSe 2023	Rap, DJing, Breaking, Graffiti – HipHop verstehen und vermitteln (Kautny)	Konzeptalben: Beatles – Eminem – Kendrick Lamar – OG Keemo (Kautny)
WiSe 2023/2024		Populäre Musik und Politik (Kautny)
SoSe 2024	Von Gamelan bis HipHop – Interkultureller Musikunterricht und Musikvermittlung (Kautny)	„Bitches brauchen Rap“ – Deutschrapp, Gender und ‚hiphop-feminism‘ (Furtwängler)

Abb. 3a – Lehrangebot des *Cologne Hip Hop Institute* im Fach Musik seit dem SoSe 2020: Seminare

### c. Third Mission

Der dritte Bereich, der inhaltlich und methodisch die beiden bereits genannten Sphären mitbestimmt und durchdringt, ist Third Mission. Im Anschluss an aktuelle Debatten über die zentralen Aufgaben der Institution ‚Hochschule‘ wird Third Mission im Folgenden als wechselseitiger Austausch zwischen der Universität und außeruniversitären Akteur\*innen aufgefasst (Berghäuser & Hölscher 2020). Third Mission wird häufig unterteilt in Wissenstransfer<sup>28</sup>, Weiterbildung und soziales Engagement. Third Mission zielt nach Berghäuser & Hölscher darauf ab, die Entwicklung der Gesellschaft positiv zu befördern (ebd. 2020, 59). Diese Zielsetzung von Third Mission deckt sich im hohen Maße mit den Gründungszielen des *Cologne Hip Hop Institute* (wie auch mit denen der *Hip Hop Academy Wuppertal*). Denn das *Cologne Hip Hop Institute* beabsichtigt, durch seine auf HipHop bezogene Forschung und Lehre den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen – und im Laufe der aktuellen Fortentwicklung des Projektes zunehmend auch die außerschulische Musikpädagogik – im praktischen Umgang mit musikkulturellem Wandel zu unterstützen.

Wie gesehen ist dieses Ziel aber nur möglich, wenn wir mehr über HipHop wissen: über seine musikalischen Artefakte, musikbezogenen Praxen sowie Lehr- und Lernformen außerhalb und innerhalb formaler Kontexte (Abb. 1). Erst dann kann dieses fundierte Wissen wiederum so kommuniziert werden, dass es der musikpädagogischen Praxis gleichzeitig potentiell hilft und gegenüber seinem ‚Gegenstand‘ HipHop verantwortbar ist (Kattenbeck & Kautny 2024).

Fundiert kann dieses Wissen über eine komplexe Kultur, die sich überdies im steten Wandel befindet, aber nur sein, wenn sich das *Cologne Hip Hop Institute* dem Austausch gegenüber der Welt des HipHop öffnet, was sich bereits im Wuppertaler Vorgängerprojekt sehr bewährt hat.<sup>29</sup> In der musikpädagogischen und musikwissen-

<sup>28</sup> Wenn im Folgenden nur von ‚Wissen‘ die Rede ist, sind in diesem Artikel verschiedenste Formen des Wissens (historisches, musikästhetisches, kulturelles, ethisches, politisches Wissen usw.) mitgemeint, ebenso Fähigkeiten und Fertigkeiten in den unterschiedlichsten für HipHop relevanten Praxen (Rap, DJing usw.).

<sup>29</sup> Z. B. in der Rhythmusforschung zusammen mit Samy Deluxe (Deluxe/Kautny 2024), der Analyse des Samplings (Kautny/Krims 2010) mit DJ Rick Ski, DJ Quasimodo und DJ Hank Shocklee.

schaftlichen Auseinandersetzung mit HipHop an Hochschulen bedarf es insbesondere der Expertise von Kooperationspartner\*innen aus der HipHop-Szene. Ihr historisches, ästhetisches oder pädagogisches Wissen ist für die Erforschung z. B. von HipHop-Geschichte oder von ästhetischen Lernpraxen von höchster Bedeutung: So ist etwa die ‚oral history‘ in vielen Fällen eine wichtige, manchmal sogar die einzige verfügbare Quelle wissenschaftlichen Arbeitens (Kautny & Krims 2010). Dieses Wissen kann im späteren Transfer von Wissen in Richtung musikpädagogischer Praxis helfen zu vermeiden, dass in Unterrichtsmaterialien verzerrte Perspektiven auf HipHop konstruiert werden, wie es z. B. in den aktuell zugelassenen Schulbüchern für den Musikunterricht für die 7. und 8. Klasse in Deutschland leider oft der Fall ist (Furtwängler 2022, 2024). Auch für eine künstlerische Lehre, die historischen oder gegenwärtigen Praxen im HipHop gemäß sein will, ist die Mitwirkung von HipHop-Künstler\*innen zentral.

Daher arbeitet das *Cologne Hip Hop Institute* in Köln regelmäßig u.a. mit Rapper\*innen, DJs, Tänzer\*innen (B-Boys, B-Girls), Graffiti-Künstler\*innen (Writer\*innen) sowie Produzent\*innen zusammen und bittet sie darum, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in der künstlerischen, musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Lehre sowie in der Forschung einzubringen: Die Künstler\*innen beteiligen sich aktuell etwa als Kooperationspartner\*innen bei der Erforschung von Wissens- und Lernstrategien im HipHop. Sie sind ebenso involviert als Gastreferent\*innen oder Workshopleiter\*innen, als kooperativ mit Studierenden arbeitende Produzenten eines Albums, als Ko-Leiter<sup>30</sup> eines mit Hochschullehrenden gestalteten Seminars sowie als Autor\*innen von Forschungspublikationen (Eusterbrock, Kattenbeck & Kautny 2024) (vgl. Abb. 3b).<sup>31</sup>

Semester	Veranstaltungen
SoSe 2020	Rick Ski (B-Boy, Musikproduzent): „Die Entstehung der westdeutschen Hip Hop-Szene durch die ‚Breakdancewelle‘ der frühen 1980er Jahre“, Gastvortrag (online)  Retrogott (Rapper/DJ/Musikproduzent): „Die Reproduzierbarkeit im Zeitalter ihrer künstlerischen Autonomie. HipHop als die Befreiung der kommodifizierten Kunst“, Gastvortrag (online)
WiSe 2021/22	DJ Lifeforce (DJ): DJing-Workshop für Anfänger*innen  DJ Lifeforce (DJ): DJing-Workshop für Fortgeschrittene  Retrogott (Rapper/DJ/Musikproduzent): Beatmaking- & Sampling-Workshop

<sup>30</sup> Vgl. Abb. 3a, Retrogott zusammen mit Kattenbeck und Kautny.

<sup>31</sup> Eine Praxis, die durch die Corona-Pandemie erst verzögert im Herbst 2021 bzw. ab Frühjahr 2022 allmählich in Präsenz stattfinden konnte.

SoSe 2022	<p>FlyJay (DJ/Musikproduzent): Vier DJing-Workshops für Anfänger*innen</p> <p>Ket (Rapperin): Rap-Workshop</p> <p>Torch (Rapper/Musikproduzent): „Blauer Samt – Philosophien &amp; Methoden“, Gastvortrag</p> <p>Gabriel Riquelme (Club Bahnhof Ehrenfeld): „Clubkultur, Politik und Pädagogik“, Gastvortrag</p> <p>DJ Cem (DJ): „Über Clubkultur und DJing-Skills“, Gastvortrag &amp; DJ-Showcase</p>
WiSe 2022/2023	<p>Keno (Rapper), Torgeir Vassik, Rasmus Kjørstad, MusicEcology: Rap und Sami-Musik im Dialog<sup>32</sup> – Konzert-Workshop (zusammen mit dem Institut für Europäische Musikethnologie, Prof. Dr. Eckehard Pistrick und Klangkosmos NRW)</p> <p>Workshop „Institutionalization of HipHop in Music Education“, 5th Meeting of the European Hip Hop Studies Network</p> <p>Keno (Rapper): Songwriting-Coaching &amp; Forschungsgespräch</p> <p>Schulprojekt: Werkstatt „4/4-Takt-Poesie. Hip-Hop-Beats &amp; Rap-Texte“ Heliosschule, Köln (Kattenbeck)</p> <p>Schulprojekt: Dessau, Kurt-Weill-Fest 2022 (Kautny)<sup>33</sup> mit Joerg Schnurre (Writer) und Magic Mayer (B-Boy)</p> <p>Schulprojekt: GES, Deutsche Auslandsschule Singapur, März, 2023 (Kautny)</p>
SoSe 2023	<p>Megaloh (Rapper, Musikproduzent): Gastvortrag</p> <p>Ket (Rapperin): Rap-Workshop</p> <p>FlyJay (DJ/Musikproduzent): DJing-Workshops für Anfänger*innen</p> <p>Steffen Peters (Writer/Künstler): Graffiti-Workshop</p> <p>Frieda Frost (B-Girl/Wissenschaftlerin, HipHop-Studies): Breaking-Workshop</p>
WiSe 2023/24	<p>Koljah (Rapper, Antilopengang): Gastvortrag im Seminar „Populäre Musik und Politik“ (Kautny)</p>
SoSe 2024	<p>Sooke/Sukini (Rapperin): Gastvortrag &amp; Interview</p> <p>FlyJay (DJ/Musikproduzent): DJing-Workshops für Anfänger*innen</p> <p>Jesué ehemals Horst Wegener (Rapper): Konzert, HumFestival &amp; Forschungsgespräch</p> <p>HipHop im Musikunterricht, Schulprojekt an der Marienschule Offenbach (Bugiel)<sup>34</sup></p>

Abb. 3b – Lehrangebot des *Cologne Hip Hop Institute* im Fach Musik seit dem SoSe 2020: Workshops, Gastvorträge & Showcases (wenn nicht anders gekennzeichnet: in Präsenz)

Das *Cologne Hip Hop Institute* versteht sich aber nicht nur als ‚Empfängerin‘ von Transfers aus der HipHop-Kultur, sondern auch als Impulsgeberin für Transfers in Richtung

<sup>32</sup> <https://blog.uni-koeln.de/colognehiphopinstitute/2023/01/13/konzert-workshop-musecology-rap-and-sami-music-in-dialogue-02-02/> (aufgerufen am 22.8.2024).

<sup>33</sup> <https://blog.uni-koeln.de/colognehiphopinstitute/2022/10/11/schulprojekt-in-dessau-kurt-weill-fest-2022/>. (aufgerufen am 22.8.2024).

<sup>34</sup> Als Teil des BMBF-Projektes COMeArts Musik der Universität zu Köln, <https://www.hf.uni-koeln.de/42530> (aufgerufen am 22.8.2024).

außeruniversitärer Umwelt, z. B. in Form von Publikationen, die aus Sicht der Third Mission als Transfermedien der Wissenskommunikation z. B. zwischen akademischer Welt und musikpädagogischer Praxis betrachtet werden können (Berghäuser & Hölischer 2020, Abb. 1, S. 61). Hierzu zählen z. B. kuratorische Beiträge für Museen<sup>35</sup>, Studien zur Verwendung von HipHop in Schulbüchern (Furtwängler 2022, 2024) sowie zur musikpädagogischen Dimension des Beatmaking (Kattenbeck 2023). Diese Transfermedien sind überdies nicht selten das Ergebnis der Reflexion und Aneignung jenes ‚Wissens‘, das zuvor von außen in die Hochschule transferiert wurde. Dies ist z. B. bei der Forschung zu Rhythmus im Rap der Fall, deren Wurzeln bereits im Vorgängerprojekt in Wuppertal liegen (Kautny 2009, 2015, 2025 b/c i. V.). Diese Forschung initiierte letztlich die didaktische Reflexion und Entwicklung von Unterrichtsmaterial für das Rhythmuslernen an Schulen (Kautny 2017b).

Ein weiteres Beispiel für die möglichst enge Verzahnung von HipHop-Kultur und akademischer Arbeit für die Produktion von Transfermedien ist der Song „Endlich eindeutig“ von Kurt Tallert aka Retrogott (2022).<sup>36</sup> Der HipHop-Künstler komponierte diesen Song für das von ihm geleitete musikwissenschaftliche Seminar „Performing Knowledge. Ästhetische Strategien der Wissensvermittlung im HipHop“ (SoSe 2022), um daran seine Vorstellung von performativer HipHop-Ästhetik in einem Song zu verdichten und exemplarisch darzustellen. In der Zusammenarbeit zwischen Retrogott und Niclas Stockel (Intermedia, Universität zu Köln) entstand hieraus ein Video (Stockel 2023; vgl. Abb. 4)<sup>37</sup>, das ästhetische Reflexionen über diesen Song veranschaulicht und als musikdidaktisches Lehr- und Lernmaterial benutzt werden kann (Tallert 2024). Weitere Arbeiten, in denen es um die Praxis mit HipHop an Schulen und die Erstellung von Unterrichtsmaterialien gehen wird, sind in Planung.

Darüber hinaus gestaltet das *Cologne Hip Hop Institute* verschiedene wissenskommunikative Praxen. Hierunter fallen z. B. musikpädagogische Projekte mit Schulen (vgl. Abb. 3b, Schulprojekte in Köln, Dessau und Singapur). Letztlich zielt natürlich die gesamte Lehrpraxis des *Cologne Hip Hop Institute* darauf ab, dass jene HipHop-bezogenen Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Studierenden oder andere Interessierte erwerben, sich später positiv auf ihre musikpädagogische Berufspraxis auswirken.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> Oliver Kautny und Charlotte Furtwängler bieten 2024 die Frankfurter Schirn für ihre Ausstellung „The Culture. HipHop und Zeitgenössische Kunst im 21. Jahrhundert“, <https://blog.uni-koeln.de/colognehiphopinstitute/2024/07/16/mitarbeit-des-cologne-hiphop-institutes-an-der-ausstellung-the-culture-hiphop-und-zeitgenoessische-kunst-im-21-jahrhundert-frankfurter-schirn/> (aufgerufen am 22.8.2024).

<sup>36</sup> Siehe: <https://www.youtube.com/watch?v=qU4JwLjCuqI> (aufgerufen am 22.8.2024).

<sup>37</sup> Siehe: [https://www.youtube.com/watch?v=u\\_rrZdgEapE](https://www.youtube.com/watch?v=u_rrZdgEapE) (aufgerufen am 22.8.2024).

<sup>38</sup> Vgl. hierzu ein Beispiel, in dem es um Transfer der musikpädagogischen Hochschuldidaktik in die Schule geht: Malmberg 2021.

In der Debatte um Third Mission werden neben dem Transfer von Wissen oft zwei weitere Formen des Transfers genannt, die Hochschulen gegenüber ihrer Umwelt auf eine bestimmte Art öffnen und die konzeptionell im *Cologne Hip Hop Institute* ebenfalls angelegt sind: Weiterbildung und soziales Engagement (Berghäuser & Hölscher 2020). Das *Cologne Hip Hop Institute* bietet etwa Workshops an, die auch von Interessierten außerhalb der Hochschule besucht und als Weiterbildung genutzt werden können (z. B. für Lehrer\*innen, Akteur\*innen der Jugendsozialarbeit usw.), womit das Projekt die Institution Hochschule nach außen hin öffnet.<sup>39</sup> Besonderes gesellschaftliches Engagement manifestiert sich etwa in einem Projektseminar mit Musikern aus dem Niger und Burkina Faso (zusammen mit Prof. Dr. Eckehard Pistrick), das u.a. auf die direkte Unterstützung und Teilhabe geflüchteter Musiker\*innen abzielte (Voelkel 2022). Diese Form sozio-ökonomischer Intervention greift direkter, aber auch punktueller in gesellschaftliche Entwicklungen ein, als dies ‚herkömmliche‘ akademische Lehre in der Regel tun kann (Lehmann-Wermser 2021). Letztere prägt die spätere Berufswelt im Idealfall zeitversetzt und ggf. langfristig, wenn die Studienabsolvent\*innen ihr im Studium erworbenes Wissen über HipHop in die Praxis einbringen.

#### **4. Das *Cologne Hip Hop Institute* im Lichte musikpädagogischer Grundfragen**

Abschließend möchte ich die Arbeit am *Cologne Hip Hop Institute* auf einer abstrakteren Ebene, mit besonderem Fokus auf die Bereiche Forschung und Third Mission reflektieren. Die folgenden Gedankenskizzen zielen weniger auf eine umfassende Beantwortung der dort angesprochenen Fragen, sondern deuten schlaglichtartig noch zu lösende Probleme an. Ausgehen werde ich von der Frage nach den Gegenständen<sup>40</sup> musikpädagogischer Forschung am *Cologne Hip Hop Institute* einschließlich des dort verwendeten Musikbegriffs (Kapitel 4.1.). Dies führt mich anschließend zu der damit zusammenhängenden Wahl wissenschaftlicher (Bezug-/Nachbar-)Disziplinen bzw. außerakademischer Wissenssysteme. Dies ist wiederum eng mit den Möglichkeiten und Herausforderungen des in Kapitel 3 vorgestellten Transfergedankens verbunden (Kap 4.2.).

##### **4.1. Gegenstände der Forschung**

Die Frage danach, was in HipHop-bezogener musikpädagogischer Forschung in den Blick genommen werden sollte, möchte ich im Folgenden anhand eines fiktiven Beispiels erläutern:

---

<sup>39</sup> Dieses Beispiel zeigt, dass sich die verschiedenen Dimensionen der Third Mission auch überschneiden können, z. B. Wissenstransfer und Weiterbildung.

<sup>40</sup> Dies ist nach Abel-Struth eine entscheidende Grundfrage akademischer Musikpädagogik (1985, 605).

Stellen wir uns vor, dass eine musikpädagogische Lehrkraft mit Kindern rappen will. Während ihrer Vorbereitungen stößt sie – wie damals auch der Autor dieser Zeilen in seiner Berufspraxis als Lehrer – auf den seit über zwei Jahrzehnten beliebten Klassiker unter den für pädagogische Zwecke komponierten Rap-Songs: Das *Rap-Huhn* von Felix Janosa (2001). Im weiteren Verlauf der Unterrichtsplanung liest die Lehrkraft jedoch ein Praxishandbuch für Rap-Workshops von Nico Hartung (2019). So erfährt sie dort, dass das *Rap-Huhn* gemessen an den Maßstäben der HipHop-Kultur hinsichtlich Sprache, Melodie und Rhythmus kein authentischer Rap-Song sei, da es keinen Flow evozieren könne (ebd., 140) und sich daher zum Kennenlernen bzw. Erlernen von Rap als Teil der HipHop-Kultur nicht eigne (ebd., 139-141). An diesem fiktiven Fallbeispiel (mit realen Quellen) lassen sich drei verschiedene voneinander unterscheidbare und zugleich miteinander zusammenhängende Bereiche unterscheiden, denen sich musikpädagogische Forschung im Dienst der Praxis m. E. widmen sollte.

a) Zu klären wäre etwa, ob Hartungs Urteil sachlich begründet ist, ob sich also die Formen sprachlich-melodischer Gestaltung in Geschichte und Gegenwart des HipHop von der im *Rap-Huhn* unterscheiden. Musikpädagogische Forschung stehen hierfür etwa Methoden der musik- und kulturwissenschaftlich informierten Rhythmusforschung zur Verfügung (Kautny 2024, 139ff.).<sup>41</sup>

b) Hartungs Urteil – das *Rap-Huhn* sei unauthentisch und habe kein Flow-Potential – zeigt ferner an, dass die musikalisch-sprachliche Strukturen des *Rap-Huhn* bei Hartung mit Bedeutungen verknüpft werden, die er soziokulturellen Praxen und Normen des HipHop entlehnt. Er verwendet u.a. ästhetische Bewertungskategorien wie etwa Flow oder Authentizität im HipHop. Solche Zuschreibungen diskursanalytisch sowie im Rekurs u.a. auf musikethnologische Methoden zu rekonstruieren und in Bezug zu den Ergebnissen der in a) erwähnten Rhythmusforschung zu setzen, ist m. E. eine wichtige Aufgabe der Musikpädagogik (Kautny 2024, 149ff.).

c) Hartung fordert schließlich, dass sich pädagogisch angeleitetes Lehren und Lernen mit HipHop (auch) an den Praxen und Normen der HipHop-Kultur orientiert. Dies berührt die noch wenig systematisch untersuchte Frage, welche musikbezogenen

---

<sup>41</sup> Hartung übersieht hier interessanterweise, dass das *Rap-Huhn* sich musikstrukturell in einigen Passagen sehr nah an den Rhythmen eines der bekanntesten und wichtigsten US-Rap-Songs orientiert: *The Message* von Grandmaster Flash und The Furious Five (1982). Insofern überdeckt sein Urteil die Tatsache, dass sich beide Songs in gewisser Hinsicht stark ähneln. Allerdings verändert Janosa tatsächlich einige zentrale musikalische Aspekte des US-Klassikers (Stimmklang in der Vollplaybackversion, Eliminierung von Mikrotiming), was Anlass zu Kritik sein kann (Kautny 2022, 2024). Diese musikalischen Aspekte könnte Hartungs Wahrnehmung mitgeprägt haben. Zudem überschreibt Janosa den Text des sozialkritischen Rap-Songs aus den USA: Die Kritik an den Lebensverhältnissen insbesondere in afro-amerikanischen Ghettos Anfang der 1980er Jahre weicht bei Janosa einer komödiantischen Bauernhof-Szenerie mit einem vorwitzigen Rap-Huhn (Kautny 2022, 2024).

Lehr- und Lernpotentiale die in a) und b) genannten Artefakte und Praxen jeweils entfalten können. Dies impliziert ferner danach zu fragen, welche spezifischen Lehr- und Lernformen es im HipHop gibt, wie sich diese ggf. – z. B. im Grad der Formalisierung – von Lehr- und Lernformen in schulischen Settings unterscheiden und welche Konsequenzen dies – in Abhängigkeit der jeweils gewählten didaktisch-normativen Position – für die musikpädagogische Praxis hätte (Kautny 2022; Kattenbeck 2023; Kautny 2024, 144ff.).

An diesen drei Facetten des Praxisbeispiels sollte deutlich werden, dass sich musikpädagogische Forschung nicht nur mit Lehren und Lernen im HipHop beschäftigen sollte, sondern auch mit der Rap-Musik selbst. Um Rap-Musik, wie im Beispiel beschrieben als Wechselspiel aus musikalischen Strukturen und soziokulturellen Bedeutungszuschreibungen abbilden zu können, bietet sich – wie eingangs in Kapitel 1 bereits angedeutet – m. E. ein rezeptionsästhetischer Musikbegriff an (Schütz 1996, 1997a/b; Kautny 2002). Dieser deckt sich in vielen Punkten mit aktuell diskutierten praxeologischen Vorstellungen (Klose 2019; Schatt 2021). In beiden Theoriefamilien wird Musik als wechselseitiges Verhältnis musikalischer ‚Artefakte‘ (Musikstücke, Medien, Instrumente/Musikmachdinge usw.) und soziokultureller Praxen verstanden (Akteur\*innen, Handlungen usw.). Entscheidend ist für beide theoretische Sichtweisen die Dynamik spezifischer sozialer, kultureller, historischer usw. Situationen, in der emotionale Wirkungen entstehen bzw. Sinn hergestellt wird, z. B. in Form (musik-)ästhetischer Kategorien. Und diese Kategorien wiederum fundieren letztlich auch den musikpädagogisch-praktischen Umgang mit HipHop, z. B. bei der Wahl rhythmischer Rap-Patterns für das Klassenmusizieren oder bei der Klassendiskussion über ‚gelungenen‘ Flow im HipHop (Rolle 2017). Daher ist es zentral, dass sich die Musikpädagogik sowohl mit den ‚Artefakten‘ als auch den musikkulturellen Praxen des HipHop forschend befasst. Das bringt mit sich, dass die Musikpädagogik sich einer großen inhaltlichen Bandbreite sowie einer großen Zahl an möglichen akademischen Bezugsdisziplinen bzw. außerakademischen Akteur\*innen aus der HipHop-Kultur, die – wie der Rapper Nico Hartung (2019) – ebenfalls über HipHop und Musikpädagogik reflektieren, gegenüberübersieht. Wie sich die Musikpädagogik im *Cologne Hip Hop Institute* hier ggf. disziplinär verorten kann und was dies für Chancen und Herausforderungen mit sich bringt, soll im Folgenden angedeutet werden.

#### **4.2. Disziplinäre Verortung und interdisziplinäre Vernetzung**

Abbildung 5 zeigt eine Auswahl an akademischen Fachgebieten und (auch nicht-akademischen) Akteur\*innen<sup>42</sup>, die in Forschungsprozessen mit HipHop involviert sein

---

<sup>42</sup> Die komplexe Frage, was eine Disziplin im engeren Sinnen ist, ist m. E. im Rahmen dieses Aufsatzes nicht lösbar und überdies überhaupt nicht wichtig, weshalb dieser Begriff hier so gut wie möglich vermieden und durch Synonyme ersetzt wird. Die Geltung eines wissenschaftlichen Bereiches als Disziplin

können. Mit einem Stern (\*) markiert sind jene Bereiche, die den Autor dieses Beitrags (als ‚weißen‘ Europäer) und damit das Projekt aus biographischen Gründen wie ein- gangs angedeutet bis heute mitprägen. Sie sorgen für ein bestimmtes Set an Perspek- tiven, die der Musikpädagogik (für allgemeinbildende Schulen; Schwerpunkt: Populärmusik & Interkulturalität) sowie der Musikwissenschaft entstammen. Dies hat sicherlich dazu beigetragen, dass ich den facettenreichen Forschungsgegenstand ‚Hip- Hop‘ auf (m)eine spezifisch interdisziplinäre Weise – z. B. unter Einbezug musikpäda- gogischer, musik- und kulturwissenschaftlicher Fragestellungen und Methoden – erforsche.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Musikpädagogik*/Musikdidaktik*/Music Education</li> <li>• Interkulturelle Musikpädagogik*</li> <li>• Didaktik der populären Musik* / Popular Music Education</li> <li>• Musikvermittlung</li> <li>• Kulturelle Bildung</li> <li>• Sozialpädagogik / Soziale Arbeit mit Musik</li> <li>• Community Music</li> <li>• Sportdidaktik</li> <li>• Kunstdidaktik</li> <li>• Deutschdidaktik / Deutsch als Fremdsprache</li> <li>• Förderpädagogik</li> <li>• Bildungswissenschaft</li> <li>• Critical Pedagogy</li> <li>• HipHop Education / HipHop Pedagogy etc.</li> <li>• Musikwissenschaft* (Historische Musikwissenschaft, Musiktheorie, Musikethnologie usw.)</li> <li>• Cultural Studies*</li> <li>• Popular Music Studies* (in diesem Bereich sind unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen beteiligt, u.a. Gender-, African American-, Cultural-Studies, Literatur-, Medien- und Musikwissenschaft, Musikpädagogik usw.)</li> <li>• HipHop Studies* (in diesem Bereich sind unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen beteiligt, u.a. Gender-, African American-, Cultural-Studies, Literatur-, Medien- und Musikwissenschaft, Musikpädagogik usw.)</li> <li>• außeruniversitäre künstlerische Akteur*innen*, Institutionen*, Künstlerische Forschung*</li> </ul> |
|---|

Abb. 5: HipHop als Gegenstand in (Hochschul)-Didaktik und Forschung: Fachgebiete und Akteur\*innen

In Abbildung 5 wird zudem ersichtlich, dass es eine Vielzahl an akademischen Arbeitsfeldern bzw. Akteur\*innen gibt, auf die ich mich in meiner Arbeit (bisher) auf Grund der mehrfach beschriebenen Genese meiner ‚Sprecher-Position‘ nicht, kaum

---

wird innerhalb und zwischen Disziplinen kontrovers diskutiert und an unterschiedlichen und unterschiedlich gewichteten Merkmalen festgemacht, z. B. an der Existenz einer ‚scientific community‘, einem Bestand von spezifischer Fachliteratur und geteilten Methoden, Themen, Problemstellungen oder auch institutionalen Strukturen (Lehrstühlen, Studiengängen usw.) (Balsiger 2005, 72). Der Begriff Disziplin wird hier deswegen im weitesten Sinne von Fachgebiet, Forschungsbereich oder Arbeitsgebiet verstanden (Froese, Woiwode & Suckow 2019). Da es zum Begriff ‚interdisziplinär‘ m. E. kein gebräuchliches Synonym gibt, halte ich an ihm fest. Ich definiere ihn pragmatisch so: „Interdisziplinäre Forschung integriert Methoden, Daten und theoretische Perspektiven aus verschiedenen Fachgebieten, um grundlegende Wissensfortschritte zu erzielen und Probleme zu lösen, die das Wissen mehrerer Diszip

bzw. noch nicht bezogen habe. Dies ist mit Herausforderungen für die musikpädagogische HipHop-Forschung verbunden, die für die zukünftige Entwicklung des *Cologne Hip Hop Institute* eine Rolle spielen dürften.

### **a) Verstärkter interdisziplinärer Austausch ist notwendig**

Third Mission wurde in Kapitel 3 als ein zentrales Handlungsfeld im *Cologne Hip Hop Institute* beschrieben. Third Mission bedeutet für die Forschung im *Cologne Hip Hop Institute*, dass sie sich gegenüber außeruniversitären Wissenssystemen öffnet, z. B. gegenüber der HipHop-Kultur und ihren künstlerischen Praxen, um mit ihnen z. B. gemeinsam zu forschen und dabei andere, z. B. künstlerische Formen des Erkenntnisgewinns kennenzulernen und ggf. zu erproben.<sup>43</sup> Auch wenn Künstler\*innen in der Forschung am *Cologne Hip Hop Institute* und in seinem Vorgängerprojekt bereits eine große Rolle gespielt haben, steht die systematische methodologische Reflexion kooperativer Formen der Forschung für das *Cologne Hip Hop Institute* noch aus.

Am Kölner Standort liegt es überdies aus zwei Gründen nahe, dass die beiden hier vertretenen musikpädagogischen Teildisziplinen sowie ihre Studiengänge, die schulbezogene Musikpädagogik und die stärker auf außerschulische musikpädagogische Praxen bezogene Musikvermittlung, verstärkt miteinander in Austausch treten. Erstens verfügt die Musikvermittlung, die eine ihrer Kernaufgabe bisweilen als Vermittlung zwischen künstlerischer Praxis und verschiedensten musikpädagogischen Arbeitsfeldern sieht (z. B. im Berufsfeld der Jugendsozialarbeit, Konzertpädagogik, Arbeit mit geflüchteten Musiker\*innen, Community Music usw.), über hohe Kompetenzen in den Bereichen Transfer und Kooperationen mit Musiker\*innen (Müller-Brozovic 2017). Zweitens sind die Sphären ‚Schulmusik‘ und ‚Musikvermittlung‘ weder in Hochschuldidaktik noch in der Berufspraxis strikt getrennt. Vielmehr berühren oder überlappen sie sich häufig, wie am Beispiel des Musikvermittlungs-Projekt *Jazz meets Hip-Hop*, das aus dem Kölner Studiengang Musikvermittlung heraus entwickelt wurde und Musiker\*innen, Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen zusammenbringt<sup>44</sup>, ersichtlich wird.

---

linien erfordern“ (Froese, Woiwode & Suckow 2019, 1).

<sup>43</sup> Diese Form des Forschens wird derzeit etwa unter dem Label ‚künstlerische Forschung‘ verstärkt diskutiert (Zaddach 2021).

<sup>44</sup> Vgl. <https://netzwerk-musikvermittlung.de/projekt-2020/> (aufgerufen am 22.8.2024).

## **b) Herausforderungen interdisziplinären Arbeitens**

Sobald man jedoch über den Tellerrand seines Arbeitsbereichs blickt, ergeben sich diverse Herausforderungen, von denen ich nur einige – jeweils aus meiner Sicht des Musikpädagogen – exemplarisch benennen möchte:

Hier ist etwa die anwachsende Menge an Forschungsliteratur in sich immer weiter ausdifferenzierenden Forschungsbereichen zu nennen. In mehreren anderen Disziplinen den aktuellen, internationalen Forschungsstand zu kennen und deren Methoden zu beherrschen, erfordert enorm viel Zeit und Kraft. So dürfte es in absehbarer Zeit durch eine Person kaum mehr zu bewältigen sein, z. B. den stetig wachsenden Literaturkorpus der US-amerikanischen HipHop Education und den der internationalen Rhythmusforschung im Rap gleichzeitig zu überblicken.

Bei der Beschäftigung mit anderen auf HipHop bezogenen pädagogischen Disziplinen ist zudem festzustellen, dass dort bisweilen mit auf den ersten Blick ähnlichen Gegenständen, Methoden, Begriffen und normativen Grundannahmen gearbeitet wird, ohne dass diese Bereiche sich darüber austauschen. So wird z. B. das Thema ‚HipHop im Kontext einer politisch-ethisch normativ ausgerichteten musikbezogenen Pädagogik‘ von der (Critical) HipHop Pedagogy bzw. HipHop Education genauso behandelt wie von der Community Music, der Kulturellen Bildung, der Musikvermittlung, der Interkulturellen Musikpädagogik (Schulmusik) oder der Migrationspädagogik usw. Dies zeigt exemplarisch, dass sich viele Akteur\*innen bisweilen mit sehr ähnlichen Dingen beschäftigen, ohne dabei ihre jeweiligen Erkenntnisse darüber miteinander zu teilen, was die Gefahr mit sich bringt, dass das ‚Rad‘ in verschiedenen Fachgebieten gleichzeitig erfunden wird, was einer Verschwendung von zeitlichen, personellen und anderen Ressourcen in der Forschung gleichkäme.

Ein global betrachtet kluger Einsatz von Forschungsressourcen gebietet es daher, dass sich z. B. die Musikpädagogik interdisziplinär gegenüber der Forschung aus verwandten Gebieten öffnet, z. B. gegenüber den US-amerikanischen Black Studies und der HipHop Education. Hier zeigt sich jedoch eine weitere Herausforderung: Das, was in anderen Forschungszusammenhängen auf den ersten Blick ähnlich oder gleich erscheint, bedeutet dort möglicherweise dann doch etwas Anderes. Wenn etwa Travis L. Gosa (2015) über Knowledge im HipHop sowie über den Einbezug von HipHop-Künstler\*innen als Gastdozent\*innen in der Hochschullehre der US spricht, dann ähnelt dies scheinbar sehr den im *Cologne Hip Hop Institute* praktizierten, kooperativen Formen des Wissenstransfer mit Akteur\*innen aus der HipHop-Kultur. Gosa, Professor für Africana Studies<sup>45</sup> (Cornell University, New York State) verwendet die Begriffe ‚HipHop‘ und Wissen („Knowledge“) aber in einer spezifischen, in den USA weit ver-

---

<sup>45</sup> Diese Bezeichnung wird oft synonym gebraucht mit Black Studies.

breiteten Weise: Wissenschaftliche Reflexionen von und pädagogische Praxis mit Hip-Hop werden hier oft als Beitrag zum Empowerment der afroamerikanischen Bevölkerung verstanden. Aus diesem Grunde bezieht sich Gosa nicht auf alle Wissensformen im HipHop gleichermaßen. Vielmehr wird von ihm vor allem die politisch-kritische Spielart des afroamerikanischen US-Conscious-Rap favorisiert, ohne diese Setzung m. E. ausreichend zu begründen und kritisch zu hinterfragen.<sup>46</sup> Gosa definiert m. E. Wissenschaft funktional als politischen Aktivismus. Die Vehemenz, mit der diese Position vertreten wird, kann für eine musikpädagogische akademische Perspektive in Deutschland durchaus irritierend wirken und Fragen aufwerfen:<sup>47</sup> Welche Aussagen von Gosa lassen sich aus dem US-Kontext in einen anderen soziokulturellen Kontext transferieren? Wie stark dürfen normative Setzungen, politische Parteinahme und soziale Verantwortung, z. B. im Kontext Third Mission, die Wahl sowie die Bewertung wissenschaftlicher Gegenstände und Methoden beeinflussen?

Dieses Beispiel zeigt, dass es künftig noch mehr vergleichender Forschungsbemühungen bedarf, z. B. bezogen auf Begriffe, Normen oder Methoden diverser pädagogischer Fachgebiete, die sich mit HipHop beschäftigen (Eusterbrock, Kattenbeck & Kautny 2024).

Die Tatsache, dass es zwischen Fachgebieten zu potentiellen Irritationen kommen kann, zeigt dabei überdies an, wie komplex es bisweilen ist, unterschiedliche Disziplinen füreinander anschlussfähig zu machen. Wenn man Fachgebiete systemtheoretisch als Systeme deutet, scheint in der beschriebenen Übersetzungsschwierigkeit eine grundsätzliche Problematik auf: Systeme operieren, so der Soziologe Niklas Luhmann, nach eigenen Gesetzen. Sie lassen sich von außen nicht direkt steuern. Sie lassen sich allenfalls anregen. Interdisziplinärer Austausch zwischen akademischen Disziplinen würde – genauso wie Transfer zwischen Hochschule und nicht-akademischen Systemen (HipHop, Schule etc., Schmidt & Röser 2021, 14-17) – demnach nicht gemäß Sender-Empfänger- oder Export-Import-Modellen ablaufen (Kautny 2002). Interdisziplinarität wie auch Transfer im Rahmen von Third Mission müssten sich dann von der Vorstellung verabschieden, inhaltliche, methodische und andere Inputs oder Outputs zu generieren und dabei etwas direkt und linear von A nach B zu transferieren wie ein Postpaket (Schmidt & Röser 2021, 9-10). Systemtheoretisch wäre eher

---

<sup>46</sup> Vgl. etwa zur Würdigung, aber auch zur Kritik bezüglich einer der wichtigsten US-Conscious-Rap-Bands Public Enemy Kautny 2023a.

<sup>47</sup> Mit Heidi Süß lässt sich ergänzen, dass Gosa als Afroamerikaner zu den Betroffenen rassistischer Missstände zählt, während jene HipHop-Forschende, die – wie ich als der Autor dieses Textes – vergleichsweise etwas ‚distanziertere‘ wissenschaftliche Perspektiven einnehmen, nicht selten akademischen Kreisen angehören, die relativ gesehen weniger von sozialen Missständen betroffen sind (Süß 2021). Rolf Elberfeld (2021) weist ferner darauf hin, dass das Verständnis wissenschaftlicher Objektivität historisch Teil einer spezifischen europäischen Perspektive ist, die wiederum untrennbar mit dem europäischen Kolonialismus verwoben ist.

davon auszugehen, dass Interdisziplinarität und Transfer Anregungs- und Wirkungspotentiale erzeugen, wobei die Wirkungen des einen Systems auf ein anderes sowie die Aneignung des ‚Außersystemischen‘ durch ein System nicht immer exakt vorherbestimmt werden kann. Dies würde zu einer etwas gelasseneren Wirksamkeitserwartung an solche Prozesse führen, die natürlich erfolgreich sein können, aber bedingt durch die Eigenlogiken von Systemen oft etwas ganz anderes erzeugen könnten als beabsichtigt.

Neben der inhaltlichen Seite dieses Austauschs ist ebenso zu beachten, *wie* dieser Austausch als *sozialer* Prozess gestaltet ist. Dies ist insbesondere hinsichtlich der in Kapitel 3 angesprochenen sozialen Zielsetzung von Third Mission wichtig. Indem sich die Akteur\*innen in diesem Austausch in einer ethisch verantwortlichen Weise begegnen, können jene sozial wünschenswerte kommunikative Prozesse bzw. soziale Räume entstehen, die Third Mission als Beitrag zum sozialen Wandel erzeugen möchte. Was bedeutet dies etwa für das *Cologne Hip Hop Institute* und seine Kooperationen mit Künstler\*innen aus der HipHop-Kultur? Hier stellt sich etwa die Frage, wer von dem Austausch profitiert, z. B. in materieller oder ideeller Hinsicht? Und wer kann inhaltlich, methodisch etc. die Agenda des Austausches mitgestalten? Inwiefern gelingt es, eine Dialog-Kultur der Anerkennung (Kautny 2018, 2023b), des Zuhörens und der Selbst-Zurücknahme (Elberfeld 2021) zu etablieren? Inwiefern verändert sich die Universität, indem sie sich durch wechselseitigen Austausch gegenüber sozialem Wandel öffnet?

Die Institution Universität hat m. E. hierbei eine besondere Verantwortung, sich selbst in den von ihr initiierten Transferprozessen machtkritisch zu hinterfragen. Die eigene Institutionalisierung des HipHop an der Universität theoretisch – insbesondere auch gemeinsam mit Künstler\*innen – zu reflektieren, ist daher eine der zentralen künftigen Aufgaben des *Cologne Hip Hop Institute* (Eusterbrock, Kattenbeck & Kautny 2024).<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Dies geschah etwa auf der Klausurtagung „Institutionalization of HipHop in Music Education“ an der Universität zu Köln. Sie wurde vom *Cologne Hip Hop Institute* im Rahmen des dort verorteten DFG-Projekts (15.-16.9.2022) initiiert. Daran nahmen u.a. teil: Kurt Tallert aka Retrogott, Kristine Ringsager (Universität Copenhagen), Johan Söderman (Universität Göteborg), Griff Rollefson (University of Cork), Justin Williams (University of Bristol), Michael Rappe (Hochschule für Musik und Tanz Köln), Sina Nitzsche (FH Dortmund, Leitung: European Hip Hop Studies Network) sowie die Forschungsgruppe des *Cologne Hip Hop Institutes*, vgl. <https://blog.uni-koeln.de/colognehiphopinstitute/2022/09/30/international-research-workshop/> (aufgerufen am 22.8.2024).

## Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz u. a.: Schott.
- Alge, Barbara/Krämer, Oliver (2013) (Hrsg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs (= Forum Musikpädagogik. Berliner Schriften, 116). Augsburg: Wißner.
- Balsiger, Philipp W. (2005): Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinenübergreifender Wissenschaftspraxis. München: Wilhelm Fink. Online unter: [https://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00041712\\_00002.html](https://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00041712_00002.html) (Zugriff am 22.8.2024).
- Bartels, Daniela (2016): Musikpraxis und ein gutes Leben. Ein Versuch, Verbindungen zwischen Musikpädagogik und Ethik sichtbar zu machen. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 72, 4-8.
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik (= Forum Musikpädagogik, 78). Augsburg: Wißner.
- Barth, Dorothea (2012): Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd? Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur Interkulturellen Musikpädagogik. In: Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.): Aspekte Interkulturelle Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, 2), Augsburg, 73-92.
- Behne, Klaus-Ernst (1983): Der musikalisch Andersdenkende. Zur Sozialpsychologie musikalischer Teilkulturen. In: Werner Klüppelholz (Hrsg.): Musikalische Teilkulturen (=Musikpädagogische Forschung, 4). Laaber: Laaber-Verlag, 11-34. Online unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11574/pdf/AMPF\\_1983\\_Band\\_4\\_Behne\\_Der\\_musikalisch\\_Andersdenkende.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11574/pdf/AMPF_1983_Band_4_Behne_Der_musikalisch_Andersdenkende.pdf) (Zugriff am 22.8.2024)
- Behne, Klaus-Ernst (1986): Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg: Bosse.
- Bergische Universität Wuppertal (2017): Hip Hop Academy Wuppertal. In: Ders. (Hrsg.): Starke Partner für starke Ideen. Ergebnisse erfolgreicher Kooperationen. Wuppertal: Ohne Verlag, 8-9.
- Berghäuser, Hendrik / Hölscher, Michael (2020): Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. In: Tertiary Education and Management, H. 26, 57-76, Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11233-019-09030-3#citeas> (Zugriff am 30.1.2023).
- Buchborn, Thade / Theison, Elisabeth / Treß, Johannes (2019): Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Re-

- konstruktion von Gruppenimprovisations- und kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hrsg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung (= Musikpädagogische Forschung, 40)*. Münster: Waxmann, 69-85. Online unter: [https://www.pe-docs.de/volltexte/2020/20701/pdf/AMPF\\_2019\\_40\\_Weidner\\_Rolle\\_Praxen\\_und\\_Diskurse.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2020/20701/pdf/AMPF_2019_40_Weidner_Rolle_Praxen_und_Diskurse.pdf) (Zugriff am 22.8.2024).
- Clausen, Bernd (2020): *Musik und Kulturalitäten oder: Vom anhaltenden Fremdeln in der deutschen Musiklehrendenbildung*. In: Thade Buchborn, Eva Maria Tralle und Jonas Völker (Hrsg.): *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*. Hildesheim: Olms, 35-52.
- Deluxe, Samy/ Kautny, Oliver (2024). "Urgency. [...] It's so much more than just interest or passion!". *On Learning and Teaching in Hip-Hop*. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): *Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education*. Bielefeld: Transcript, 71-80. Online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-005> (Zugriff am 22.8.2024).
- Elberfeld, Rolf (2021): *Dekoloniales Philosophieren. Versuch über philosophische Verantwortung und Kritik im Horizont europäischer Expansion*. Hildesheim: Olms.
- Eusterbrock, Linus / Kattenbeck, Chris / Kautny, Oliver (2024): *It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education*. Bielefeld: Transcript. Online unter: <https://www.transcript-open.de/isbn/6667> (Zugriff am 22.8.2024).
- Froese, Anna / Woiwode, Hendrik / Suckow, Silvio (2019): *Mission Impossible? Neue Wege zu Interdisziplinarität. Empfehlungen für Wissenschaft, Wissenschaftspolitik und Praxis*. Discussion Paper SP III 2019-601. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/iii19-601.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Furtwängler, Charlotte (2022): *Die Darstellung von Hip-Hop in zugelassenen Schulbüchern für das Fach Musik. Unter besonderer Berücksichtigung des Subgenres Gangsta-Rap*. Thesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education, Fach Musik, Universität zu Köln.
- Furtwängler, Charlotte (2024): *The Representation of Gangsta Rap in Music Education Textbooks*. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): *It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education*. Bielefeld: Transcript, 179-199. Online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-013> (Zugriff am 22.8.2024).

- Geuen, Heinz (2018): Musikbegriffe. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster u.a.: Waxmann, 18-24.
- Gosa, Travis L. (2015): The Fifth Element: Knowledge. In: Justin A. Williams (Hrsg.): The Cambridge Companion to Hip-Hop. Cambridge: Cambridge University Press, 56-70.
- Gruhn, Wilfried (2003): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. 2. überarbeitete Auflage, Hofheim: Wolke (1. Auflage: 1993).
- Günther, Ulrich/Ott, Thomas/Ritzel, Fred (1982): Musikunterricht 1-6. Weinheim u.a.: Beltz.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies, H. 3, 14. Jg., 575-599. Online unter: <https://philpapers.org/archive/HARSKT.pdf> (Zugriff am 22.8.2024)
- Hartung, Nico (2019): Rap-Pädagogik. Praxisbuch zur Anleitung von Rap-Workshops. Selze: Kallmeyer und Klett.
- Helms, Siegmund (1976): Musikpädagogik und außereuropäische Musik. In: Musik und Bildung, H. 4, 192-195.
- Herbst, Jan-Peter (2014): Netzwerk Sound. Eine didaktische Herausforderung der populären Musik (=Forum Musikpädagogik. Augsburger Schriften, 129). Augsburg: Wißner Verlag.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Höller, Katharina (2019): Alternativen konstruieren und erproben. Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung (= Musikpädagogische Forschung, 40). Münster: Waxmann, 205-218. Online unter: [https://www.pe-docs.de/volltexte/2020/20701/pdf/AMPF\\_2019\\_40\\_Weidner\\_Rolle\\_Praxen\\_und\\_Diskurse.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2020/20701/pdf/AMPF_2019_40_Weidner_Rolle_Praxen_und_Diskurse.pdf) (Zugriff am 22.8.2024).
- Honnens, Johann (2017): Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der *arabesk*-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 7). Münster: Waxmann.
- Janosa, Felix (2001): Das Rap-Huhn. 10 tierische Raps. Lilienthal/Bremen: Eres (1. Auflage: 1995).

- Kattenbeck, Chris (2022): Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking. Münster: Waxmann.
- Kattenbeck, Chris / Kautny, Oliver (2024): Hip-Hop and Music Education. Challenges and Current Issues. (zusammen mit Chris Kattenbeck). In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education. Bielefeld: Transcript, 23-51. Online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-003#read-container> (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2002): Musikalische Rezeptionsgeschichte: Die Differenz zwischen Wahrnehmung und Kommunikation. In: Musik und Ästhetik, H. 3 (Juli), 46-60.
- Kautny, Oliver (2006): Von Rap bis Graffiti – Hip-Hop fächerübergreifend. In: Oliver Kautny (Hrsg.): Grundschul-Fundgrube Musik (= Lehrer-Bücherei: Grundschule). Berlin: Cornelsen, 17-27. Online unter: [https://www.researchgate.net/publication/313023054\\_Grundschul-Fundgrube\\_Musik\\_Lehrer-Bucherei\\_Grundschule\\_Berlin\\_Cornelsen\\_2006\\_Rezension\\_o\\_Birgit\\_Schuller\\_Die\\_Grundschule\\_9\\_2007\\_Enter\\_title](https://www.researchgate.net/publication/313023054_Grundschul-Fundgrube_Musik_Lehrer-Bucherei_Grundschule_Berlin_Cornelsen_2006_Rezension_o_Birgit_Schuller_Die_Grundschule_9_2007_Enter_title) (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2009): Ridin' the Beat. Annäherungen an das Phänomen Flow. In: Fernand Hörner und Oliver Kautny (Hrsg.): Die Stimme im HipHop. Untersuchungen eines intermedialen Phänomens. Bielefeld: Transcript, 141-169. Online unter: [https://www.transcript-verlag.de/chunk\\_detail\\_seite.php?doi=10.14361%2F9783839409985-007](https://www.transcript-verlag.de/chunk_detail_seite.php?doi=10.14361%2F9783839409985-007) (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2010a): Fruchtbares Miteinander. Über die Vernetzung von Wissenschaft und Praxis in der Musiklehrerbildung. Fallbeispiel: die Hip Hop Academy Wuppertal. In: Musikforum, H. 2, 53-55.
- Kautny, Oliver (2010b): Talkin' all that Jazz. Ein Plädoyer für die Analyse des Sampling im HipHop. In: Oliver Kautny und Adam Krims (Hrsg.): Sampling im Hip-Hop. In: Samples, 9. Jg., 1-11. Online unter: <http://www.aspm-samples.de/Samples9/Kautny.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2010c): Populäre Musik als Herausforderung interkultureller Musikerziehung. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 26-46. Online unter: <http://www.zfkm.org/10-kautny.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2015a): Populäre Musik in der Primarstufe: Zwischen kindlichem ‚Schonraum‘ und ‚richtiger‘ Welt. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 67, 5-15.
- Kautny, Oliver (2015b): The Analysis of Linguistical and Rhythmical Aspects of Rap. In: Justin A. Williams (Hrsg.): The Cambridge Companion to Hip-Hop. Cambridge: Cambridge University Press, 99-117.
- Kautny, Oliver (2017a): HipHop in der Grundschule. Brücken zwischen Szene und Klassenzimmer (Basisartikel). In: Grundschule Musik, H. 81, 2-5.

- Kautny, Oliver (2017b): Vom Beatboxing zum eigenen Flow. Rhythmuslernen mit Rap-Musik. In: *Grundschule Musik*, H. 81, 6-9.
- Kautny, Oliver (2018): Kinder und die Narrative der Straße im Hip-Hop. Mediale Inszenierungen und pädagogische Perspektiven. In: *Das Sozialmagazin: Zeitschrift für Soziale Arbeit*, H. 1 und 2, 35-41.
- Kautny, Oliver (2022): Musikpädagogische Forschung im Dialog mit den Hip Hop Studies. Interdisziplinäre Überlegungen zu ‚HipHop im Musikunterricht‘. In: Thomas Wilke und Michael Rappe (Hrsg.): *HipHop im 21. Jahrhundert. Medialität, Tradierung, Gesellschaftskritik und Bildungsaspekte einer (Jugend-)Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2022, 429-448. Online unter: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-36516-5\\_21](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-36516-5_21) (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2023a): Public Enemy. In: *Musik in Geschichte und Gegenwart Online*, hrsg. von Laurenz Lütteken, New York, Kassel, Stuttgart 2016ff., 2023. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/509140> (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2023b): Toleranz „revised“ – ethische Normen für musikbezogene Dialoge und ihre politische Dimension. In: Mario Dunkel und Tonio Oeftering (Hrsg.): *Politische Musik als Handlungsfeld politischer und musikalischer Bildung*. Münster: Waxmann, S. 99-115.
- Kautny, Oliver (2024): Analyzing Flow & Deconstructing Childhood. How Music Education Can Benefit from Music Theory and Sociology of Childhood. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): *It’s How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education*. Bielefeld: Transcript, 137-159. Online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-010#read-container> (Zugriff am 22.8.2024).
- Kautny, Oliver (2025a): Kap. 5.5. Genrespezifische Aspekte in der Musikdidaktik. In: Michael Dartsch u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Musikpädagogik*. Neuausgabe. Münster: Waxmann (in Vorbereitung).
- Kautny, Oliver (2025b): Eminem: My Dad’s Gone Crazy. In: Tilo Haehnel u.a. (Hrsg.): *Konstruierte Stimmen. Vokaler Ausdruck in den Tonaufnahmen populärer Musik*. Laaber: Laaber (in Vorbereitung).
- Kautny, Oliver (2025c): Queen Latifah: U.N.I.T.Y. In: Tilo Haehnel u.a. (Hrsg.): *Konstruierte Stimmen. Vokaler Ausdruck in den Tonaufnahmen populärer Musik*. Laaber: Laaber (in Vorbereitung).
- Kautny, Oliver / Krims, Adam (Hrsg.) (2010): Sampling im HipHop. In: *Samples*, 9. Jg. Online unter: <https://gfpm-samples.de/index.php/samples/issue/view/17> (Zugriff am 22.8.2023).

- Kautny, Oliver / Erwe, Hans-Joachim (2013): Gangsta- und Porno-Rap im Spannungsfeld von Jugendkultur und Pädagogik. In: Anna Magdalena Ruile und Daniel Eberhard (Hrsg.): „each one teach one“ – Inklusion und kulturelle Bildung im Kontext von Jugendszenen (= Schriftenreihe des interdisziplinären Forschungsnetzwerks Forum Populärkultur der Universität Augsburg, 1). Marburg: Tectum, 189-208.
- Klingmann, Heinrich (2010). Groove – Kultur – Unterricht: Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik. Bielefeld: Transcript.
- Klose, Peter (2019): Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht Musikpädagogischer Forschung (= Musikpädagogische Forschung, 40). Münster: Waxmann, 19-33. Online unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20701/pdf/AMPF\\_2019\\_40\\_Weidner\\_Rolle\\_Praxen\\_und\\_Diskurse.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20701/pdf/AMPF_2019_40_Weidner_Rolle_Praxen_und_Diskurse.pdf) (Zugriff am 22.8.2024).
- Lehmann-Wermser, Andreas (2021): „...es kömmt drauf an...“. In: Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention (= Musikpädagogische Forschung, 41). Münster u.a.: Waxmann, 15-31. Online unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4272> (Zugriff am 22.8.2024).
- Loh, Hannes / Verlan, Sascha (2000): HipHop. Sprechgesang: Raplyriker und Reimkrieger. Ein Arbeitsbuch. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Malmberg, Isolde (2021): Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum – erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor\*in-Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. In: Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster u.a.: Waxmann (=Musikpädagogische Forschung, 41), 113-134. Online unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4272> (Zugriff am 22.8.2024).
- Merkt, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht. Berlin: Express-Edition.
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht, H. 22, 4-7.
- Müller-Brozovic, Irena (2017): Musikvermittlung. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/musikvermittlung> (Zugriff am 22.8.2024).

- Neumann, Friedrich (2001): Streiten nach den Regeln des Rap. Respect und Disrespect: zentrale Begriffe der Streitkultur im HipHop - Lernstationen ab Klasse 8. In: Musik und Bildung, H. 4, 6-14.
- Ott, Thomas (2006): Auditive Wahrnehmungserziehung. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 30, 47-52. Online unter: <https://thomasottpages.de/wp-content/uploads/2019/12/Auditive-Wahrnehmungserziehung.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Rappe, Michael / Stöger, Christine (2016): Lernen im Cypher. Die Tanzkultur des Breaking – eine Anregung für das Musizieren. In: Natalia Ardila-Mantilla, Peter Röbbke, Christine Stöger und Bianka Wüstehube (Hrsg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott, 117-128.
- Rappe, Michael / Stöger, Christine (2024): The Archipelago as a Metaphor for the Creation of Collective Knowledge in Breaking. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education. Bielefeld: Transcript, 107-133. Online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-008#read-container> (Zugriff am 22.8.2024).
- Reckwitz, Andreas (2020): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp (1. Auflage 2019).
- Roessler, Isabel / Hachtmeister, Cort-Denis (2021): Wissenstransfer als Bestandteil der Third Mission der Hochschulen. In: Uwe Schmidt und Katharina Schönheim (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer, 195-214. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-33667-7.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Rolle, Christian (2017): Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz. In: Martina Schwarzbauer und Monika Oebelsberger (Hrsg.): Ästhetische Kompetenz - nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg. Berlin u. a.: LIT, 127-146.
- Schatt, Peter W. (2021): „geschichtlich durch und durch“? Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘. In: Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention (= Musikpädagogische Forschung, 41). Münster u.a.: Waxmann, 173-190. Online unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4272> (Zugriff am 22.8.2024).
- Schmidt, Uwe / Röser, Annalena (2021): Projekttransfer aus theoretischer und praktischer Sicht – Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In: Uwe Schmidt

- und Katharina Schönheim (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer, 3-21. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-33667-7.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).
- Schulten, Maria Luise (1990): Musikpräferenz und Musikpädagogik: Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Schütz, Volker (1982): Rockmusik – eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg: Isensee.
- Schütz, Volker (1996): Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen. In: AfS-Magazin, H. 1, 3-8. Online unter: [https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv\\_AfS/AfS-Mag01\\_Schuetz..pdf](https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv_AfS/AfS-Mag01_Schuetz..pdf) (Zugriff am 22.8.2024).
- Schütz, Volker (1997a): Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil II: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts. In: AfS-Magazin, H. 3, 3-10. Online unter [https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv\\_AfS/nr.\\_3\\_1997/AfS-Mag03\\_SchuetzND.pdf](https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv_AfS/nr._3_1997/AfS-Mag03_SchuetzND.pdf) (Nachdruck weicht von originaler Seitenangabe ab; Zugriff am 22.8.2024).
- Schütz, Volker (1997b): Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremdem als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung, H. 5, 4-7. Online unter: <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/schuetz1997.htm> (weicht von originaler Seitenangabe ab; Zugriff am 22.8.2024).
- Schoenebeck, Mechthild von (1984): Aspekte der musikalischen Arbeit in der Musical-Werkstatt. In: Musik und Bildung, H. 6, 16. Jg., 426-429.
- Schoenebeck, Mechthild von (1988): Schulische Musikkultur heute – eine Bestandsaufnahme. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1985/86. In: Musik und Bildung, H. 1, 20. Jg., 32-37.
- Stockel, Niclas (2023): „Performing Knowledge im HipHop“ – Mit Kurt Tallert aka Retrogott (Videobeitrag). Online unter: [https://www.youtube.com/watch?v=u\\_rrZdgEapE](https://www.youtube.com/watch?v=u_rrZdgEapE) (Zugriff am 22.8.2024).
- Süß, Heidi (2021): Rapresent whom? Über Selbstreflexion, situiertes Wissen und Androzentrismus in der deutschsprachigen HipHop-Forschung. Ein Kommentar aus dem (?)Off(?). In: Rap. Politisch. Rechts? Ästhetische Konservatismen im Deutschrapp, Weinheim u.a.: Beltz, 115-134. Online unter: [https://www.heidisuess.de/wp-content/uploads/2021/03/Rapresent-whom\\_Suess.pdf](https://www.heidisuess.de/wp-content/uploads/2021/03/Rapresent-whom_Suess.pdf) (Zugriff am 22.8.2024).
- Tallert, Kurt (2024): “Music can really, really raise you” (Pete Rock). Hip-Hop as a (Creative) Space for Education. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck und Oliver Kautny (Hrsg.): It’s How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education. Bielefeld: Transcript, 51-70. Online unter:

<https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839466674-004#read-container>  
(Zugriff am 22.8.2024).

Verlan, Sascha (2003): Rap-Texte. Für die Sekundarstufe. Erw. Ausg. Stuttgart: Reclam.

Voelkel, Jan (2022): RAPLab. In: Kölner Universitätsmagazin, H. 28, 30-32.

Online unter: <https://portal.uni-koeln.de/sites/uni/images/UNIMAG/2022/2-22/unimag-2-22.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).

Zaddach, Wolf-Georg (2021): Artistic Research in der Populären Musik? Zu den Potentialen und Herausforderungen einer künstlerischen Musikforschung für die Popular Music Studies. In: Samples, 19. Jg., 1-28. Online unter: <https://www.gfpm-samples.de/Samples19/Zaddach.pdf> (Zugriff am 22.8.2024).

Alexandra Kertz-Welzel

## **What we should consider before proposing music education for social change**

In recent years, in international and especially in Anglo-American music education, there have been many calls for music education to aim at societal transformations. Activist music education or artistic citizenship are examples for this approach (Hess, 2019; Elliott et al., 2016). While the social impact of the arts and particularly music education is well known (Belfiore & Bennett, 2008), the intensity and the repetitiveness with which music education for social change has been brought up might be new. There could be various reasons for this fact, for instance global crises such as wars or a pandemic, economic or social problems, or the feeling of helplessness in view of autocratic politicians. In situations when no one seems to have a solution, the arts are often invoked as panacea, supposedly being able to help when nothing else seems promising. Certainly, this is a problematic approach.

When taking a closer look at concepts of music education and social change, it becomes obvious that most of them are relatively uncritical reflections presenting a wishful dream - with which most music educators and scholars would agree because it makes us important for society. This is somehow paradoxical since many investigations concerned with music education and social change (e.g., Hess, 2019) refer to critical theory and critical pedagogy – but have problems to criticize their own approaches and to follow basic scholarly standards such as clearly defining significant terms, concepts (e.g., social change) or utilizing knowledge and methods from related fields of research (e.g., political studies, sociology). To develop a promising and critical concept regarding music education and social change, going beyond the often superficial claims that music will “heal” the world, a more complex approach is needed, addressing various dimensions which have so far mostly been overlooked.

This is exactly the topic of this chapter. It critically sketches some scholarly preconditions for a concept regarding music education and social change. In what follows, issues such as what social change is, the arts’ relation to social change, how society is transformed, and the role music education could play are addressed. All of these ideas, however, will be presented only in snapshots because there exists a more comprehensive discussion of the various issues presented here (Kertz-Welzel, 2022).

## What is social change?

Social change is an ambiguous term. While in international music education (e.g., Elliott et al., 2016; Hess, 2019), social change is mostly seen as something positive, this is, in fact, not generally true. Dictators or autocrats caused social change, significantly transforming the societies they were in charge of. Generally, social change “in the broadest sense is any change in social relations” (Strout & Corbin, 2008, p. vii). Likewise, it can be understood as “the alteration of mechanisms within the social structure, characterized by changes in cultural symbols, rules of behavior, social organization, or value system” (Wilterdink & Form, 2020) or “the existence of significant differences in social life and social phenomena” (Schatzki, 2019, p. 16). This indicates that social change can concern different levels of society, no matter if societal structures or individual lives.

Additionally, there are different kinds of social change, as sociological research indicates (Sabonnière, 2017; Schatzki, 2019). It can be fast or slow, gradual or sudden, sustainable or superficial. It can concern different levels of society, e.g. the micro, meso or macro level. There are also different models describing how social change happens: the evolutionary or conflict model, organic growth or cyclic change. There can be different reasons for social change, ranging from natural causes such as a pandemic to social movements, revolutions or the efforts of individuals. Likewise, there can be different goals or intentions of social change such as social justice, freedom or human flourishing. The notion of social change is flexible and can be connected to various aspects, addressing urgent issues of specific times such as environmental issues since “social theory that is environmentally blind is as potentially problematic as social theory that is gender-, race- or class-blind” (Lockie et al., 2014, p. 3). It will be interesting to see how our notions of social change will develop in the future.

But social change is not only positive. It can also aim at societal changes implementing an ideology such as during the Third Reich in Germany. Hitler and Mussolini certainly caused social change – and many more dictators or autocrats. The COVID-19 pandemic also caused social change, significantly transforming various parts of public and private life. However, in international music education, social change is often regarded as something positive, something everyone wants without clarifying what exactly they want. When proposing music education for social change, it is crucial to determine what it means and to take into account its ambivalence. Even though this might on the one hand seem to weaken the significance of music education, on the other hand, it will strengthen it because we have a more realistic perspective, knowing about the opportunities, but also the limits of the arts and music education in relation to social change.

## The arts and social change

When considering music education and social change, it is important to take into account the long tradition of the arts' social impact. Belfiore and Bennett (2008) offer a comprehensive perspective on this issue and identify six arguments describing the power of the arts as they have been presented in intellectual history. These arguments are also often points of reference for arts advocacy today, even though in slightly changed versions: catharsis, personal well-being, education and self-development, moral improvement and civilization, political instrumentalization, social stratification and identity construction. Many of these aspects are well known. While there are certainly also different ways of describing the social impact of the arts, e.g. from the perspective of psychology of music (Hallam, 2015), Belfiore and Bennett (2008) cover most of the significant dimensions: music was always connected with individual development and moral improvement, with the state, with music symbolizing higher or lower social classes, with propaganda or community.

It is, however, too simple to only see the positive impact of the arts or of music's transformational power. Music can not only help or heal, but can also be misused for propaganda, indoctrination or torture, as indicated in some of Belfiore and Bennett's (2008) arguments. There is not only a long history of music's positive impact on people and societies, but likewise about its negative effects. In recent years regarding music education, this negative impact has become more prominent, for instance concerning the music program El Sistema (Baker, 2014).

To better understand how music supports transformation, it is paramount to investigate music's relation to the social. Born (2012) offers a useful model, presenting four planes of music's sociality. The first plane concerns music making and the variety of relationships developing and emerging during this process. The second plane describes music's capacity to create imagined communities, for instance when listening. The third plane is focused on music's ability of identity building, both for groups and individuals. The final one positions music in relation to institutions. Born's model offers valuable insights into the complex relationship between music and the social. The social is inherent to music, it is part of what it is. Music has thus the power to transform, support building new relations or identities. But at the same time, music can also confirm the Status Quo and rather be about stability and continuity instead of dynamic change. Born's model clearly underlines music's ambiguity which we need to consider when thinking about the transformative power of for instance participatory music making or the misuse of music education for ideologies, e.g. during the Third Reich in Germany, or possibly in El Sistema (Baker, 2014). This means that a concept aiming at social change through music education needs to take into account the ambiguity of music.

## How is society transformed?

When we think about changing societies through music and music education, it is important to understand how transformations of society generally happen. While there are many different models, two perspectives could be particularly useful for music education: the sociology of change and the politics of change.

Sociologist Szomptka (1994) considers sociology to be the field best suited to analyze how societies are transformed. He claims that societies are in constant move and thus, can easily be changed. Individuals, events, social movements, innovations or revolutions – there can be many different agents of change, given the right moment. Transformations of society can happen on different levels, for instance on the micro, meso or macro level. Social change can concern the structure of society, but likewise relations. Toennies' (1963 [1887]) famous description of societal change regarding the transition from *Gemeinschaft* to *Gesellschaft*, from a community with close relationships to a more anonymous and well-structured way of social life, e.g. in big cities, is just one example sociology provides. However, while sociology is certainly concerned with explaining how society works, it also knows how it could be different. But the question has often been, if sociology should be more concerned with the analysis of what is or what could be – regarding projections of a better future, thus possible understanding sociology as a utopian field. While in the beginning, sociology was a field very much concerned with utopia (Levitas, 2013, pp. 65-127), during its further establishment as a scholarly field, this dimension has been lost. There are, however, still utopian elements in sociology offering perspectives on how the world and societies could be different. The concept of everyday utopia, for instance, as developed by sociologist Cooper (2014), is one such model, showing how everyday life can be transformed by realizing one idea of how society could be improved for a certain amount of time - may it concern free speech, a trading system without money or musical instruments publicly available for everyone as in the campaign "Play me, I'm yours."<sup>1</sup> While for everyone, implementing the good life for a limited time might mean something different, everyday utopias offer at least a glimpse at how society could be improved – and are thus a critique of the Status Quo as well as an implementation of possible changes, even though only for a short time. For sustainable changes, politics would be the means of choice.

The politics of change offer political models which explain how societal transformations work. They are attempts to describe the processes happening – and there are different ways to understand them, and thus different models. The *Advocacy Coalition*

---

<sup>1</sup> Like it happened in Augsburg in September 2022: <https://www.augsburg.de/kultur/festivals/play-me-im-yours>

*Model*, for instance, emphasizes that there are political partnerships for specific purposes (Rosenow, 2013, p. 14). They have a specific goal and after it is reached, there is no joint interest and collaboration anymore. But even if, on a political level, promising decisions are made, there is always the problem of implementation. The reality often looks different from what has been decided on the level of those in power. Leung (2008, p. 8) writes:

Policy implementation involves unavoidable constraints, complex net-working and coordination, negotiation and communication, attitude changes of various stakeholders, mobilization of resources and provision of support, and timely schedule planning and sequencing.

This means that the implementation of political decisions which can lead to social change, often takes time. If it is about faster ways of change, there are other means, for instance social movements.

Social movements have always been important drivers of social change. They start with the fact that people do not trust politicians to be able to do the necessary changes – or that the political structures do not allow that in an appropriate time frame. Thus, like-minded people go on the streets to fight for equal rights, changes in the environmental policies and many more causes. Sometimes, social movements are carefully orchestrated, while at other times, they can be spontaneous, driven by citizens' dissatisfaction. Social movements have been powerful in history, but they can also be misused for various ideologies, for instance for turning the Monday demonstrations of people in the former Democratic Republic of Germany, fighting for their freedom from political oppression, into demonstrations against democracy and its representatives. In a heated political climate, social movements can be related to social change in a good or bad way, again exemplifying the ambiguity of social change which certainly affects music education when connected with it.

Social movements often use technology to facilitate communication to support their interests. Thus, technology can also play a role in how society is transformed. Brescia (2020) investigated the impact of technological inventions on turning points in U.S. history. He identified various kinds of new technologies at critical turning points of U.S. history which supported social change. Brescia (2020, p. 120) states that "from the postal system in the early republic, to the television in the mid-twentieth century, social movements used technology to build trust, foster collaboration, and spur social change." If we could take a look at various countries and the turning points in their respective histories, we might discover a similar impact of technology. But it is also crucial to see the problems of technology, as for instance regarding social media and fake news.

When considering music education and social change, another important aspect is the goal we have – for instance our notion of the just society (Carlton, 2006). While many people think we might agree in this regard, that we all want for instance social justice, the situation might not be as simple as it seems. If we further investigated what our notions of the just society are, we would most likely be surprised that there is indeed not one solution, but many different ones – and that we do not agree in our concepts of what social change should achieve. Is the just society the fair society, the religious, the democratic, autocratic, alternative, pacifist, or carbon dioxide neutral society? Which values are important? Which ideologies might determine our notions of what the just society should look like? In times of intense political fights between conservative and progressive political forces, it might be useful to further investigate what our vision of the good society is – and thus to a certain degree destroy the notion that we all want the same good for everyone.

At the core of thinking about meaningful social change is also the notion of human flourishing. It is a kind of life satisfaction which gives people a deep fulfillment and meaning in life. Since antiquity, human flourishing has been connected with ethical and political issues because it is the task of states, their constitution and rules to create the conditions under which human flourishing is possible. Understanding social change in this way certainly adds interesting dimensions – and music education can significantly support human flourishing (Bartels, 2018; Smith & Silverman, 2020).

## Conclusion

In order to create a scholarly foundation for music education and social change, what social change is, the social impact of the arts, and how society is transformed should be considered. Certainly, music education and social change is an emotional topic, and criticizing it might seem like not being interested in a better world which music education could facilitate. While criticizing the social impact of the arts is not unproblematic and has often been seen as weakening the societal meaning or the power of music education (Belfiore & Bennett, 2008, p. 4), it is rather the opposite: it strengthens, in fact, music education's societal significance. We cannot continue romanticizing about music education's power (Rinholm & Varkoy, 2020) – or what we imagine it could do. Music education, community music or any other kind of concept or approach cannot change societies on its own. There are clear limits, as has been indicated above, concerning the power of music education given the mechanisms and processes of how society works. We need to take this into account and use critique to refine what music education can actually do in society.

This does not mean to give up hope that music education has a societal impact, but rather emphasizes its opportunities and limits. This is a more pragmatic approach,

even though it might not be popular with advocates of music and transformation because it is easier to simply propose music's and music education's transformative power without differentiating what can be done and what cannot. Maybe, Jorgensen (2003, p. 45) is right, that "a hope-filled pedagogy can help to improve the situation even if it does not reach the ideal." We should certainly have hope and believe in the power of music and music education, but also be well aware of their limits. Only then can music education unfold its power, within limits, but still contributing to the overall societal processes of transformation<sup>2</sup>.

## References

- Baker, G. (2014). *El Sistema: orchestrating Venezuela's youth*. New York: Oxford University Press.
- Bartels, D. (2018). *Musikpraxis und ein gutes Leben. Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpaedagogik?* Augsburg: Wissner.
- Born, G. (2012). Music and the social. In M. Clayton (Ed.), *The cultural study of music* (pp. 261-274). New York: Routledge.
- Brescia, R. (2020). *The future of change. How technology shapes social revolutions*. Ithaca: Cornell University Press.
- Cooper, D. (2014). *Everyday utopias: the conceptual life of promising spaces*. Durham: Duke University Press.
- Elliott, D. J., Silverman, M. & Bowman, W. D. (Eds.) (2016). *Artistic citizenship: artistry, social responsibility and ethical praxis*. New York: Oxford University Press.
- Goodwin, B., & Taylor, K. (2009). *The politics of utopia. A study in theory and practice*. Bern: Peter Lang.
- Hallam, S. (2015). *The power of music. A research synthesis of the impact of active music making on the intellectual, social and personal development of children and young people*.  
<http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/735337/25902273/1422485417967/power+of+music.pdf>
- Hess, J. (2019). *Music education for social change. Constructing an activist music education*. New York: Routledge.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2022). *Rethinking music education and social change*. New York: Oxford University Press.

---

<sup>2</sup> In my book „Rethinking music education and social change“ (2022), I propose such a hope-filled pedagogy, utilizing utopian thinking and (a)esthetic education.

- Leung, C. C. (2008). A theoretical framework on effective implementation of music/art education policy in schools. In C. C. Leung, L. C. Rita, & T. Imada (Eds.), *Music, education policy and implementation: international perspectives* (pp. 8-17). Hirosaki: Hirosaki University Press.
- Levitas, R. (2013). *Utopia as method. The imaginary reconstitution of society*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lockie, S., Sonnenfeld, D. A., Fisher, D. R. (2014). Socio-ecological transformations and the social sciences. In S. Lockie (Ed.), *Routledge international handbook on social and environmental change* (pp. 1-12). London: Routledge.
- Rinholm, H., & Varkoy, O. (2020). Music education for the common good? Between hybris and resignation: a call for temperance. In I. M. Yob & E. R. Jorgensen (Eds.), *Humane music education for the common good* (pp. 40-53). Bloomington: Indiana University Press.
- Rosenow, J. (2013). *Politics of change: energy efficiency policy in Britain and Germany*, [http://eng.janrosenow.com/uploads/4/7/1/2/4712328/phd\\_thesis.pdf](http://eng.janrosenow.com/uploads/4/7/1/2/4712328/phd_thesis.pdf)
- Smith, G. D. & Silverman, M. (Eds.) (2020). *Eudaimonia. Perspectives for music learning*. New York: Routledge.
- Sztompka, P. (1993). *The sociology of social change*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Stroud, B. H., & Corbin, S. E. (2008). Preface. In B. H. Stroud & S. E. Corbin (Eds.), *Handbook on social change*. New York: Nova Science Publishing, p. vii.
- Sablonnière, R. de la (2017). Toward a psychology of social change: a typology of social change. *Frontiers in Psychology*, 8, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00397/full>
- Schatzki, Th. R. (2019). *Social change in a material world*. New York: Routledge.
- Toennies, F. (1963 [1887]). *Community and society*. New York: Harper and Row.
- Wilterdink, N., & Form, W. (2020). Social change. In *Encyclopedia Britannica*, <https://www.britannica.com/topic/social-change>

Kai Martin

## Inneres und äußeres musikalisches Handeln Aristoteles' Handlungstheorie aus musikpädagogischer Perspektive<sup>1</sup>

Die musikpädagogische Fachdiskussion greift verschiedentlich Argumente antiker Philosophen auf. So beziehen sich beispielsweise einige Forscher auf Aristoteles, wenn es um Fragen nach dem guten Leben, um das Klassenmusizieren oder um antike Erziehungsideale geht.<sup>2</sup> Einige Autoren gehen auf die Handlungstheorie des Aristoteles ein, die eine entscheidende Grundlage seiner Idee eines gelungenen bzw. guten Lebens bildet. Diese Autoren verweisen vielfach auf den im Zusammenhang mit dieser Theorie entwickelten Praxisbegriff. Denn dieser Begriff ist Bestandteil von Begriffen wie *Musikpraxis* und kann dazu in Anspruch genommen werden, die Forderung eines höheren Anteils des Musizierens im Musikunterricht theoretisch zu fundieren und die traditionelle „Rezeptionsorientierung“ des Musikunterrichts in Deutschland zu kritisieren.<sup>3</sup>

Obwohl aus der Argumentation des Aristoteles manchmal weitreichende Schlüsse gezogen werden<sup>4</sup>, wird die Bezugnahme auf ihn vielfach eher in knapper Weise ausgeführt bzw. lediglich angedeutet. Ich will daher in diesem Essay einige Gedanken der Handlungstheorie des Aristoteles, die musikpädagogisch von Relevanz sein könnten, nachzeichnen und Möglichkeiten der Aktualisierung hinsichtlich musikpädagogischer Fragestellungen skizzieren. Dabei orientiere ich mich ausschließlich an der Nikomachischen Ethik, in der Aristoteles seine Auffassung von Praxis grundlegend

---

<sup>1</sup> Einen weiteren Beitrag zur Handlungstheorie des Aristoteles habe ich an anderer Stelle in kürzerer Form veröffentlicht: Updating Aristotle: A Blueprint for a New Perspektive on Musicality Developed from Nicomachean Ethics, in: PMER 2024 Vol. 32, 1/2024, S. 7-15. Im vorliegenden Beitrag erläutere ich die Thematik ausführlicher als im PMER-Beitrag und gehe noch auf ein weiteres Thema (*Inneres Handeln*) ein.

<sup>2</sup> Vgl. etwa Bartels, Daniela: Musikpraxis und ein gutes Leben. Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik?, Augsburg 2018; Höftmann, Andreas: Muße und Musikerziehung nach Aristoteles. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Antike-Forschung, Augsburg 2014; Regelski, Thomas A.: The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis, in: PMER Vol. 6 (1)/1998, S. 22-59; Vogt, Jürgen: (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, ZfKM, Januar 2004 (<https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>); Kaiser, Hermann J.: Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: ZfKM, Mai 2002 ([https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser\\_a.pdf](https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf)).

<sup>3</sup> Vgl. beispielsweise Kaiser, Hermann J., ebd.

<sup>4</sup> Z. B. fundiert Varkøy seine Kritik am Werkbegriff u.a. durch die Bezugnahme auf Aristoteles. Vgl. Varkøy, Øivind: Der Eigenwert musikalischer Erfahrung, in: Ders.: Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis heute, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp 2016, S. 118-128, hier: S. 119.

erläutert und in diesem Zusammenhang seine Idee eines gelungenen Lebens vorstellt. Insbesondere geht es mir um den in den Büchern 1, 2, 3, 6 und 7 dargestellten Gedankengang, soweit er die Themen „Handeln“, „Tugend“ und das „gelungene Leben“ betrifft.

### **Aristoteles' Tugendlehre und die Frage nach dem gelungenen Leben**

In der Nikomachischen Ethik erläutert Aristoteles das Handeln der Menschen im Kontext einer ethischen Untersuchung. Das Ziel seiner Untersuchung definiert er folgendermaßen:

„Da nun die gegenwärtige Abhandlung nicht wie unsere anderen auf theoretisches Wissen ausgerichtet ist (denn wir erforschen die Gutheit nicht, damit wir *wissen*, was sie ist, sondern damit wir *gut werden*, da unsere Untersuchung sonst ganz nutzlos wäre), müssen wir den Bereich der Handlungen (*praxis*) untersuchen, das heißt fragen, wie man sie tun sollte. Denn die Handlungen sind, wie wir gesagt haben, ausschlaggebend auch dafür, wie die Dispositionen beschaffen sein werden, die in uns entstehen.“<sup>5</sup>

Aristoteles unterscheidet hier theoretisches Wissen und menschliches Handeln. Dieses will er hinsichtlich seiner moralischen Qualität analysieren. Er fragt also, *wie* Menschen handeln müssen, damit sie moralisch gut, d. h. tugendhaft handeln. Dementsprechend will er in seiner Nikomachischen Ethik wesentliche Elemente des menschlichen Handlungsprozesses herausarbeiten. Dabei interessiert ihn, wie Handlungen zu entsprechenden Charaktereigenschaften („Dispositionen“) führen, die zu moralisch angemessenem, tugendhaftem Handeln beitragen. Wie wir hier sehen können, bezieht sich Aristoteles' Handlungstheorie ausdrücklich auf die Frage nach tugendhaftem Handeln und ist insofern eng mit seiner Tugendlehre verknüpft. Sie soll hier knapp (soweit es für unsere musikpädagogische Perspektive nötig ist) erläutert werden.

Aristoteles unterscheidet „Tugenden des Denkens (*dianoētikē*) [und] ... Tugenden des Charakters (*ēthikē*). Dabei sind Weisheit (*sophia*), Verständigkeit (*synesis*), und Klugheit (*phronēsis*) Tugenden des Denkens, Großzügigkeit und Mäßigkeit solche des Charakters.“<sup>6</sup> Wir sprechen im Folgenden (wie allgemein üblich) von dianoetischen Tugenden und ethischen Tugenden bzw. Charaktertugenden. Zu beiden Tugendarten zählt Aristoteles noch weitere Tugenden. So gehören zu den Charaktertugenden die für Aristoteles wichtigen Tugenden der Tapferkeit und der Gerechtigkeit. Die Darstellung der letzteren nimmt in der Nikomachischen Ethik sogar das gesamte fünfte Buch ein.

<sup>5</sup> S. 75-76 (1103 b). Die Seitenangaben beziehen sich auf die von mir verwendete Ausgabe der Nikomachischen Ethik von Ursula Wolf: Aristoteles: Nikomachische Ethik. Übersetzt und herausgegeben von Ursula Wolf, Reinbek bei Hamburg 42013.

<sup>6</sup> S. 72 (1103 a).

Ein entscheidender Unterschied zwischen dianoetischen und ethischen Tugenden (oder je nach Übersetzung auch „Gutheiten“) liegt in der Art, wie sie erworben werden:

„Da die Gutheit (*aretē*) also zwei Arten aufweist, die Gutheit des Denkens (*dianoētikē*) und die charakterliche (*ēthikē*) Gutheit, verdankt die Gutheit des Denkens sowohl ihr Entstehen als auch ihr Anwachsen größtenteils der Belehrung (*didaskalia*) – weshalb sie Erfahrung und Zeit erfordert –, während die charakterliche Gutheit aus Gewöhnung hervorgeht; daher auch ihr Name (*ēthikē*), der nur wenig von dem Wort *ethos* (Gewohnheit) abweicht.“<sup>7</sup>

Charaktertugenden sind nach Aristoteles Dispositionen (*hexis*), die wir nicht „von Natur aus“ besitzen, die wir aber auszubilden in der Lage sind. Das geschieht durch „Gewöhnung“, d. h. dadurch, dass wir stets den Tugenden gemäß handeln. „Die Dispositionen (*hexis*)“, schreibt Aristoteles, „entstehen aus den entsprechenden Tätigkeiten (*energeia*). Aus diesem Grund müssen wir den Tätigkeiten, die wir ausüben, eine bestimmte Qualität geben“<sup>8</sup>. Allerdings gilt hier auch das Umgekehrte: Handeln wir nicht tugendhaft, gewöhnen wir uns an das moralisch schlechte Handeln und werden moralisch schlechte Menschen.<sup>9</sup> Für die Entwicklung unseres tugendhaften Charakters ist, wie Aristoteles betont, unser Umgang und unser Handeln mit unserem sozialen Umfeld entscheidend, wobei auch unser Verhalten in entsprechenden herausfordernden Situationen wichtig ist: „Indem wir im Verkehr mit anderen Menschen so oder so handeln, werden die einen von uns gerecht, die anderen ungerecht, und indem wir in Gefahrensituationen handeln und uns ans Fürchten oder Muthaben gewöhnen, werden wir tapfer oder feige.“<sup>10</sup> Ausschlaggebend dabei ist, sich in seinem Leben so früh wie möglich an tugendhaftes Handeln zu gewöhnen. Ob man einen tugendhaften Charakter entwickelt, hängt also davon ab, „ob man schon von Kindheit an so oder so gewöhnt wird; es hängt viel davon ab, ja sogar alles.“<sup>11</sup>

Die Tugend als Disposition eines Menschen zeigt sich insbesondere auch durch seine Fähigkeit, seine Affekte zu kontrollieren. Denn „[m]it Dispositionen ... ist das gemeint, kraft dessen wir den Affekten gegenüber gut oder schlecht disponiert sind: So sind wir dem Zorn gegenüber schlecht disponiert, wenn wir heftig oder schwach zürnen, und gut, wenn auf mittlere Weise, und ebenso bei den übrigen Affekten.“<sup>12</sup> In Aristoteles' Handlungstheorie spielen daher Emotionen eine wichtige Rolle. Aristoteles hebt besonders die Fähigkeit hervor, Emotionen kontrollieren zu können. So sind *Lust* und

<sup>7</sup> S. 73 (1103 a).

<sup>8</sup> S. 75 (1103 b).

<sup>9</sup> S. 74-75 (1103 b).

<sup>10</sup> S. 74-75 (1103 b).

<sup>11</sup> S. 74-75 (1103 b).

<sup>12</sup> S. 81 (1105 b). „Mit den Affekten meine ich Begierde, Zorn, Furcht, Mut, Neid, Freude, Liebe, Hass, Sehnsucht, Eifersucht, Mitleid, allgemein Gefühle, die von Lust und Unlust begleitet werden.“

*Unlust* Kennzeichen moralisch guter bzw. schlechter Handlungen. „Denn die Charaktertugend ist auf Lust und Unlust bezogen: Aufgrund der Lust tun wir das Schlechte, aufgrund der Unlust aber unterlassen wir das Gute (*kalon*). Daher müssen wir, wie Platon sagt, sofort von klein auf in bestimmter Weise erzogen werden, so nämlich, dass wir bei denjenigen Dingen Lust und Unlust empfinden, bei denen man soll (*dei*); das nämlich ist die richtige Erziehung.“<sup>13</sup>

Die Untersuchung der im obigen Zitat aufgeworfene Frage, wie „wir gut werden“, trägt zu Aristoteles' Idee eines gelungenen und glücklichen Lebens bei, deren Darstellung das leitende Thema der Nikomachischen Ethik ausmacht. Bei der Darstellung dieser Idee setzt er bei den Zielen menschlicher Tätigkeiten an. Er argumentiert, dass Menschen in ihren Aktivitäten immer nach Zielen „streben“ und dass diese Ziele jeweils höheren Zielen untergeordnet seien. Dabei setzt er ein höchstes Ziel voraus. Das ist plausibel, denn sonst würde die Reihe jeweils übergeordneter Ziele ins Unendliche fortschreiten. Dieses höchste Ziel wird (eben, weil es das höchste Ziel ist) „um seiner selbst willen“ erstrebt. Er beschreibt es als „das beste Gut“ und erklärt, dass „das Erkennen dieses Guts ... großes Gewicht für die Lebensführung“ im Sinne eines gelungenen Lebens hat.<sup>14</sup>

Das „beste Gut“ konkretisiert er weiter als das Glück (*eudaimonia*); dieses nämlich wählen wir immer um seiner selbst willen und niemals um anderer Dinge willen, während wir Ehre, Lust, Vernunft und jede Tugend zwar um ihrer selbst willen wählen (denn selbst wenn sich nichts aus ihnen ergeben würde, würden wir doch jedes von ihnen wählen), aber auch dem Glück zuliebe, weil wir annehmen, dass wir durch sie glücklich sein werden. Das Glück dagegen wählt niemand diesen anderen Zielen zuliebe oder überhaupt um anderer Dinge willen.“<sup>15</sup> Unter Berufung auf „die Leute aus der Menge (*polloi*) als auch die kultivierten Menschen (*charientes*)“ erklärt Aristoteles, dass „Glücklichsein“ bedeute, „dass man gut lebt (*eu zēn*) und gut handelt (*eu prattein*).“<sup>16</sup> Der Verweis auf das gute Handeln macht deutlich, dass ein moralisch gutes Leben auf Handlungen, nicht also auf Passivität, beruht. Glück (*eudaimonia*) ist also das übergeordnete Ziel menschlichen Strebens und verwirklicht sich in moralisch gutem Handeln.

Hinter dieser Argumentation steht ein Menschenbild, das den Menschen als Wesen sieht, das zu vernunftgeleitetem Handeln fähig ist und das die Aufgabe (Aristoteles spricht von *Funktion*) des tugendhaften Menschen darin sieht, der Vernunft gemäß moralisch gut zu handeln. Dabei ist, wie gesagt, moralisch gutes Handeln Ausdruck

<sup>13</sup> S. 77 (1104 b).

<sup>14</sup> S. 44 (1094 a).

<sup>15</sup> S. 54 (1097 b).

<sup>16</sup> S. 46 (1095 a).

glücklichen Lebens. Die Einheit von Tugendhaftigkeit und Glück ist also nach Aristoteles wesentliches Merkmal eines gelungenen Lebens.

Diese Ideen von Tugend und glücklichem bzw. gelungenem Leben fundieren Aristoteles' Handlungstheorie. Sie enthält eine Analyse menschlicher Handlungsprozesse, in der die einzelnen Elemente dieser Handlungsprozesse herausgearbeitet und erläutert werden. Ich werde diese Analyse im Folgenden nachzeichnen, wobei ich mich auf jene Teile beschränke, die ich für unsere musikpädagogische Perspektive als relevant erachte.

## Elemente von Handlungen

Bei seiner Analyse menschlicher Handlungsprozesse geht Aristoteles von der Voraussetzung aus, dass moralisch gutes Handeln nicht ausschließlich nach allgemein festgelegten, unveränderbaren Normen oder Vorschriften geschehen kann. Denn Handeln bezieht sich immer auf Einzelfälle. Einzelfälle erweisen sich jedoch häufig als komplex und können von allgemeinen Vorschriften nicht gänzlich erfasst werden. Es kann daher keine allgemeinen Vorschriften geben, die für jede denkbare Handlungssituation, in der es auf moralisch gutes Handeln ankommt, angewandt werden können. Vielmehr ergibt sich moralisch gutes Handeln in der Regel aus der jeweiligen Situation heraus. D. h., indem wir in einer bestimmten Situation Handlungsalternativen abwägen und dann die moralisch optimale Alternative wählen, handeln wir moralisch gut. Aristoteles stellt sich den Abwägungsprozess zwischen Handlungsalternativen und insbesondere die Rolle, die das Überlegen im Handlungsprozess einnimmt, allerdings in besonderer Weise vor. Denn seine Position unterscheidet sich deutlich von rationalistischen Positionen, an denen sich Autoren im Zusammenhang mit dieser Thematik in der Regel orientieren, beispielsweise derjenigen Platons.<sup>17</sup>

Sie wird deutlich, wenn wir uns Aristoteles' Analyse der einzelnen Handlungsschritte vergegenwärtigen.

### *Wollen*

Menschlichen Handlungen vorgeschaltet ist nach Aristoteles das *Wollen*. Daher untersucht er zunächst „das gewollte und das ungewollte Handeln“<sup>18</sup> und geht dabei der Frage nach, inwieweit Personen für ihre Handlungen verantwortlich gemacht werden können. Ein wichtiges Thema, das Aristoteles in diesem Zusammenhang behandelt,

---

<sup>17</sup> Vgl. Pothast, Ulrich: *Wie frei wir sind, ist unsere Sache. Personeigene Freiheit in der Welt der Naturgesetze*, Frankfurt am Main 2016, S. 140.

<sup>18</sup> S. 101 (1111 b).

sind Handlungen, die unter *Zwang* geschehen. Wie ist es zu bewerten, fragt Aristoteles, wenn Menschen im Sturm die Ladung des Schiffes, auf dem sie sich befinden, über Bord werfen, um sich selbst zu retten?<sup>19</sup> Auf den ersten Blick geschieht eine solche Handlung unter *Zwang* und ist *ungewollt*. Andererseits „gleichen“ Handlungen wie diese „aber mehr gewollten. Denn man wählt sie in der Handlungssituation, und das Ziel einer Handlung richtet sich nach der Situation (*kairos*). Also muss man von «gewollt» oder «ungewollt» im Hinblick auf den Zeitpunkt der Handlung sprechen. Dann handelt man ... wollend (*hekōn*). Denn in der Tat liegt der Ursprung der Bewegung der Körperteile bei solchen Handlungen im Handelnden selbst. Bei Handlungen aber, deren Ursprung in ihm selbst liegt, liegt es auch bei ihm (*ep' autō*), sie zu tun oder nicht zu tun. Solche Handlungen sind also gewollt, ohne weiteres aber vielleicht ungewollt. Denn niemand würde eine Handlung dieser [der beschriebenen] Art ohne weiteres wählen.“<sup>20</sup>

Letztlich heißt dies, dass wir auch in Umständen, die uns in unserer Handlungsfreiheit extrem einschränken, für unsere Handlungen verantwortlich sind, weil wir diese Handlungen im Moment, indem wir sie ausführen, *wollen*.

Interessant ist weiterhin die in diesem Zitat deutlich werdende Handlungsauffassung des Aristoteles. Er definiert Handlung als „Bewegung der Körperteile“, also so, wie der Begriff auch heute noch gewöhnlich definiert wird, wobei auch das Sprechen bzw. Kommunizieren dazugehört.<sup>21</sup> Betrachtet man diese Definition aus musikpädagogischer Perspektive, wird erkennbar, dass zwar das Spielen eines Musikinstruments als musikalische Handlung bezeichnet werden kann, das Hören von Musik jedoch nicht. Ein musikbezogener Handlungsbegriff, der die Rezeption von Musik ausschließen würde, wäre allerdings unvollständig. Schließlich ist die Rezeption von Musik eine von vielen ausgeübte musikalische „Praxis“. Ich werde daher unten erläutern, inwieweit das (reflektierte) Hören von Musik als „inneres Handeln“ bezeichnet werden und damit im Handlungsbegriff impliziert sein könnte.

### Vorsatz

Ein mit dem Wollen eng zusammengehöriges Element einer Handlung ist der Vorsatz (*prohairesis*). Zwar ist er mit dem Element des Wollens verknüpft, unterscheidet sich davon aber in einem ganz entscheidenden Punkt. Der Vorsatz „gilt als besonders eng

<sup>19</sup> S. 96 (1110 a).

<sup>20</sup> S. 96 (1110 a).

<sup>21</sup> Daneben wird heute auch von *innerem Handeln* gesprochen. Darauf werde ich weiter unten noch eingehen.

mit der Tugend verbunden und soll mehr noch als die Handlungen (*praxis*) Unterschiede im Charakter (*ēthos*) von Menschen anzeigen.“<sup>22</sup> Denn im Vorsatz einer Handlung äußert sich der ggf. tugendhafte Charakter des Handelnden in besonderem Maße. Aristoteles betont in diesem Zusammenhang, dass es eine ausschließlich dem Menschen als Vernunftwesen vorbehaltene Fähigkeit ist, vorsätzlich zu handeln. Hier zeigt sich ein wichtiger Unterschied zwischen Vorsatz und bloßem Wollen. Denn der „Vorsatz“ ist zwar „nun offensichtlich etwas Gewolltes (*hekousion*), er ist aber nicht mit dem Gewollten identisch, das eine weitere Ausdehnung hat. Denn am Gewollten haben sowohl Kinder wie die anderen Tiere teil, am Vorsätzlichen aber nicht, und Handlungen, die wir aus einer Augenblickslaune tun, nennen wir zwar gewollt, aber nicht vorsätzlich.“<sup>23</sup> Beziehen wir diese Aussage auf Aristoteles' Erläuterung unseres Wollens und der Verantwortung, die wir für gewollte Handlungen übernehmen müssen, impliziert dies, dass Aristoteles den Begriff der Verantwortung weiter denkt, als wir es heute in der Regel tun. Seiner Auffassung nach haben nicht nur Vernunftwesen Verantwortung für ihr Handeln. Auch „Kinder“ und „Tiere“ sind voll für ihre Handlungen verantwortlich.

Abgegrenzt wird der Vorsatz sowohl vom Wunsch als auch von der bloßen Meinung (*doxa*). Während der Vorsatz wegen seiner engen Verbindung zur Tugend nach den Kriterien „Schlecht (*kakon*) oder Gut (*agathon*)“, also nach moralischen Kriterien, beurteilt wird, gelten für die Meinung die Kriterien *wahr* und *falsch*. Und während unsere Wünsche sich auf alles Mögliche und Unmögliches beziehen können, z. B. auch auf etwas, von dem wir wissen, dass wir es nie erreichen bzw. erhalten werden, wie etwa die *Unsterblichkeit*, bezieht sich der Vorsatz lediglich auf Handlungen, die realistische Wünsche betreffen, also auf „Dinge, von denen man meint, dass sie durch eigenes Handeln zustande kommen können.“<sup>24</sup> Gemeint sind danach Ziele, die wir selbst umsetzen bzw. verwirklichen können. „Überhaupt also“, schreibt Aristoteles, „scheint der Vorsatz das zum Gegenstand zu haben, was in unserer Macht steht (*ta eph' hēmin*).“<sup>25</sup> Ein wichtiger Unterschied zum Wunsch besteht weiterhin darin, dass der Vorsatz die Perspektive weniger auf das eigentliche Ziel (*telos*) richtet als auf Tätigkeiten, die diesem Ziel förderlich sind: „Wir *wünschen* zum Beispiel gesund zu sein, doch wir *nehmen* uns die Dinge *vor*, durch die wir gesund werden.“<sup>26</sup>

---

<sup>22</sup> S. 101 (1111 b).

<sup>23</sup> S. 101 (1111 b).

<sup>24</sup> S. 102 (1111 b).

<sup>25</sup> S. 102 (1111 b).

<sup>26</sup> S. 102 (1111 b).

## Überlegen

Ein weiteres wesentliches Element des Handlungsprozesses ist das Überlegen. Wie der Vorsatz bezieht sich auch die Überlegung auf solche Ziele, die wir umzusetzen imstande sind. „Wir überlegen ... diejenigen Dinge, die in unserer Macht stehen (*ta eph' hēmin*) und durch Handeln bewirkt werden können (*prakta*); ...“.<sup>27</sup> Aristoteles betont in diesem Zusammenhang, dass „der Mensch Ursprung (*archē*) von Handlungen ist“,<sup>28</sup> was seiner oben dargestellten Auffassung von Verantwortung entspricht. Die Überlegung bezieht sich insbesondere auf die einzelnen Handlungen, die zur Erreichung eines Ziels notwendig sind, d. h. auf die einzelnen Handlungsschritte und Handlungsoptionen:

„Gegenstand der Überlegung sind aber nicht die Ziele, sondern das, was zu den Zielen führt (*ta pros to telos*). Denn ein Arzt überlegt nicht, ob er heilen soll, ebenso wenig wie ein Redner, ob er überzeugen, oder ein Politiker, ob er eine gute Ordnung herstellen will, und auch sonst stellt niemand Überlegungen über das Ziel an; sondern wenn man das Ziel festgesetzt hat, untersucht man, wie und wodurch es sich verwirklichen lässt. Und wenn es anscheinend durch mehreres verwirklicht werden kann, erwägt man, wodurch am leichtesten und besten.“<sup>29</sup>

Geleitet wird das Überlegen von der Klugheit.

## Klugheit (*phronēsis*)

Wie oben beschrieben, hängt nach Aristoteles moralisch gutes Handeln entscheidend von der *Disposition* des Handelnden ab, die durch Gewohnheit ausgebildet wurde. D. h., eine von Charaktertugenden durchdrungene Person wird moralisch gut handeln. Allerdings beeinflussen die Charaktertugenden Handlungen nicht ausschließlich. Auch die dianoetische Tugend der Klugheit spielt eine wesentliche Rolle im Handlungsprozess. In Aristoteles' Argumentation ist die Klugheit die Tugend, die moralisch gutes Handeln überhaupt erst ermöglicht: Die „Klugheit“, sagt Aristoteles, „gibt Anweisungen (*epitaktikē*) – ihr Ziel ist, zu sagen, was man tun soll oder nicht“.<sup>30</sup> Auf dieser Grundlage erläutert er Klugheit näher als „eine mit Überlegung (*meta logou*) verbundene wahre Disposition des Handelns ..., die sich auf das bezieht, was für den Menschen gut oder schlecht ist. Das Ziel der Herstellung (*poiesis*) ist von dieser selbst verschieden, das der Handlung nicht. Denn das gute Handeln (*eupraxia*) selbst ist Ziel.“<sup>31</sup>

<sup>27</sup> S. 104 (1112 a).

<sup>28</sup> S. 105 (1112 b).

<sup>29</sup> S. 104-105 (1112 b).

<sup>30</sup> S. 209 (1143 a).

<sup>31</sup> S. 200 (1140 b).

Klugheit wird also als personale Eigenschaft („wahre Disposition“) bezeichnet, die den Menschen in die Lage versetzt, moralisch gut zu handeln. Wesentlich für Aristoteles' Handlungstheorie ist seine hier erklärte Unterscheidung von moralisch angemessenem Handeln und herstellendem Handeln. Herstellendes Handeln (bzw. eine herstellende Tätigkeit) ist auf ein Produkt bezogen, das als Ergebnis dieser Handlung nichts mehr mit dem Handlungsvorgang zu tun hat. Denn wenn das Produkt fertiggestellt wurde, ist die Handlung, die zu diesem Produkt bzw. Ergebnis geführt hat, abgeschlossen – es findet keine Handlung mehr statt. Von Klugheit geprägtes moralisch gutes Handeln ist dagegen Selbstzweck. Es ist Ausdruck seines moralischen Wertes und damit auch Ausdruck der tugendhaften Persönlichkeit, die handelt und die sich durch Klugheit auszeichnet.

Die Klugheit leitet, wie oben gesagt, das handlungsbezogene Überlegen: Sie „hat ... die menschlichen Dinge zum Gegenstand, dasjenige, worüber man überlegen (*bouleuesthai*) kann. Denn dies bezeichnen wir vor allem als die Leistung (*ergon*) des Klugen, gut zu überlegen.“<sup>32</sup> Worauf konkret sich die Überlegungen kluger Menschen beziehen, veranschaulicht Aristoteles an einem Beispiel: „Aus diesem Grund glauben wir, dass Perikles und Menschen seiner Art klug sind, weil sie nämlich erwägen können, was für sie selbst und die Menschen gut ist; auch diejenigen, die ein Haus oder einen Staat leiten, halten wir für so beschaffen.“<sup>33</sup> Aristoteles betont hier (und auch in seiner weiteren Argumentation) insbesondere den sozialen Bereich des Handelns. Kluge Menschen vollziehen Handlungen, die ihnen selbst und der sozialen Gemeinschaft der antiken Polis zuträglich sind. So konkretisiert Aristoteles seine Vorstellung eines glücklichen bzw. gelingenden Lebens. Das glückliche Leben eines Individuums entspringt einer von sozialer Verantwortung geprägten Haltung, die jede seiner Handlungen fundiert.

Die Tugend der Klugheit regelt weiterhin das oben bereits angedeutete Verhältnis zwischen Einzelem und Allgemeinem, d. h. sie hat allgemeine Handlungsnormen im Blick wie auch die den jeweiligen Einzelfall einer Handlung bestimmende Situation: „Auch hat die Klugheit nicht nur mit dem Allgemeinen zu tun, vielmehr muss sie auch das Einzelne erkennen. Denn sie ist handlungsbezogen (*praktikē*), und das Handeln betrifft das Einzelne. Daher kommt es, dass manchmal – und das gilt auch auf anderen Gebieten – Menschen ohne [allgemeines] Wissen besser im Handeln sind als andere mit einem Wissen, nämlich die Erfahrenen (*empeiros*).“

Hier wird noch einmal die Bedeutung deutlich, die Aristoteles der Gewöhnung an moralisch angemessenes Verhalten beimisst, wenn es ihm um die Ausprägung eines tugendhaften Charakters eines Individuums geht. Zwar hat die Klugheit, wie man im

---

<sup>32</sup> S. 204 (1141 b).

<sup>33</sup> S. 200 (1140 b).

voranstehenden Zitat erkennen kann, auch „mit dem Allgemeinen zu tun“. Die Gewöhnung an richtiges Handeln, die sich durch Training, durch wiederholtes richtiges Handeln, einstellt und zur entsprechend tugendhaften Charaktereinstellung führt, stellt Aristoteles jedoch über das Wissen über moralische Normen. Das erscheint erst einmal durchaus plausibel, weil Handlungen immer situativ geschehen. Eine Handlung ist immer auf eine bestimmte Situation bezogen, so dass das Wissen von Handlungsvorschriften für den jeweiligen Einzelfall nicht hinreichend ist. Denn Handlungsvorschriften stecken notwendig lediglich einen allgemeinen Handlungsrahmen ab und können nicht – eben durch ihre Allgemeinheit – jede konkrete Handlungssituation berücksichtigen, d. h., sie können sich nicht auf Einzelfälle beziehen.

Wer also an tugendhaftes Handeln gewöhnt ist, wird nach Aristoteles durch diese Gewöhnung in der jeweiligen Situation eine dieser Situation angemessene Handlung vollziehen. Aristoteles betont dies noch einmal explizit:

„Daher wird mit Recht gesagt, dass der Gerechte durch das Tun der gerechten Dinge entsteht und der Mäßige durch das Tun der mäßigen Dinge. Ohne das Tun dieser Dinge hingegen könnte niemand auch nur erwarten, gut zu werden. Die Leute aus der Menge tun das allerdings nicht, sondern indem sie sich in Worte flüchten, meinen sie zu philosophieren und auf diese Weise gut zu werden. Sie benehmen sich gewissermaßen wie Kranke, die sorgfältig dem Arzt zuhören, jedoch nichts von dem tun, was er anordnet. Genauso nun wie diese Menschen durch eine solche Behandlung nicht eine gute körperliche Verfassung erreichen, werden auch jene keine gute Verfassung der Seele haben, wenn sie auf solche Weise philosophieren.“<sup>34</sup>

Wer „sich in Worte flüchte[t]“, d. h. das Wissen über das Handeln stellt, wird nach Aristoteles' Vorstellung kein tugendhaftes Leben führen können. Insofern ist für Aristoteles bei der Ausbildung individueller Tugenden das tugendhafte Handeln und die dadurch bewirkte Gewöhnung an tugendhaftes Handeln wichtiger als das bloße Wissen um Tugenden.<sup>35</sup> Daraus folgt für Aristoteles, dass das Überlegen beim Handeln und damit die Klugheit, die das Überlegen leitet, gegenüber der individuellen Disposition des jeweils Handelnden eine geringere Rolle spielen (was allerdings nicht heißt, dass sie gar keine Rolle spielen). Hier wird der oben angedeutete Gegensatz zu – häufig an Platon anknüpfenden – rationalistischen Traditionen klar erkennbar. Diese verlangen, dass Handlungen durch vernünftiges Überlegen geleitet werden sollen. Gewöhnung bzw. die individuelle (von Charaktertugenden durchdrungene) Persönlichkeit des Handelnden spielt hier keine Rolle.

---

<sup>34</sup> S. 80-81 (1105 b)

<sup>35</sup> Vgl. Pothast, a.a.O., S. 140.

## Zur Aktualisierung der Aristotelischen Position – Zwei „Grundhaltungen“ (Pothast)

Wollen wir dieser Auffassung des Aristoteles heute noch folgen? Für Aristoteles' Argumentation spricht, dass wir in unserem Alltag nicht jede Handlung, die wir vollziehen, durch Überlegen begründen.<sup>36</sup> Vielmehr handeln wir häufig, ohne vorher zu überlegen, und zwar gerade in Situationen, die durch Handlungsrou­tinen geprägt sind. Und dies können durchaus Handlungsrou­tinen sein, die unseren tugendhaften Charakter ausmachen. In der Regel handeln wir im sozialen Miteinander oder auch in beruflichen Situationen spontan und dabei souverän und angemessen, ohne vorher viel überlegen zu müssen – auch weil diese Handlungsrou­tinen Teil unseres Charakters geworden sind. Überlegten wir vor jeder Handlung und würden wir vor jeder Handlung sämtliche möglichen Handlungsfolgen abwägen, wären wir in unseren Aktivitäten deutlich gehemmt. D. h., wir würden lebensunfähig werden.

Andererseits kennen wir auch Handlungen, die wir ohne weiteres Nachdenken ausüben, weil sie uns durch spontane Stimmungen oder Impulse nahegelegt werden. Bei solchen unreflektierten Handlungen laufen wir Gefahr, unangemessen zu handeln. In vielen solcher Fälle würden uns Überlegungen vor unangemessenen Handlungen bewahren. Ein lediglich tugendhafter Charakter bewahrt uns also nicht in jedem Fall davor, falsch zu handeln. Das wiederum spricht dafür, der Überlegung eine größere Rolle einzuräumen, als es sich Aristoteles vorstellt. Jedenfalls können und sollten wir uns nicht in jedem Fall Handlungsimpulsen hingeben, auch wenn diese ggf. unserem Charakter entsprechen und zu moralisch angemessenen Handlungen führen. Es würde jedenfalls unsere Freiheit deutlich einschränken, verzichteten wir auf das Überlegen. Der Philosoph Ulrich Pothast schlägt daher vor, dass wir zwei (Aristotelischen Tugenden ähnliche) „Grundhaltung[en]“ entwickeln, die des *Handlungsaufschubs* und die des *Überlegens*.

„Wenn eine Person sich unmittelbarem Impuls- oder Entscheidungsdruck ausgesetzt sieht, kann oft ein begrenzter Freiraum durch Handlungsaufschub geöffnet werden. In diesem Freiraum kann die Person ihre Überlegung ins Spiel bringen, Alternativen abwägen und eine Wahl treffen, die im Sinn von Tugend oder Klugheit bessere Chancen hat, richtig zu sein, als ein sofortiges Wählen es wäre.

---

36 Vgl. zum Folgenden Pothast, a.a.O., 141.

Dieser Gedanke ist zwar nicht rundweg aristotelisch, ist aber auch dem Denkmodell des Aristoteles nicht entgegengesetzt. Man kann sich eine Grundhaltung des Handlungsaufschubs in schwierigen Lagen sehr wohl vorstellen als verbunden mit einer Grundhaltung des Überlegens über den besten Handlungskurs.<sup>37</sup>

Mit diesem Vorschlag führt Pothast die Aristotelische Tugendlehre und rationalistische Auffassungen, nach denen Handlungen durch Überlegung bestimmt werden sollen, zusammen. Wer ein *gelingendes Leben* führen will, wird sich an Ansprüchen beider Denkrichtungen orientieren müssen:

„Zu gelingendem Leben gehört ein immer wieder gefährdetes Gleichgewicht starker, aber nicht starrer Grundhaltungen im Sinn des Aristoteles und selbständiger Überlegung im Sinn der rationalistischen Tradition.“<sup>38</sup>

Dieser Vorschlag, beide Traditionen zusammenzuführen, überzeugt, weil hier die Rolle der Überlegung noch einmal anders als bei Aristoteles gedacht wird, nämlich als eine *Grundhaltung*, die mit einer weiteren *Grundhaltung*, der des *Handlungsaufschubs*, gekoppelt ist. Das finden wir in dieser Form bei Aristoteles nicht. Entscheidend ist hier insbesondere auch die Frage, wie wir spontanen Stimmungen bzw. „temporäre[n] Impulse[n]“ begegnen und ihnen gegenüber unsere Autonomie bewahren: „Personen, die in konkreten Lebenslagen, wo möglich und sinnvoll, Handlungsaufschub mit Überlegung zustande bringen, können im Vergleich zu stark impulsanfälligen Menschen freier heißen.“<sup>39</sup>

Damit ist bereits aus der Perspektive des Freiheitsbegriffs eine Aktualisierung der Gedanken des Aristoteles erfolgt. Wir werden im Folgenden hieran anschließend fragen, wie wir diese Theorie aus musikpädagogischer Perspektive aktualisieren können.

## Musikalität als Tugend

Aristoteles' Überlegungen zu menschlichen Handlungsprozessen, wie ich sie hier skizziert habe, haben nichts mit Musik zu tun. Musikmachen gehört für Aristoteles denn auch zu den herstellenden Tätigkeiten und nicht zum Bereich der Praxis.<sup>40</sup> Dennoch können die Überlegungen des Aristoteles dazu beitragen, eine aktuelle Idee musikalischen Handelns (oder, wenn man den Praxisbegriff verwenden will, von Musikpraxis) zu entwickeln.

---

37 Vgl. Pothast, a.a.O., S. 147. Pothast bezieht sich bei der Entwicklung dieser Grundhaltungen auf John Locke.

38 Pothast, a.a.O., S. 150.

39 Pothast, a.a.O., S. 148.

40 Vgl. Vogt, a.a.O., S. 13, Anm. 10.

Dazu schlage ich vor, den Aristotelischen Katalog der Charaktertugenden durch eine weitere, musikbezogene „Tugend“ zu ergänzen, die für das angemessene musikalische Handeln entscheidend ist.<sup>41</sup> Diese „Tugend“ heißt Musikalität. Selbstverständlich ist Musikalität keine Tugend, schon gar nicht im aristotelischen Sinne. Aber man kann Musikalität analog zu den aristotelischen Charaktertugenden auffassen. Wenn man das tut, erhält man die Chance, sich Facetten dieses Begriffes zu vergegenwärtigen, die man vielleicht bisher noch nicht (oder noch nicht in deutlicher Weise) wahrgenommen hat.

Mit Musikalität ist hier eine umfassende Kompetenz gemeint, die sich beispielsweise in der musikpraktischen Fähigkeit zeigt, Musik angemessen musikalisch gestalten zu können. Sie impliziert ebenso das Hören von Musik. Beides setzt u.a. die Fähigkeit voraus, sich von Musik emotional berühren zu lassen. Obwohl Aristoteles, wie oben dargestellt, explizit der Auffassung ist, dass das Handeln mit Körperbewegungen einhergeht, soll hier die Rezeption von Musik nicht ausgeschlossen werden. Denn unsere Musikalität ermöglicht es uns, Musik nicht lediglich als Abfolge von Geräuschen wahrzunehmen, sondern als etwas sinnvoll Geordnetes, das uns emotional berühren kann. Musikalisches Handeln in diesem Sinne wäre allerdings, worauf ich unten eingehen werde, eher ein inneres Handeln.

Vergleichen wir Musikalität mit den Aristotelischen Tugenden, fällt Folgendes auf:

Wie die Charaktertugenden erwerben wir Musikalität durch Gewöhnung, d. h. durch kontinuierliches Training im angemessenen Musizieren über einen langen Zeitraum hinweg. Und wir können die Eigenschaft, musikalisch zu sein, durch unangemessenes, geschmackloses Musizieren gar nicht erst erwerben bzw. wieder verlieren.<sup>42</sup>

Analog zur Handlungstheorie des Aristoteles setzt musikalisches Handeln weiterhin die Verantwortung des Handelnden voraus. Aristoteles hat im Kontext seiner Erläuterung des Wollens und des Vorsatzes erklärt, dass Handelnde letztlich selbst für ihre Handlungen verantwortlich sind. Diese Argumentation ist auch auf das musikalische Handeln bezogen plausibel. Die Verantwortung der Handelnden dürfte sich insbesondere auf die Wahl der Musik (bzw. des Musikstückes), die sie spielen möchten, als auch auf deren musikalische Gestaltung beziehen. Auf Musikunterricht bezogen hieße dies: Wir übertragen den Jugendlichen in weiten Teilen die Verantwortung für ihr mu-

---

<sup>41</sup> Vgl. dazu auch Martin, Kai: Updating Aristotle. The Nicomachean Ethics and the discussion about music-making, in: PMER 2024 (geplant).

<sup>42</sup> Musikalität wird sicher auch durch die Rezeption von Musik ausgebildet. Insofern ist die Analogie etwas schief. Aristoteles definiert jedoch Handeln als Bewegung von Körperteilen. Analog dazu wird musikalisches Handeln hier zunächst als Musizieren beschrieben. Dass auch die Rezeption von Musik als musikalisches Handeln aufgefasst werden kann, werde ich weiter unten im Zusammenhang mit innerem Handeln erläutern.

sikalisches Handeln. Im Unterschied zu Aristoteles, nach dessen Auffassung die Anleitung zur Ausbildung von tugendhaftem Handeln vorwiegend in der Kindheit geschehen soll, dürfte eine Anleitung zu musikalischem Handeln länger dauern. Entscheidend ist jedoch das Ziel der Anleitung: Jugendliche sollen befähigt werden, ihr musikalisches Handeln selbst zu verantworten, d. h. selbst verantworten zu können, mit welcher Musik sie sich musikalisch handelnd auseinandersetzen und wie sie diese Musik musikalisch gestalten.

Auf musikalisches Handeln bezogene Verantwortung bezieht sich weiterhin auf die Frage, ob das jeweilige Handeln moralischen Maßstäben folgt. In unterrichtlichen Zusammenhängen folgt daraus, dass Prinzipien sogenannter „schwarzer Pädagogik“ dort keine Rolle spielen dürfen. Es ist jedoch fraglich, ob dies bereits aktuell so gelebt wird. Der Film *Whiplash* gibt uns ein anschauliches Beispiel für einen Unterricht, der Grundsätzen schwarzer Pädagogik folgt: Der Leiter der Bigband einer Musikhochschule hat es zum Prinzip seiner Probenmethodik gemacht, die Persönlichkeit der Studierenden zu brechen. Sein Ziel ist es, musikalische Exzellenz durch Strenge und die Forderung nach Unterwerfung zu erreichen. Die Studierenden, die in der Bigband spielen, unterwerfen sich dem strengen Regiment freiwillig, weil sie die entsprechenden Leistungen erbringen wollen. Auffällig ist neben dem angstbesetzten Klima auch die mangelnde Solidarität der Studierenden untereinander. Dieser Film ist ein krasses Beispiel dafür, wie Musikpraxis im Aristotelischen Sinn verfehlt wird. Zwar werden hier im fiktiven Medium des Films Methoden schwarzer Pädagogik stark übertrieben dargestellt und Lehrende, die sich (bewusst oder unbewusst) an schwarzer Pädagogik orientieren, dürften subtilere Methoden anwenden. Schwarze Pädagogik prägt jedoch auch heute noch die Berufsrealität mancher Musiker\*innen. Das belegen Berichte über Dirigenten klassischer Orchester, die sich im Verhalten gegenüber ihren Musiker\*innen offensichtlich entsprechender Methoden bedienen.<sup>43</sup>

Folgen wir der hier vorgeschlagenen Analogie von Musikalität und Charaktertugenden, spielt auch das von Klugheit (*phronēsis*) geleitete Musizieren eine wichtige Rolle. Zwar werden die Entscheidungen über Fragen der musikalischen Anlage eines Stückes in erster Linie durch die durch Gewöhnung erworbene musikalische Prägung des Handelnden geleitet. Die Überlegung fokussiert sich jedoch, wie oben dargestellt, auf die einzelnen Handlungsschritte. D. h., im Kontext des Überlegens machen sich die Musizierenden, Gedanken darüber, welche Aktionen sie ausüben müssen, um ihr Ziel zu erreichen, ein Musikstück nach ihrer Vorstellung (musikalisches angemessen) zu spielen. Die an Klugheit (*phronēsis*) orientierte Überlegung, die nach Aristoteles Handlungen in der Regel begleiten soll, garantiert weiterhin, dass musikalisches Handeln auch auf Grundlage vernünftiger Erwägungen stattfindet. Es ist eben nicht eine bloße

---

<sup>43</sup> Vgl. Brug, Manuel: „Ich habe unter ihm Schlimmstes durchmachen müssen“, in: DIE WELT, 20.2.2019, <https://www.welt.de/189114093>.

Reaktion auf Emotionen wie „Lust“ bzw. „Unlust“. Beides, ausgebildete Charaktertugenden und (in zweiter Linie) Überlegung, verhindern nach Aristoteles, dass sich Handlungen lediglich an aktuellen Emotionen wie Lust und Unlust orientieren. Deutlicher wird dies, wenn wir das Verhältnis von Gewohnheit und Überlegung bei der musikalischen Handlung aus der Perspektive des oben dargestellten Vorschlags von Pothast betrachten. Die beiden genannten Grundhaltungen des Handlungsaufschubs und des Überlegens tragen nach Pothast dazu bei, ein „Impulshandeln“<sup>44</sup> zu verhindern. D. h. in unserem Kontext: Sie bewahren uns vor einem schlichten ‚Drauflosmusizieren‘, das lediglich von spontan auftretenden Emotionen gelenkt wird.<sup>45</sup> Damit erlangen wir die Möglichkeit, Musik freier als ein unüberlegt musikalisch Handelnder von äußeren und inneren Zwängen zu gestalten. So wird Musizieren beispielhafter Ausdruck autonomer Handlungsmöglichkeiten des Menschen.

Man könnte einwenden, dass die bisherigen Überlegungen banal sind. Es sollte selbstverständlich sein, dass ein von Musikalität durchdrungenes Musizieren kein ‚Drauflosmusizieren‘ sein sollte, welches sich beispielsweise in lediglich technisch korrekter Ausführung eines Notentextes oder als bloße artistische Darbietung für „Zauberbuden und Zirkuszelte[]“ in leerer Virtuosität erschöpft.<sup>46</sup> Wenn sich dies aber so verhält, dann ermöglicht uns die Auseinandersetzung mit Aristoteles ggf., eine neue, bisher ungewohnte Perspektive auf unser musikalisches Handeln einzunehmen. Zumindest könnte uns (wieder einmal) bewusst werden, wie anspruchsvoll es eigentlich ist, ein Stück Musik wirklich musikalisch zu gestalten und dazu Musik auszuwählen, deren anspruchsvolle musikalische Gestaltung sich lohnt. Das ist jedenfalls eine große Herausforderung im schulischen Musikunterricht. Denn wenn man sich beispielsweise den aktuell existierenden großen Markt an Materialien für das Klassenmusizieren vergewärtigt, fällt ein hoher Anteil an lediglich gut gemeinten, aber musikalisch eher wenig überzeugenden Anregungen auf. Es werden m. E. zu viele „Kompositionen“ oder „Arrangements“ angeboten, die sich lt. Werbung zwar an den Fähigkeiten und Musikvorlieben der Schülerinnen und Schüler orientieren, die aber letztlich als musikpädagogische Musik eher technische Zielsetzungen wie z. B. das korrekte Ausführen eines Notentextes und weniger Zielsetzungen im musikalischen Bereich verfolgen. Das birgt die Gefahr, dass diese musikpädagogische Musik zu viel Raum im Musik-

---

<sup>44</sup> Pothast, a.a.O., S. 147.

<sup>45</sup> In welchem Verhältnis Gewöhnung und Überlegung künstlerisches Handeln beeinflussen, hängt vom Kunststil ab. Denn künstlerisches Handeln geschieht (je nach Kunstrichtung und -stil unterschiedlich) auch spontan. Wer ein Stück klassischer Musik künstlerisch gestalten will, wird sich sicher, wenn er angemessen musizieren will, mehr der Überlegung widmen als ein Künstler, der sich bewusst seinen inneren Impulsen hingeben und diese spontan künstlerisch gestalten will.

<sup>46</sup> Wiesenfeldt, Christiane: Die üben, bis sie vor Erschöpfung umfallen, in: FAZ, 23.10.2029, S. N3.

unterricht einnimmt und ästhetisch gelungenere sowie ggf. musikalisch anspruchsvollere Musik ersetzt.<sup>47</sup> Verantwortliches musikalisches Handeln, das der Ausbildung von Musikalität dient, setzt aber gerade ästhetisch anspruchsvolle Musik voraus. Und wer Jugendlichen dazu verhelfen will, ihre Musikalität auszubilden, wird ihnen Musik zum Spielen vorschlagen, die sie diesem Ziel näherbringt. Die sich aus dieser Handlungstheorie ergebenden Forderungen für den Musikunterricht sind also durchaus herausfordernd.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass angemessenes musikalisches Handeln, das an Aristoteles' Handlungstheorie anknüpft, durch Musikalität geprägt ist, wobei dieser Begriff sowohl musikalisch angemessenes Spiel als auch eine darüber hinausgehende Verantwortung, wie sie oben beschrieben worden ist, einschließt. Die Ausbildung bzw. Entwicklung der Musikalität von Jugendlichen ist ein leitendes Ziel des Musikunterrichts. Das gemeinsame Musizieren schließt daher die gemeinsame Reflexion insbesondere über die Auswahl der zu musizierenden Stücke sowie deren musikalische Anlage ein. Nur dadurch kann die Entwicklung von Musikalität mit der Entwicklung von musikbezogener Urteilskraft einhergehen. Vorausgesetzt wird dabei, dass diejenigen, die musikalisch sind, auch die ästhetische Gelungenheit von Musik beurteilen können. Das wiederum ist die Voraussetzung dafür, das Jugendliche entscheiden können, welche Musik für sie persönlich bedeutsam ist und welche nicht.<sup>48</sup> Letzteres macht ein wesentliches Bildungsziel aus.

Das gemeinsame Musizieren setzt weiterhin eine Art der Verantwortung der handelnden Personen voraus, die sich nicht nur auf den künstlerischen, sondern auch auf den moralischen Bereich bezieht. Für den schulischen Musikunterricht bedeutet dies vor allem, dass gemeinsames Musizieren in einem Verhältnis gegenseitiger persönlicher Wertschätzung (zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander sowie zwischen der Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern) erfolgt. Das trägt dazu bei, dass eine angstfreie Atmosphäre entsteht, die störungsfreie Lernprozesse erst ermöglicht.

### *Inneres Handeln*

Im Zusammenhang mit seinen Ausführungen zur *Grundhaltung* der „Überlegung“ zieht Pothast eine Parallele zwischen Überlegung und „innerem Handeln“.<sup>49</sup> Eine Handlung, so Pothast, vollzieht sich als Bewegung der Körperteile, wobei wir auch

---

<sup>47</sup> Selbstverständlich bieten Schulbuchverlage auch ästhetisch interessante neuere Kompositionen an, die sich zum Klassenmusizieren eignen.

<sup>48</sup> Vgl. dazu z. B. Kautny, Oliver: Populäre Musik als Herausforderung der interkulturellen Musikerziehung, in: ZfKM 2010, S. 37 (<http://www.zfkm.org/10-kautny.pdf>).

<sup>49</sup> Vgl. Pothast, a.a.O., S. 151-153.

das Sprechen (die Bewegung „unserer Sprechorgane“) als Handlung bezeichnen. Zu einer Handlung gehört, dass wir den Beginn eines Handlungsprozesses als bewusst von uns initiiert erleben. Ähnlich verhält es sich mit dem Überlegen, „indem wir uns willentlich einem bestimmten Problem zuwenden, uns eine innerlich formulierte Frage stellen, uns eine einfache Orientierungsaufgabe vornehmen. Auch willentliches Phantasieren, Ausmalen fiktiver Situationen und Vergleichbares sind von dieser Art.“<sup>50</sup> Allerdings können wir unser Überlegen nicht in derselben Weise kontrollieren wie die Körperbewegungen, die unser äußeres Handeln ausmachen. Beispielsweise können wir die Bewegung eines unserer Körperteile, die eine Handlung ausmacht, jederzeit ändern – so, wie wir es gerade wollen (z. B. verlangsamen oder beschleunigen). Beim Überlegen ist dies anders. Denn dazu benötigen wir eine übergeordnete innere Instanz, die das Überlegen ähnlich wie das äußere Handeln leitet. Weil wir diese nicht besitzen, „ist die Überlegung als innere Aktivität so leicht störbar. Dass wir von unserer einmal eingeschlagenen Überlegungslinie abgewichen sind, bemerken wir in der Regel erst nach einiger Zeit, wenn der neue bewusste Verlauf schon eine Strecke weit gediehen ist. Diese Zeitspanne, die vergeht, bis wir uns bewusst werden, dass wir unsere ursprüngliche Überlegungsabsicht nicht mehr verfolgen, kann ganz verschieden lang sein. Sie reicht von wenigen Sekunden bis Unendliche – wenn wir nämlich ganz und gar vergessen, was wir mit unserer Überlegung einmal klären wollten.“<sup>51</sup>

Thomas Metzinger beschreibt inneres Handeln in ähnlicher Weise, indem er etwa den Vorgang, Überzeugungen zu übernehmen, als inneres Handeln definiert: „Denn das Sich-zu-eigen-Machen einer Überzeugung ist selbst eine innere Handlung, die man durchaus auch unterlassen kann. Das spontane Auftreten eines Gedankens oder einer Überzeugung ist eine Sache – das Weiterverfolgen des Gedankens, die aktive Bestätigung, das Festhalten an einer Überzeugung eine ganz andere. ... Die kritische Selbstregulation des Vorgangs, bei dem das Sich-zu-eigen-Machen von Überzeugungen stattfindet, beherrschen aber viele von uns auch als Erwachsene kaum. ... Ist es möglich, die eigene Autonomie, die innere Freiheit zu stärken, indem man diese besondere Art der Selbstkontrolle übt und verbessert?“<sup>52</sup> Metzinger argumentiert im Kontext der Katastrophe des Klimawandels und unter dem Eindruck, dass die Menschheit sich dieser Katastrophe wissend ausliefert. Für ihn bietet Meditation eine wichtige Möglichkeit, die beschriebene Art der Selbstkontrolle – und damit Autonomie – zu erlangen. Seiner Auffassung nach erhalten wir dadurch die Chance, dieser Situation mit Würde zu begegnen bzw. unseren Lebensstil so zu ändern, so dass die Katastrophe

---

<sup>50</sup> Pothast, a.a.O., S. 151.

<sup>51</sup> Pothast, a.a.O., S. 152.

<sup>52</sup> Metzinger, Thomas: *Bewusstseinskultur. Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise*, Berlin/München 2023, S. 24-25.

ggf. noch abgewendet werden kann. Ich kann seine Argumente hier lediglich andeuten. Sie zeigen, inwieweit inneres Handeln dazu beitragen könnte, Menschen in ihrer Autonomie zu stärken und ihnen die Chance gibt, auf aktuell stattfindende Transformationsprozesse – die nicht nur durch Globalisierung und Digitalisierung, sondern auch durch die Auswirkungen des Klimawandels intensiviert werden – angemessen und mit Würde reagieren zu können: „Meditation kultiviert die geistigen Bedingungen der Möglichkeit von Rationalität. Denn innere Bewusstheit macht vernünftiges Denken überhaupt erst möglich, sie befreit uns von automatischen Reaktionen und eingefahrenen Mustern. Wir müssen diese Muster dann nicht mehr ausagieren, können Gegenargumente annehmen und auf uns wirken lassen. Innere Klarheit erzeugt Kritikfähigkeit. Es geht um die innere Fähigkeit, *nicht* zu handeln; um die sanfte, aber sehr präzise Optimierung von Impulskontrolle sowie um eine schrittweise Bewusstwerdung der automatischen Identifikationsmechanismen auf der Ebene unseres Denkens.“<sup>53</sup>

Meditation könnte ein Mittel sein, die von Pothast beschriebene Störung des Überlegungsprozesses zu verringern. Gerät dieser Prozess in der von Pothast beschriebenen Weise aus der Bahn, handeln wir innerlich zerstreut. Die Wachheit, die mit Meditation einhergeht, könnte es uns ermöglichen, den Überlegungsprozess konzentriert zum Ziel zu führen.

Analog zu innerem Handeln, wie es hier skizziert worden ist, können wir inneres musikalisches Handeln einerseits als die dem Musizieren vorgeschaltete Überlegung (beispielsweise über die intendierte musikalische Gestaltung der Musik, die gespielt werden soll) auffassen. Andererseits wäre inneres musikalisches Handeln die bewusste, kritische, kontemplative (und damit der Meditation analoge) Rezeption von Musik. Beides erfordert Wachheit und Konzentration. Und beides könnte als meditativer Vorgang stattfinden, der uns im beschriebenen Sinne freier macht.

Nachdem wir uns jetzt etwas weiter von der Argumentation und von den Ideen des Aristoteles entfernt haben, kommen wir noch einmal kurz auf ihn zurück. Aristoteles hat, wie oben dargestellt, die Bedeutung der Gewohnheit bei der Entwicklung von Individuen zu tugendhaften Persönlichkeiten herausgearbeitet. Sie dominiert für ihn die Überlegung im Handlungsprozess. Wir haben Aktualisierungsvorschläge zu dieser Auffassung vorgestellt, die Aristoteles' Auffassung des Verhältnisses von Überlegung und Gewohnheit weiterdenken. In diesen Kontext haben wir den Unterschied von innerem und äußerem Handeln gestellt. Insgesamt können wir hieraus ableiten, dass inneres wie äußeres musikalisches Handeln uns ein Potential an Freiheit innewerden lassen kann, das wir als Menschen in unserer Lebenspraxis ausbauen sollten.

---

<sup>53</sup> Metzinger, a.a.O., S. 25-26.

## Literatur

- Aristoteles: Nikomachische Ethik. Übersetzt und herausgegeben von Ursula Wolf, Reinbek bei Hamburg 42013.
- Bartels, Daniela: Musikpraxis und ein gutes Leben. Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik?, Augsburg 2018.
- Brug, Manuel: „Ich habe unter ihm Schlimmstes durchmachen müssen“, in: DIE WELT, 20.2.2019, <https://www.welt.de/189114093>.
- Höftmann, Andreas: Muße und Musikerziehung nach Aristoteles. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Antike-Forschung, Augsburg 2014.
- Kaiser, Hermann J.: Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: ZfKM, Mai 2002 ([https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser\\_a.pdf](https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf)).
- Kautny, Oliver: Populäre Musik als Herausforderung der interkulturellen Musikerziehung, in: ZfKM 2010, S. 37 (<http://www.zfkm.org/10-kautny.pdf>).
- Martin, Kai: Updating Aristotle: A Blueprint for a New Perspektive on Musicality Developed from *Nicomachean Ethics*, in: PMER Vol. 32, 1/2024, S. 7-15.
- Metzinger, Thomas: Bewusstseinskultur. Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise, Berlin/München 2023.
- Pothast, Ulrich: „Wie frei wir sind, ist unsere Sache. Personeneigene Freiheit in der Welt der Naturgesetze“, Frankfurt am Main 2016.
- Regelski, Thomas A.: The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis, in: PMER Vol. 6, 1/1998, S. 22-59.
- Varkøy, Øivind: Der Eigenwert musikalischer Erfahrung, in: Ders.: Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis heute, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp 2016.
- Vogt, Jürgen: (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, ZfKM, Januar 2004 (<https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>).
- Wiesenfeldt, Christiane: Die üben, bis sie vor Erschöpfung umfallen, in: FAZ, 23.10.2019, S. N3.

Stefan Orgass

## **Zur wissenschaftlichen Vernunft im Umgang mit dem konstitutiven Werten in Handlungen und Interaktionen musikpädagogischer (Forschungs-)Praxis**

*Die Überlegungen dieses Beitrags, ursprünglich konzipiert als Beitrag zur Weimarer Tagung im November 2021 mit dem Thema »Musikpädagogische Perspektiven auf soziale und kulturelle Transformationsprozesse«, verstehen sich als Überlegungen zur Thematik, die in einem Buch des Autors mit dem Titel „Werte und Normen in musikpädagogischen (Forschungs-)Praxen: Mit Kapiteln zu einem reflexionslogischen Wahrheitsbegriff“ (Orgass 2023) ausführlicher entfaltet werden. Diese Hinweise realisieren sich allerdings auch in Inhalten, die im Buch nicht enthalten sind. Erst recht sind sie nicht als Exzerpt jenes Buches konzipiert.*

### **1. Ein allgemeindidaktischer Einstieg: Kommunikative Ermittlung von „Zukunftsbedeutung“**

Das Tagungsthema (s. o.) könnte *zum einen* so gelesen werden, dass in musikpädagogischen Praxen auf Transformationsprozesse der genannten Art notwendig reagiert werden muss: So wird etwa durch die Vielfalt biographischer Hintergründe von Lernenden einer Lerngruppe im Musikunterricht des allgemeinbildenden Schulwesens den Lehrenden ‚aufgegeben‘, für Lernchancen zu sorgen, die sich trotz der Unterschiede akzentuierenden ‚Individualisierung‘ des Lernens als ‚gerecht‘ bezeichnen lassen. Eine solche Lesart von ‚Individualisierung‘ verweist auf die Notwendigkeit eines ethnographischen Blicks auf jeweilige Bedingungen des Musiklernens, eines Blicks, der Konsequenzen für musikdidaktisch-konzeptionelles Denken zeitigen muss.

Mit dem Hinweis auf das musikdidaktisch-konzeptionelle Denken ist *zum andern* angedeutet, dass die nachträglich-reflexive Beobachtung „sozialer und kultureller Transformationsprozesse“ durch Lehrende in musikpädagogischen Praxen und Forschende in musikpädagogischen Forschungspraxen notwendig durch ‚Zukunftsperspektiven‘ zu ergänzen ist, und zwar in beiden Klassen von Praxen. Wolfgang Klafki vor 65 Jahren im Rahmen der Überlegungen zur „didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ gegebener Hinweis auf die „Zukunftsbedeutung“ der Auseinandersetzung mit „Bildungsinhalten“ (Klafki 1958/ 1975, S. 137 und S. 130-134) lässt sich nicht, wie vor einiger Zeit Matthias Flämig meinte, auf die ‚Sichtweite‘ bis zu

einem späteren Zeitpunkt innerhalb der Schullaufbahn der jeweiligen Lernenden herunterbrechen.<sup>1</sup> Vielmehr ist trotz der damit verbundenen Schwierigkeiten irgendeine ‚Formatierung‘ einer wünschenswerten Zukunft in jedem musikpädagogischen Handeln und im darauf bezogenen Forschungshandeln notwendig. Vorschläge zu solcher ‚Formatierung‘ hat Klafki selbst mit den Überlegungen zu „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki 1991; ders. 1995; Münzinger & Klafki, Hrsg., 1995) vorgelegt; auch Oskar Negt hat einen einschlägigen Beitrag geleistet (Negt 1997, S. 227-238: „Fünf gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“). Die Schwierigkeiten thematisieren beispielsweise Meinert A. Meyer und Hilbert Meyer (2007, S. 142-151); sie haben natürlich mit den Unmöglichkeiten zu tun, a) die Zukunft überhaupt vorherzusagen und b) dies obendrein auch noch für die nachwachsende Generation, die ‚ihre eigenen Köpfe‘ hat. Es wird wohl nichts anderes übrig bleiben, als das Gespräch zu suchen (und durch entsprechende Lehrhandlungen systematisch zu ermöglichen), in dem Lehrende und Lernende ‚Schlüsselprobleme‘ bestimmen und Konsequenzen aus den jeweiligen Ergebnissen ziehen.<sup>2</sup> Didaktisch wird sich dieses Unterfangen so gestalten, dass Handlungs- und Interaktionsabsichten im ‚Nahbereich‘ der am Unterricht Beteiligten durch ‚Perspektivenerweiterung‘ entfaltet werden, bis ‚epochaltypische Schlüsselprobleme‘ aus Sicht der Beteiligten in den Blick kommen.

Gegenwärtig konkretisiert sich dieses Ansinnen aus pädagogischer Sicht freilich so, dass die politische Verve, mit der große Teile der nachwachsenden Generation ökologische Probleme thematisieren, die Generation der Älteren zum Lernen zwingt. Dadurch verschwindet aber nicht einfach die Verantwortung der Älteren gegenüber den Jüngeren. Vielmehr stellt sich die Aufgabe für die Älteren unter diesen Bedingungen so dar, dass Maßnahmen zur Lösung ökologischer Probleme in politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Hinsichten ‚gegengelesen‘ werden müssen: Wie soll das Verhältnis von (womöglich notwendigem) politischem Zwang zur Durchsetzung jener (ebenso notwendigen) Maßnahmen und den Freiheitsrechten der Bürgerinnen und Bürger in einer künftigen Zivilgesellschaft aussehen? Die Werte, die dabei in Anschlag

---

<sup>1</sup> Flämig 2000, S. 6: „Die von Klafki aufgezeigte zeitliche Perspektive, die von der Gegenwart des Kindes bis zum erwachsenen Laien reichen soll, überfordert den Lehrer bei der Beantwortung der Frage [nach der Zukunftsbedeutung; S. O.]. Fragt der Lehrer hingegen im zeitlichen Horizont von einem Schuljahr bis zur Schulzeit des Schülers, lässt sich die Frage nach der Zukunftsbedeutung erneut stellen: Der Zeitaufwand lohnt sich, wenn mit dem Gelernten innerhalb der Schulzeit weiteres Lernen und Handeln möglich wird.“

<sup>2</sup> Meyer & Meyer 2007, S. 150: Das Ensemble der seitens der Lehrenden bestimmten „Schlüsselprobleme der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft muss [...] systematisch durch Schlüsselprobleme ergänzt werden, die die Heranwachsenden selbst finden. [...] Wir müssen akzeptieren, dass sich die nachwachsende Generation selbst bestimmt, dass wir aber zugleich gegenüber der nachwachsenden Generation in der Pflicht stehen. Wir müssen ihr zumindest unsere eigenen Probleme und unsere Perspektiven mitteilen, wenn wir die Vermittlung des Wissens und Könnens unserer Generation, die Förderung von wünschenswerten Haltungen und Einstellungen und die Beförderung der Selbsttätigkeit der nachwachsenden Generation unterstützen wollen.“

gebracht werden *sollten* (!), haben – in globaler Perspektive, die ebenfalls aufgrund jener ökologischen Probleme eingenommen werden muss, – mit den politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Konsequenzen eines „inkluisiven Humanismus“ (Jörn Rüsen) zu tun, auf den noch zurückzukommen sein wird.

Was dies alles mit Musik, mit Musikpädagogik und mit musikpädagogischer Forschung zu tun hat, ist eine Frage, die zu beantworten ist. Diese merkwürdige Feststellung soll besagen, dass man sich eine rundheraus negative Antwort gut überlegen sollte, würde sie doch die Irrelevanz musikpädagogischer Bemühungen für jene, die die ökologischen Probleme erkannt haben, wahrscheinlicher machen. Allerdings wäre eine solche negative Antwort *prima vista* mit Blick auf eine Ökologie der Klänge und des Hörens auch nicht begründbar. Aus der Fülle der einschlägigen Literatur sei hier nur auf die „Verschiebung und Neubewertung des Verhältnisses von *Sema* und *Soma* in der Musik“ hingewiesen, die Ulrike Sowodniak im Anschluss an Überlegungen (und Praxen) von Michel Serres, Gisela Rohmert und John Cage, längst vor *Fridays for Future*, thematisiert und diagnostiziert hat (Sowodniak 2012, S. 198; zum Verhältnis von *Sema* und *Soma* aus psychopathologischer Sicht vgl. auch Sollberger, Boehlke & Kobbé, Hrsg., 2019). Jene Verschiebung und diese (positive) Neubewertung zugunsten von „*Soma* in der Musik“ haben mit einer (neuen?) Bewusstheit im Umgang mit der Umgebung als Biotop des Menschen zu tun, einer Bewusstheit, die die ‚Ökologie der Klänge und des Hörens‘ als zur Ökologie im umfassenden Sinne gehörend ausweist. Entsprechend werden ‚ökologische Werte‘ weiter unten (in Kapitel 9, vgl. *Diagramm Nr. 8*) als Wertbezüge von Wissenschaft im Allgemeinen und wissenschaftlicher Musikpädagogik im Besonderen thematisiert.

## 2. Pädagogisches Handeln als spezifisches Handeln

Die mit jedwedem pädagogischen Handeln verbundene Intention der Einflussnahme auf Lernende verweist darauf, dass Pädagogik, wie seinerzeit Klaus Schaller festhielt (Schaller 1987, S. 23), „*nur* als Phänomenologie“ nicht möglich ist. Vielmehr rekurriert dieses Handeln notwendig auf Werte, die anders als durch die Beantwortung der Frage nach ihrer Erscheinungsweise bzw. nach ihrer Weise der ‚Gegebenheit‘ im intentionalen Bewusstsein begründet werden müssen. Es gibt nur wenige Möglichkeiten solcher Begründung: durch historische Argumentation, auf transzendentalphilosophische Weise oder durch eine Verknüpfung dieser beiden Ansätze.<sup>3</sup> Werte sind für musikpädagogische Praxen, in denen musikalische Praxen verbessert werden sollen (was immer unter ‚Verbesserung‘ verstanden wird), konstitutiv.

---

<sup>3</sup> Z. B. versteht sich die Transzendentalpragmatik Karl-Otto Apels als transzendentalphilosophischer Ansatz, die Universalpragmatik Jürgen Habermas‘ dagegen als rekonstruktiver – und somit geschichtlich orientierter – Ansatz. Der Pädagoge Klaus Schaller geht in seiner *Pädagogik der Kommunikation* „den

Nun könnte man vermuten, dass sich zwar pädagogisches Handeln und Interagieren konstitutiv auf Werte bezieht, dass aber andere Praxen wie z. B. musikalische oder wissenschaftliche Praxen nicht diesen Bezug, jedenfalls nicht im Sinne entsprechender Konstitution der zu ihnen jeweils gehörenden Handlungen und Interaktionen, aufweisen. Dem ist aber nicht so: Da jegliches Handeln, wie unten (in Kapitel 6) zu zeigen ist und hier zunächst als These formuliert wird, auf Werte rekurriert, ist auch das künstlerische Handeln und das noch genauer als wissenschaftlich zu qualifizierende Handeln ebenfalls nur im jeweiligen Bezug auf Werte, im jeweiligen In-Geltung-Setzen von Werten, denkbar bzw. möglich. Die entsprechende Handlungstheorie fundiert jene *Reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik*, deren zweibändige Ausarbeitung kurz vor dem Abschluss steht (Orgass 2025).

### 3. Die reflexionslogische Sinnprozesslehre des Philosophen Johannes Heinrichs – in Kürze

Im reflexionslogischen Ansatz (Orgass, 2017b, S. 121-125) dient ein nicht-repräsentational konzipiertes, auf phänomenologischem Wege ermitteltes vierdimensionales Zeichen der Rekonstruktion humaner Sinnprozesse. Dieses Zeichen umfasst die wechselseitig konstitutiven Momente („Sinnelemente“; vgl. Heinrichs 2014, S. 24-27) Objektkonstitution (abgekürzt: O), Individuum (I), Interaktion (Ia) und Sinnmodifikation (Si). Die Rekonstruktion richtet sich auf Analogien zum Zusammenhang dieser Momente in den Prozessen. Das jeweils Gefundene kann sodann mit Blick auf jenen Zusammenhang hin erneut untersucht werden – u.s.f. („dialektische Subsumtion“; vgl. Heinrichs, 2004, S. 156f.). Für die zweite Subsumtion lässt sich eine Buchstabenkombination angeben; z. B. steht das rückwärts zu lesende ‚Ia.O‘ für die Realisation der Objektkonstitution innerhalb der übergeordneten Realisation der Interaktionsdimension. Ein Beispiel: Heinrichs' reflexionslogische Sprachtheorie (2014, S. 121-142) unterscheidet folgende Dimension der Sprache: Sigmatik (Zeichendimension, O),

---

fälligen Schritt [...], das Transzendente und das Reale zusammenzudenken, auf eine zwar noch nicht verwirklichte und also herzustellende Realität hinzuweisen, welche transzendental fungiert [...]“ (Schaller 1987 S. 41). Die so in den Blick gebrachten Prozesse, die hinsichtlich des zwischenleiblichen Zusammenlebens von Menschen im Sinne „primordiale[r] Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 72) einen transzendentalen und hinsichtlich ihrer geschichtlichen Konkretion einen „quasi-anthropologischen“ (ebd., S. 256) Charakter aufweisen, benennt Schaller, Bezug nehmend auf die bürgerliche Gesellschaft, als „Demokratisierung aller Lebensverhältnisse“ und „Rationalisierung der Lebensverhältnisse“ (ebd., S. 65). Übrigens korrespondiert Schallers Bestimmung von Kommunikation als „reflexiver und präreflexiver Vollzug von Inter-Subjektivität“ (ebd., S. 44), in der sich jene „primordiale Gemeinsamkeit“ vollzieht, mit der weiter unten zu thematisierenden Unterscheidung des Philosophen Johannes Heinrichs zwischen „gelebter“ und „nachträglicher“ Reflexion (Heinrichs 2014, S. 27-35). „Präreflexiv“ bei Schaller ist als ‚bis dato nicht zum Gegenstand nachträglicher Reflexion Gewordenes‘ zu verstehen, in dem aber Reflexivität aufgehoben ist: „Die implizite, begleitende oder unausdrückliche Selbstreflexion ist also *Bedingung der Möglichkeit* ihrer Ausdrücklichkeit.“ (Ebd., S. 30.)

Semantik (Bedeutungsdimension, I), Pragmatik (Handlungsdimension, Ia) und Syntaktik (Verbindungsdimension). Da nicht jedwedes Handeln (als Änderung von etwas in der Welt begriffen) als Sprachgebrauch zu bestimmen ist, was sich für die Theoretisierung von musikalischem Handeln als wichtig erweisen wird, sondern nur das Sprachhandeln in der pragmatischen Dimension der Sprache, lohnt sich eine Rekonstruktion letzterer Dimension. Heinrichs unterscheidet diesbezüglich (ebd., S. 134f.) „Informations-pragmatik der Sachmitteilungen (Sigmatische Pragmatik)“ (Ia.O), „Ausdruckspragmatik der Ich-Botschaften (Semantische Pragmatik)“ (Ia.I), „Wirkungspragmatik der Du-Botschaften (Pragmatische Pragmatik) (Ia.Ia) und „Rollenpragmatik der Botschaften aus schon bestehenden sozialen Beziehungen (Syntaktische Pragmatik)“ (Ia.Si). Die Nähe zu Friedemann Schulz von Thuns Modell „Vier Seiten der Nachricht“ mit der Unterscheidung von Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Appell und Beziehung ist offensichtlich und wird von Heinrichs – mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der in seiner Nomenklatur ersichtlichen Änderungen – kommentiert (ebd., S. 132-134; vgl. Schulz von Thun, 1997, S. 13-16).

#### 4. Reflexionslogische Begriffe von ‚Wert‘ und ‚Norm‘

In den folgenden reflexionslogischen Begriffsbestimmungen Johannes Heinrichs', die in vorliegender Arbeit (weitgehend) übernommen werden, kommt eine immanentzeitliche Perspektive der Geltung zum Ausdruck, die sich als eine der Konkretionen der Unterscheidung zwischen gelebter (konstitutiver) und nachträglich-objektivierender Reflexion begreifen lässt:

„Werte sind ursprünglich reflexiv-vollzugsimmanente Gehalte, die nur sekundär inadäquat objektivierbar und intersubjektiv plausibel werden sowie von der einmal erlangten intersubjektiven Plausibilität her tertiär *normative Verbindlichkeit* haben und dem Wert erleben des einzelnen vorgegeben sind.“ (Heinrichs 2005, S. 218.)

Die formale Qualifizierung von Werten zu intersubjektiv-sozial geltenden Normen setzt ursprüngliches Werterleben voraus (ebd., S. 221). Entsprechend unterscheidet Heinrichs zwischen gelebter *Moral* oder Moralität und deren ausdrücklicher, „womöglich wissenschaftlicher“ Reflexion, *Ethik* (Heinrichs 2014, S. 223). In der Fortsetzung des obigen Zitats mit Heinrichs' weiterer Bestimmung des Wertbegriffs werden die vier Dimensionen des reflexionslogischen Zeichens – O: Objektconstitution, I: Individuum, Ia: Interaktion, Si: Sinnmodifikation – durch den Autor vorliegender Arbeit ergänzt, jenes Zeichens, mit dessen Hilfe humane Sinnprozesse rekonstruiert werden können:

„Werte sind primär Gehalte der reflexiven Selbsterfassung des Subjekts [I] in seinen Bezügen zu Objekten [O], zu anderen Subjekten [Ia], zum kulturell gestalteten Sinnmedium [Si], und zwar jeweils im Hinblick auf die im reflexiven Selbsterleben erfasste Konsonanz

von Subjekt und Andersheit [I.O, I.I, I.Ia, I.Si].“ (Heinrichs 2005, S. 218; Ergänzung der Kürzel der Dimensionen des reflexionslogischen Zeichens durch S. O.)

Von vornherein geht es bei(m) Werten – jenseits der Alternative von Wertrealismus (Werte seien Objektives) und Wertsubjektivismus (oder Wertnominalismus) – also um Relationen, die im reflexiven Subjekterleben in Bezug auf Konsonanz oder Dissonanz erfasst werden.<sup>4</sup> Aber, so Heinrichs, „diese Subjektreflexivität ist nicht subjektivistisch, weil reflexiver Selbstbezug-im-Fremdbezug.“ (Ebd.) Eine weitere Überlegung bezieht sich auf die (auch historische) Reichweite der Geltung von Werten: Die erfahrene (unverfügbare) Vorgegebenheit der Werte nimmt mit den Reflexionsstufen (O – I – Ia – Si) zu (ebd., S. 219), wie zugleich ihre ‚Objektivität‘ im Sinne von Haptik bzw. ‚Körpernähe‘ abnimmt. Inhaltlich lassen sich folgende Werte unterscheiden (ebd., S. 219-221): O – Grundbedürfnisse (Sicherheit, Bewegung etc.) und sachliche Nutzwerte (Nahrung, Wohnung etc.); I – andere Subjektivität strategisch einbeziehende Interessenwerte (u. a. Selbstwert, Macht, Bildung, soziale Anerkennung); Ia – Kommunikationswerte (‚Lebenswürdigkeit‘ von Freiheit, auch kulturelle Werte oder Sinnwerte ohne normative Verpflichtung: Freundschaft, Vertrauen, Kunst), Si – unbedingte Letztwerte oder Normwerte (Integrität, Wahrhaftigkeit, ethische Gutheit, Gerechtigkeit etc.).<sup>5</sup>

## 5. Konstituenten musikpädagogischer Forschung

Für die Überlegungen ab Kapitel 6 ist eine Bestimmung der Konstituenten musikpädagogischer Forschung notwendig, denn diese Überlegungen werden sich auf Strukturen des Handelns des Individuums beziehen. Ohne die Verortung von

<sup>4</sup> Heinrichs (2014, S. 238-248) differenziert zwischen Naturethik (materialistisch, Recht des Stärkeren, gegenseitiger ‚natürlicher Anstand‘, Einklang mit der Natur), subjektbezogener Ethik (Genuss, Eigennutz, Vorzugsethik, Vernunft- und Pflichtethik), intersubjektiver Ethik (Utilitarismus, Eigennutz gleich Gemeinnutz, Verantwortungs- oder dialogische Ethik und Gemeinwohl-Ethik) und medial betonter Ethik (traditional-heteronome Gesetzesethik, Sinn, theonome Sozialmoral, mystisch-intuitive Ethik). – Heinrichs argumentiert für materiale Wertethik und für „Wertekommunikation (statt Diskurs)“: „Gefühlte Werte, vor allem die kommunikativen und überkommunikativen Werte, haben eine komplexere Reflexionsstruktur als rationale Begriffe. Gemeinsame Werte sind Produkte gelebter interpersonaler Gegenseitigkeit. Das betrifft solche Werte wie Freundschaft, Liebe, Gemeinschaftszugehörigkeit, kulturelle Werte wie Liebe zur gemeinsamen Sprache und Geschichte, zur Landschaft und ihren Traditionen. Gemeinsam erlebte Werte sind jedoch auch die spirituellen Letztwerte wie Wahrheitsliebe, Liebe im kommunikativen wie spirituellen Sinn, Gerechtigkeitsliebe oder gar der in Worten nicht mehr zu fassende Inhalt mystischer Erlebnisse.“ (Ebd., S. 249f.)

<sup>5</sup> Andernorts erläutert Heinrichs sein Verständnis des Unterschieds zwischen „Letztwerten“ und „Grundwerten“: „*Letztwerte* ist ein von mir seit 1975 eingeführter Ausdruck, der dem englischen *ultimate values* (etwa bei T. Parsons und P. Tillich) entspricht. Ich benutze ihn, im Unterschied zu ‚Grundwerte‘, um entweder die Korrespondenz zum Individuum zu betonen oder ihre vorrechtliche Stellung, während die Grundwerte bereits die im Grundgesetz verbindlich festgeschriebenen, mehr oder weniger juristisch einklagbaren Fundamentalwerte der Allgemeinheit darstellen.“ (Heinrichs 2007, S. 72f.)

Eigenschaften des Individuums, die für Handlungen und Interaktionen in den Bereichen ‚Wissenschaft und Forschung‘ relevant sind, in einer Rekonstruktion musikpädagogischer Forschungspraxen käme zu Recht die Frage auf, was Betrachtungen zur Emotionalität und gar zur Intuition im Kontext von Erörterungen zu ‚Wissenschaft und Forschung‘ zu suchen haben.

In tabellarischer Übersicht stellt sich eine reflexionslogische Rekonstruktion der Konstituenten musikpädagogischer Forschung wie folgt dar (*Diagramm Nr. 1*):

*Diagramm Nr. 1: Reflexionslogische Rekonstruktion der Konstituenten musikpädagogischer Forschungspraxen (vgl. Orgass 2021, S. 307, auch Orgass 2019, S. 4)*

Konstituenten musikpädagogischer Forschungspraxen Zeichen- dimensionen	Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung	Forschungskonstitutive Eigenschaften der Forschenden	Konstituenten interaktiver Vollzüge musikpädagogischer Forschung	Funktionen musikpädagogischer Forschung
Objektconstitution	empirische Forschung	Interessen/ Spezialisierungen	Strukturmomente: Methodik, Pragmatik, Topik/Didaktik, Systematik <sup>x)</sup>	Verbesserung musikpädagogischer Praxen
Individuum	historische Forschung	fachliche Kompetenzen	Situationsdeutung und -gestaltung durch Beteiligte: sachlich, zeitlich, sozial, sinnbezogen	disziplinäre Identitätssteigerung: affirmativ, erkenntniskritisch, diskurskritisch, proflexiv
Interaktion	komparative Forschung	kommunikative Kompetenzen	Prozessmomente: Problem, bisherige Erklärungen, Lernen, systemische Einordnung	interkulturelle Orientierung
Sinnmodifikation	systematische Forschung	Identität: Künstler, Forscher, Didaktiker, Kulturwissenschaftler	Paradigmata: Werk, Erfahrung, Vergleich, Bedeutung	Strukturierung und disziplinäre Integration musikpädagogischer Forschung

<sup>x)</sup> *Legende zu den Strukturmomenten von Forschung (Ia.O):*

Methodik: Bestimmung und Begründung von Vorgehensweisen, mit denen verallgemeinernde theoretische Aussagen hervorgebracht werden sollen; Pragmatik: Entstehungszusammenhang (und im Hinblick auf die Systematisierung der in musikpädagogischen Praxen artikulierten Orientierungsbedürfnisse durch musikpädagogisch Forschende: 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 bzw. Wissenschaftskommunikation in interdisziplinären und interpraxialen Zusammenhängen); Systematik: Reflexion auf den systemischen Stellenwert des Forschungsergebnisses.

Die ‚forschungskonstitutiven Eigenschaften der Forschenden‘ sind es also, die für die Erörterungen vorliegender Arbeit relevant werden: In allen vier dialektisch subsumierten Bereichen wird werte- und normenbezogen gehandelt, bis sich Spezialisierungen, die beiden genannten Kompetenzen und eine Akzentuierung (nicht: eine Anderes ausschließende Wahl) in der Identität als Forschende(r) herausgebildet haben. Letztere Bemerkung rekurriert auf den Sinn von ‚wechselseitiger Konstitution‘: Die Elemente einer dialektischen Subsumtion sind nicht disjunkt; sie können jeweils als Schwerpunkte in dem angegebenen Geflecht der vier Entitäten (des ‚Begriffsquadrupels‘) fungieren, nicht aber als Alternativen im exkludierenden Sinne. Jeder einzelne der vier ‚Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung‘ (empirische, historische, komparative und systematische Forschung; vgl. Orgass 2021) wird u. a. durch den *Zusammenhang* der vier unter ‚forschungskonstitutive Eigenschaften der Forschenden‘ aufgeführten Momente mitbestimmt.

## 6. Reflexionslogische Handlungstheorie

Johannes Heinrichs bestimmt den Begriff der Handlung zunächst wie folgt (Heinrichs 2007b, S. 55): Handlungen sind

„subjektgeleitete, aktive Sinnvollzüge, die Wirklichkeit verändern (wollen) und ereignishaft-intentional ausgrenzbar sind. [...] Sinnvollzüge mögen [...] Bewusstseinsvollzüge in ihrer Doppelheit von Vollzug und Gehalt heißen (ich denke etwas, ich will etwas, ich erlebe etwas). [...] [D]er Handlungsbegriff [muss] auf den Grundbegriff reflexiver Philosophie, nämlich den Sinnbegriff zurückgeführt bzw. von ihm her bestimmt werden [...]“.

Abgesehen davon, dass mit dem Hinweis auf „Sinnvollzüge“ ohnehin alle oben genannten „Sinnelemente“ in dieser Begriffsbestimmung enthalten sind, werden diese auch handlungsbezogen spezifiziert:

„Wirklichkeit“ – Objektconstitution (als dinghafte Wirklichkeit) und Interaktion (als soziale Wirklichkeit; dass die Interaktionsdimension in dieser Erläuterung dialektisch unter den Wirklichkeitsbegriff subsumiert wird, ergibt sich daraus, dass die Interaktion selbst als „Sinnelement“ fungiert und sich vom Handeln des Individuums unterscheidet); „subjektgeleitet“, „verändern wollen“, „Bewusstseinsvollzüge“ – Individuum; „Sinn“ – Sinnmodifikation. Als „Sinn“ begreift Heinrichs (2014, S. 41) jene „Gehalte, die in Bewusstseinshandlungen vollzogen werden. Die Einheit von Gehalt und Bewusstseinsaktivität heiße Sinn.“

Dass Heinrichs mit diesem Handlungsbegriff im komplexen Feld der philosophischen, soziologischen und psychologischen Handlungstheorien nicht alleine dasteht, soll exemplarisch mithilfe der Korrespondenzen seiner Begriffsbestimmung zu jenen handlungstheoretischen Unterscheidungen gezeigt werden, die der Soziologe Joachim Renn (2006) traf. Renn unterscheidet zwischen vier Konstituenten (Sinnmomenten)

von Handlungen: Materialität innerweltlicher Tätigkeit (Materialität) – Intentionalität des einzelnen Akteurs (Intentionalität) – leibliche und sprachliche Intersubjektivität in Interaktionen (Intersubjektivität) – kulturelle Lebensform als Handlungsrahmen (Lebensform). Zum Sinnmoment der Intentionalität, so lässt sich Renn reflexionslogisch weiterdenken (vgl. Orgass 2017a, S. 274), gehören folgende Kognitionen (I.I): Assoziationen (phänomenologisch und linguistisch; I.I.O), Volition (I.I.I), Ethik- bzw. Moralvorstellungen (I.I.Ia) und Motivation (I.I.Si). Das Sinnmoment der Lebensform realisiert sich in der impliziten Normativität des Handelns, die sich in Typen von Erwartungen rekonstruieren lässt (Si.O).

## 6. Zur Konstitution von Handlungen durch Werte – gegen die Vorstellung einer Tatsachen-/ Werte-Dichotomie

In der wissenschaftstheoretischen Reflexion von ‚Handlungswissenschaften‘, zu denen die wissenschaftliche Musikpädagogik mit ihrer methodisierten Reflexion auf musikpädagogisches Handeln und Interagieren gehört, kommt einer Handlungstheorie ein fundamentaler Status zu. In einer reflexionslogischen Handlungstheorie werden die Erkenntnisvermögen als Bedingungen der Genese von Intentionalität in konstitutiver, gelebter Reflexion mit den Momenten bewusster (nachträglicher) Reflexion als Bedingungen der Ausführung einer Handlung (Handlungsvollzug) zusammengedacht. Nach Heinrichs ist ein „Funktionskreis der Erkenntnisvermögen“ von einem „Funktionskreis[es] der Praxis“ zu unterscheiden (*Diagramme Nr. 2 und Nr. 3*).

*Diagramm Nr. 2: „Funktionskreis der Erkenntnisvermögen“ (Heinrichs 2018, S. 87-168)*

Funktionskreis der Erkenntnisvermögen Zeichendimensionen	Wahrnehmung	Denken: subjektive Verbindung von Daten	Fühlen als Erkennen: Selbsterleben im Fremderleben	Intuieren: Erfahrung mittels des Sinnmediums
Objektkonstitution	Körperempfindungen	wahrnehmendes, objektivierendes Denken	Trieberleben und Wahrnehmungsfühle: Orientierungsgeföhle	Intuition anlässlich der Wahrnehmung
Individuum	denkendes Wahrnehmen	assoziatives Denken	Denkfühlen/ Gestaltungsfühlen	Intuition vermittelt Denken (kreatives Denken)
Interaktion	führendes Wahrnehmen	erlebnis- und geföhlsgebundenes Denken	interpersonales u. interrelationales Föhlen: Liebe und ihre Verwandten	Intuition im Föhlen (Heilfühlen)
Sinnmodifikation	medial vermitteltes Wahrnehmen	logisches Denken	mediales Föhlen und Hellfühligkeit	potenzierte od. explizit mediale Intuition/ Hellsichtigkeit

Diagramm Nr. 3: „Funktionskreis der Praxis“ (Heinrichs 2018, S. 187- 230)

Funktionskreis der Praxis Zeichendimensionen	Erkennen („Intuieren/ ausdrückl. Reflektiertes Erkennen“ (Denken 2) (ebd., S. 190)	Werten	Wollen	Handeln
Objektkonstitution	Wahrnehmen	theoretische Wertung (Wohlgefallen – Abneigung)	Vorsatz	objektives Handeln
Individuum	Denken („Denken 1“: Verbinden von Wahrnehmungsdaten (ebd. S. 189)	emotionale Wertung (reflexive Festigung von Anziehung und Abneigung)	Absicht	intersubjektives Handeln
Interaktion	Fühlen	wollende Wertung (Begehren, Wünschen, Wollen)	Entschluss	soziales Handeln
Sinnmodifikation	Intuieren („unbewusstes [...] Vorgehen auf noch nicht Erkanntes und noch nicht Getanes“; ebd.)	handlungsleitendes Werten (Vorentscheidungen)	Tat („Weg von der wertenden Vorentscheidung als Abschluss der Wertung bis hin zur Tat“; ebd., S. 217)	Ausdruckshandeln

Die Kommentierung muss sich hier mit Blick auf *Diagramm Nr. 2* auf die reflexionslogische Überordnung des Moments „Fühlen als Erkennen: Selbsterleben im Fremderleben“ über das „Denken: subjektive Verbindung von Daten“ beschränken. Heinrichs gibt hierfür zwei Argumente an; das erste lautet wie folgt (Heinrichs 2018, S. 121): „Gefühle gehen nach ihrem kognitiven Gehalt sowohl aus Wahrnehmung wie Denken hervor und *bewerten* diese spontan, in gelebter Reflexion.“ Das zweite Argument schließt an das erste eng an (ebd., S. 150):

„Die größere ‚Vernunft‘ der Gefühle gegenüber dem Denken ist darin begründet, dass sie *Äußerungen der gelebten Reflexion* sind, insofern unverfälscht durch das in manchem willkürliche und oberflächlichere Denken, das weitgehend – im Hinblick auf das unwillkürliche Denken nicht ausschließlich – der nachträglich-objektivierenden Reflexion angehört. Diese Tatsache gibt ihnen eine viel größere Authentizität, zumindest für die eigene Selbsterkenntnis des Menschen, sofern er auf ihre Stimme hört.“

Einerlei, ob man gerade mit Blick auf den kognitiven Gehalt von Gefühlen – und im Sinne der Appraisaltheorien (vgl. zusammenfassend Moors 2017) – die unwillkürlich (unbewusst) ablaufenden Prozesse vom Impact bis zum Appraisal eher als Argument

für eine reflexionslogische Unterordnung des Gefühls unter das Denken versteht:<sup>6</sup> Für die Argumentation gegen die Vorstellung einer Tatsachen-/Werte-Dichotomie ist wichtig,<sup>7</sup> dass die Erkenntnisvermögen im „Funktionskreis der Praxis“ (*Diagramm Nr. 3*) im dreifachen Sinne Hegels von (jeweils aspektbezogener) Bewahrung, Tilgung und Transformation) aufgehoben sind. (Auch) die Intuition wird dabei zum Gegenstand des „Denkens 2“ (*Diagramm Nr. 3*, zweite Spalte). Heinrichs erläutert (Heinrichs 2018, S. 189):

„Dieses Denken [das „Denken 2“; S. O.] als Nachdenken, als ausdrückliche Objektivierung, umfasst dann ebenfalls die anderen Erkenntnisvermögen in objektivierter Form: die Wahrnehmung, seine eigenen spontanen Produkte, das Fühlen sowie die Intuition – wohlgeordnet, jeweils als gedanklich objektivierte.“

Bezüglich Intuition und Wissenschaft (vgl. Bachhiesel et al., Hrsg., 2018) ist dem Urteil Christian Bachhiesels (2015, S. 390f.) zuzustimmen: Intuition führt zu subjektiver Erkenntnis,

---

<sup>6</sup> Wenn man den Zusammenhang von Erkenntnisvermögen und Praxis noch weiter fundieren wollte, müsste man die Überlegungen Florian Klingers zu einem „performativen Selbst“ zu Rate ziehen, welches, so lässt sich Klinger verstehen, den philosophischen Begriff des ‚Lebens‘ erläutern soll. Mit Blick auf den Begriff des „Selbstgefühls“ schlägt Klinger (2015, S. 21) vor, „hier weder ein transzendentes noch ein empirisches Selbst anzunehmen, sondern ein performatives. Tut man dies, dann ‚gibt‘ es das Selbst nur insofern, als es Aktivität ist, und diese Aktivität ist keine andere als die des Urteilens. Aktivität als solche ist aber nichts anderes als reiner Vollzug, Dasein, Existenz. Wie es allein um Existenz geht, kann man ‚Gefühl‘ hier weder mit Emotion oder innerer Bewegung übersetzen noch mit Wahrnehmung, Kenntnis oder Erfahrung. Es handelt sich um ein solches ‚Sich-selbst-Fühlen‘, das sich (im Unterschied zum Fühlen eines Gegenstands) auf nichts bezieht und das (im Unterschied etwa zur Emotion der Freude) keinen Inhalt hat.“ Der „strukturelle Ort“, an dem das Gefühl virulent wird, ist die durch dieses erwirkte Bewertung der „unqualifizierten Aktivität“ mit ihren „Schwankungen“ (ebd.): „Vielleicht hat der Bezug auf Lust und Unlust mit dem Kuriosum einer Existenz zu tun, die nicht als Entweder-oder, Da-oder-nicht-da, sondern als quantitativ modulierbar erscheint.“ Mit Heinrichs’ Überlegungen zum „Selbstbezug-im-Fremdbezug“ (Heinrichs 2014, S. 47–50) ist sodann Klingers Hinweis vollständig kompatibel (Klinger 2015, S. 21), die Erfahrung, „dass es mich *mehr* oder *weniger* geben kann“, biete sich „einer Interpretation als Lust und Unlust zumindest an. Freilich nicht als Lust an einem isolierten Selbst, sondern als Lust am Zusammenhang, dem das Selbst nicht vorausgeht, sondern als dessen Aktualisierung es sich jeweils konstituiert. So liegen die Fluktuationen von Existenz keineswegs einfach in meiner Verfügung; wann es zur Steigerung und wann zur Reduktion kommt, liegt in der Ökonomie des Zusammenhangs, eine solche Existenz ist grundsätzlich geteilt. Zwar erscheint sie in meinem Akt, sie besteht aus nichts anderem als aus diesem Akt, aber gerade darin ist sie der Existenz des Zusammenhangs nicht äußerlich, sondern eins mit ihr in dem Grad, in dem das Urteil diesen aktualisiert. Meine Existenz bemisst sich am Grad meiner Teilhabe, ich bin – so könnte man sagen, wenn ‚ich bin‘ hier nicht schon tautologisch wäre – eine bestimmte Quantität an Leben.“ Von vornherein – ‚primordial‘ – geht es bei Gefühlen des Individuums nicht nur um eine Bewertung jeweiliger Realisationen eines „Aktivitätspotenzial[s]“, sondern auch um (Mit-)Teilbarkeiten, um ein „Kommunikationspotenzial“ (ebd., S. 20).

<sup>7</sup> Eine andere Argumentation mit demselben Ergebnis findet sich bei Putnam (1982/ 1992) und dems. (2002).

„die für sich nicht objektivierbar ist. Zudem ist sie dem Forscher nicht einfach bei Bedarf zuhanden: Sie kann nicht absichtlich und bewusst herbeigeführt werden, sondern ereignet sich auf einer unbewussten Ebene. Der intuitiv Erfassende kann sich zwar bemühen, sich in einen Zustand erhöhter Empfänglichkeit zu begeben, er kann Intuition aber nicht absichtlich und willentlich herbeiführen. Damit erfüllt die Intuition ein entscheidendes Kriterium für wissenschaftliche Methodik nicht, die nämlich jederzeit in gleicher Qualität zuhanden sein muss (zumindest theoretisch). Behauptet man also, Intuition als wissenschaftliche Methode zu verwenden, so wird man zumeist nicht intuitive, sondern willkürliche Erkenntnisse erlangen. Der Forscher lässt dann seine Wertungen, Vorurteile, momentanen Stimmungen und vielleicht auch Wunschvorstellungen in seine Arbeit einfließen und bezeichnet sie einfach als per se nicht überprüfbare Intuition – eine effizientere Immunisierungsstrategie der eigenen Forschungstätigkeit ist kaum denkbar. Freilich kann ab und an eine wahre Einsicht darunter sein – aber wer will bei solch getarnter, naiver, aber hypostasierter Gebrauchspsychologie schon genau definieren, was als Wahrheit gelten darf? Intuition ist also als wissenschaftliche Methode untauglich [...]. Intuition ist keine Methode, sie ist, aus erkenntnistheoretischer Sicht, ein Erkenntnismodus. Gewonnene Erkenntnisse können mit einer Intuition beginnen oder durch sie aus Schlaglöchern des Denkens gehievt werden, müssen aber, um als wissenschaftlich gelten zu können, dem methodischen Prozedere der Wissenschaft standhalten.“

Intuition tritt, wie Bachhiesl zusammenfasst, „eher als Gast“ auf, „dessen Kommen und Gehen weder vorhersehbar noch beeinflussbar ist“ (ebd., S. 391). Mit Blick auf den durch Heinrichs thematisierten Zusammenhang zwischen Erkenntnisvermögen und Praxis bedeutet dieses Urteil allerdings, dass sowohl Intuition als auch Gefühle *immerhin als Erkenntnismodus* ernst zu nehmen sind. Erkenntnisse, die durch sie als Parameter der Erkenntnisgewinnung hervorgebracht sein mögen, haben freilich die ‚Ochsentour‘ methodischer Kontrolle, die die Intersubjektivität einer Erkenntnis gewährleisten soll, jeweils noch vor sich. Als ‚Seiteneinsteiger‘ *wissenschaftlicher* Erkenntnisgewinnung taugen sie nicht. Diese Feststellung, wie auch jene Bachhiesls, basiert auf einem Wissenschaftsbegriff, dessen Eigenschaften reflexionslogisch als Fallibilität, Methodizität, Diskursivität und Systematizität zu bestimmen sind. Auf Fallibilität geht Bachhiesel im obigen Zitat mit dem Hinweis auf die (abzulehnende) „Immunisierungsstrategie“ indirekt ein.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Bachhiesl betrachtet (wie Heinrichs; vgl. Heinrichs 2018, S. 156–168) Intuition als eine Erkenntnisform *sui generis*. Davon ist ein doxastisches (Glaube bzw. Überzeugungen betreffendes) Verständnis von Intuition zu unterscheiden (vgl. Chudnoff 2013, S. 25–57). Intuition spielt in ihrem doxastischen Verständnis eine gewisse Rolle bei der Bestimmung von Prinzipien, auf denen (begriffliche) Systeme wie dasjenige der reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik (vgl. Orgass 2021, ders. 2023, ders. 2025) beruhen. Heinrichs weist die „Sinnelemente“ mittels einer „kleinen Phänomenologie“ als ‚principium‘ aus, also als Anfang seiner begrifflichen Arbeit, (Heinrichs 2004, S. 122–148, hier S. 122). Insofern folgt er – nur scheinbar paradoxal – dem Ansinnen, den Anfang aus etwas Vorfindlichem zu gewinnen. Nur scheinbar paradoxal ist dieses Ansinnen, weil die Erkenntnis der Stufung der „Sinnelemente“ und (erst recht) von deren methodologisch relevanter Multiplikation mit sich selbst („dialektische Subsumtion“) auf etwas anderem als auf methodisch bewusstem Schlussfolgern beruhen muss, nämlich auf Intuitionen in ihrem doxastischen Verständnis. Die Konsistenz und Fruchtbarkeit etc. der

Durch den Einbezug der Erkenntnisvermögen in die Handlungstheorie wird ein Zusammenhang deutlich, der gerade im Umgang mit Musik besonders virulent werden kann, nämlich „die Strukturanalogie oder *Korrespondenz von Gefühlen und Wertungen*. [...] Dem Fühlen auf der Erkenntnisseite korrespondiert das Wertes auf der praktischen Seite.“ (Heinrichs 2018, S. 190.) David Scheffer und Heinz Heckhausen (2018, S. 67) konstatieren einen verwandten Sachverhalt: „Emotionen können als ein rudimentäres Motivsystem bezeichnet werden, das der internen und externen Kommunikation von motivationalen Sequenzen dient.“ Man bedenke die Entsprechungen Fühlen/ Emotionen, Wertungen/ Motivsystem und Handlung/ externe Kommunikation: Heinrichs (2018, S. 196) versteht ‚Emotion‘ „nicht gleichbedeutend mit dem primären Gefühl, sondern als *zusätzliche Wertung*.“ Soweit man den Objektbezug von Wertung im Blick behält, lässt sich dies auch mit Sabine A. Döring (2009, S. 14f.) wie folgt ausdrücken:

„Gefühle im engeren Sinne sind [...] Emotionen bzw. ‚emotionale Gefühle‘. Gegenüber ‚nichtemotionalen Gefühlen‘ zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie auf etwas in der Welt gerichtet sind und es als in bestimmter Weise seiend repräsentieren. [...] Damit wird typischerweise nicht geleugnet, dass Emotionen zugleich Erlebnisse einer bestimmten Qualität und Intensität sind: eben Gefühle (*feelings*). Aber anders als ein nicht-emotionales Gefühl erschöpft sich eine Emotion nicht in einer bestimmten Erlebnisqualität – dem ‚Wie-es-ist‘, sie zu empfinden, sondern repräsentiert ihren jeweiligen Gegenstand als in bestimmter Weise seiend [...].“

Im Handeln selbst ist also das Wertes im Sinne konstitutiver Reflexivität notwendig enthalten; es kann *expressis verbis* in nachträglicher Reflexion thematisiert werden, wengleich nicht mit Anspruch auf Vollständigkeit. An die reflexionslogische Rekonstruktion des In-Geltung-Setzens von Wertes (*Diagramm Nr. 3*) sei in diesem Zusammenhang erinnert. – Aus der Erkenntnis der referierten Entsprechung von reflexionslogischer und psychologischer Theoriebildung folgt die Frage, *wie* sich Forschende zu ihrem in der Situation des Forschens erfolgenden, je-individuellen Wertes zu verhalten gedenken, *nicht aber, ob* sie überhaupt in dieser Situation Wertes. Mit Blick auf das musikbezogene Handeln dürfte *a fortiori* plausibel sein, dass der Ausschluss von Gefühl und Wertung aus dem Begriff des ‚musikalischen Sachverhalts‘ oder der ‚musikalischen Tatsache‘ das musikalische Erleben (als Voraussetzung von musikalischer Erfahrung, verstanden als Ergebnis) bis hin zur Sinnlosigkeit amputieren würde.

---

*auch* intuitiv gefundenen Methodologie und Methodik muss sich erst noch erweisen. Dass der theoretische Ansatz diese Eigenschaften aufweist, kann jedenfalls ‚am Anfang‘ nur behauptet bzw. als Anfang lediglich ‚gesetzt‘ werden. Zu dem hier nur angerissenen Komplex von Fragen vgl. Krijnen 2008, S. 59–73.

## 7. (Geltungen von) Werte(n) unterschiedlicher Reichweiten

Wenn also eine Tatsachen-Werte-Dichotomie (vgl. Putnam 2004) abzulehnen ist, so ist die Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft mit Blick auf die Handlungswissenschaften nicht zwischen Wertfreiheit und Wertbezogenheit, sondern zwischen diskursiv gemachten und implizit bleibenden Werten anzusetzen. Pädagogik muss als Wissenschaft ihren (jeweiligen) Wert- und Normenbezug reflektieren und zur Diskussion stellen (und diesen Bezug nicht aus musikpädagogischer Forschungspraxis ausschließen). Hiermit wird eine Gegenposition zu Hörmann & Meidel (2016) und dies. (2020) bezogen.

Zu unterscheiden sind Geltungen von Werten langer, mittelfristiger und kürzerer historischer Dauer sowie mit begrenzter situativer Dauer und/oder sozialer Partikularität. In *Diagramm Nr. 4* werden diesen ‚Sorten‘ von Wertbezügen Beispiele zugeordnet. Die Spektren ästhetischer Kriterien, die als Beispiele für Wertbezüge mit kürzerer historischer Dauer angeführt sind, beziehen sich im Wesentlichen auf musikalische Praxen in Europa und Amerika. Ihre jeweiligen Realisationen weisen kürzere historische Dauer auf als bspw. die politisch relevanten Wertbezüge der bürgerlichen Gesellschaft.

*Diagramm Nr. 4: Werte und Wertbezüge unterschiedlicher historischer Reichweiten*

Zeichendimension	historische Reichweiten von Geltungen	Beispiele für Realisationen der Geltungen
Objektkonstitution	begrenzte situative Dauer und/oder soziale Partikularität	Parteiergreifen für partikulare Werte bzw. normative Absprachen; die mit diesem Parteiergreifen einhergehende situative Realisation (Bsp.: Jochen Krautz' Anprangerung des von ihm so genannten „neuen Neoliberalismus“; Krautz <sup>4</sup> 2014, S. 106)
Individuum	kürzere historische Dauer	Bsp.: Spektren ästhetischer Kriterien, mit denen – als Spektren – nicht-disjunkte Qualitäten benannt werden
Interaktion	Mittelfristige historische Dauer	Bsp.: Die von Klaus Schaller benannten „Lebensmaximen der bürgerlichen Gesellschaft“, die er in den „Koordinaten“ „Demokratisierung aller Lebensbereiche“ und „Rationalisierung der Lebensverhältnisse“ erblickt, können als zu einer reflexionslogischen Stufung gehörend gedeutet werden (die Seitenangaben beziehen sich auf Schaller 1987): „rückhaltlose“ und „störende Information“ (S. 41 und 55f.; O), „Individuation“ und „Soziation“ als Prozesse in gesellschaftlicher Interaktion (S. 222f.); „konkrete Negation erfahrbaren Leids (S. 65; I), „Demokratisierung aller Lebensbereiche“ (S. 65; Ia), „Rationalisierung der Lebensverhältnisse“ (S. 65; Si).

Sinnmodifikation	lange Dauer	<p>abendländische Geschichte des Subjekt-Objekt-Denkens, auch in dessen Relativierung durch vierdimensionale Reflexionslogik; europäisches, ‚neuzeitliches‘ Individuum und die mit diesem verbundene Unterscheidung von musikalischer Bedeutung und (auch) nicht-musikalischer Bedeutsamkeit; Hans Joas (2005): <i>Die kulturellen Werte Europas</i>, hier in reflexionslogischer Stufung aufgeführt:</p> <p>O – (selbst)kritische Reflexion von Begriffen und Theorien in Auseinandersetzung mit Empirie; Hochschätzung des gewöhnlichen Lebens, „praktischer Rationalismus der Weltbeherrschung“; „Aufklärung“;</p> <p>I – Explizit-Machen von Missständen und der deren Beobachtung ermöglichenden Werte („Rationalität“, „reflektiertes Spannungsverhältnis von Innerlichkeit und Tätigkeit“, „Selbstverwirklichung“);</p> <p>Ia – Demokratie: Partizipation; Legitimität von Macht und Herrschaft (in den Systemen der Wissenschaft und der Politik), „Freiheit“;</p> <p>Si – Anerkennung des Anderen („Vielfalt“, „ertragene Differenz“).</p> <p>Wolfgang Welsch (1996): „transversale Vernunft“ als Realisation von Kompatibilität disparater Systeme („Felder“) in modernen Gesellschaften.</p> <p>Jörn Rüsen (2020; ders. 2012a; ders. 2012b: modernisierter, „inklusive“ Humanismus</p>
------------------	-------------	---

Die Spektren ästhetischer Kriterien (als Werte mit kürzerer historischer Dauer) seien in *Diagramm Nr. 5* systematisiert. Mit diesen *Spektren* werden Wertungsbereiche angegeben, innerhalb derer musikbezogene Wertungen in Europa und Amerika in der Regel vollzogen werden. D. h. die nicht-disjunkte Qualität der Angaben in den Begriffsquadrupeln wird in der kalkulierten begrifflichen Unschärfe der Spektren beibehalten. Die mit solchen, aus Spektren bestehenden ‚Spektrenquadrupeln‘ verbundene Behauptung lautet, *dass* sich musikbezogenes Werten innerhalb der angegebenen Spektren vollziehen, nicht jedoch, *welche* Position innerhalb der Spektren bezogen werden wird.

Diagramm Nr. 5: Musikbezogene ästhetische Kriterien in reflexionslogischer Stufung<sup>9</sup>

ästhetische Kriterien Zeichen- dimensionen	Differenziertheit – Einfachheit	Authentizität – Eklektizismus	Trennung Pro- duktion/ Rezep- tion – interaktive Performanz	Kunst als Hand- lung – Kunst als Erkenntnis sui generis
Objektkonstitution	Zufall – Determination	Gefühlsästhetik – Formalismus	schemata-/ pat- ternbezogen – <i>frei</i>	Stimmigkeit – »Losigkeit« <sup>10</sup>
Individuum	Virtuosität spiel- technisch – <i>dto.</i> <i>kompositorisch</i>	Genieästhetik – Kunst als Hand- werk	Selbstverwirkli- chung – Selbst- aufgabe im Kol- lektiv	Funktionalisierung – L’art-pour-l’art- Standpunkt
Interaktion	für (intendierte) Hörende leicht- (er) – <i>dto.</i> schwer- (er) mit-/ nachzu- vollziehen	Formen/ Gattun- gen/ Genres ver- wendend – <i>dto.</i> <i>dekonstruierend</i>	<i>Präzision der Auf- führung – situati- ver Flow</i>	Konventionalität – <i>Originalität</i>
Sinnmodifikation	„Entäußerung“ an Anforderungen des Materials – Verfügung/ Be- nutzen von Mate- rial	Ausdrucksästhe- tik – „Sachlichkeit“	Werkästhetik – <i>Ästhetik des Situativen</i>	sich auf sinnli- chen Vollzug be- schränkend – <i>äs- thetische Erkennt- nis ermöglichend</i>

Wertbezüge mit einer gewissen ‚historischen Dauer‘ müssen sich grundsätzlich in Situationen mit begrenzter Dauer verwirklichen: Sie wären ansonsten nicht beobachtbar, auch nicht bezüglich ihrer mehr oder weniger langen ‚historischen Dauer‘. Letzterer Begriff verweist im Übrigen auf die ‚Situationsenthabenheit‘ der entsprechenden Werte: Deren von Situationen unabhängige Existenz wird gerade im ‚Zugriff‘ auf sie im Zuge ihrer situativen Verwirklichung deutlich.

<sup>9</sup> Vgl. Orgass 2016, S. 122. Die damalige Auflistung musikbezogener ästhetischer Kategorien beschränkte sich auf die in *Diagramm Nr. 5* angegebene obere Subsumtionsebene und die reflexionslogische Gliederung von deren Sinnmodifikationsdimension (gab also nur hierfür die nächste Subsumtionsebene an). Insofern bietet *Diagramm Nr. 5* eine notwendige Vervollständigung. Auch musikbezogene ästhetische Kriterien, die als Hinsichten auf Musikgeschichten fungieren, können hinsichtlich ihrer jeweiligen Schwerpunktsetzungen in den interdependenten Spektren so vielgestaltig sein wie in *Diagramm Nr. 5* zu studieren ist.

<sup>10</sup> Diese unübliche Bezeichnung stammt von Martin Feldman. Vgl. Feldmann 1986, S. 67. Feldman meint mit „Losigkeit“ die „Negation kompositorischen Zusammenhangs“, wobei diese Negation durchaus auf unterschiedliche Weise realisiert werden kann. Feldmann bezieht sich primär auf John Cages und Morton Feldmans Komponieren, aber eine Erweiterung in den Bereich anderer Konzepte der Vermeidung intendierter musikalischer Zusammenhänge hinein erscheint möglich und sinnvoll.

## 8. Epistemische und nicht-epistemische Werte in den (Handlungs-)Wissenschaften; Primat epistemischer Werte

Bezogen auf die Unterscheidung von Entstehungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang als Phasen wissenschaftlicher Forschungsprozesse wird das Wertfreiheitspostulat mit Blick auf den Begründungszusammenhang erhoben (Gerhard Schurz <sup>4</sup>2014, S. 45; für wissenschaftliche Musikpädagogik vgl. Hörmann & Meidel 2020, S. 21f.; vgl. die obige Kritik, Kapitel 7). (Nicht nur) für *rekonstruktive Forschung* in der Handlungswissenschaft ‚Musikpädagogik‘ gilt aber: Die *Beschreibung* von wert- und normenbezogenen Entscheidungen, die in den zu beschreibenden musikpädagogischen Praxen notwendig gefällt wurden, *erfolgt interpretativ*; Interpretationen rekurrieren aber auf Werte (vgl. auch Kapitel 10). Bei der Bestimmung des zu Begründenden und in der Methodik im ‚Begründungszusammenhang‘ werden mithin epistemische (Erkenntnis betreffende) Werte mit nicht-epistemischen Werten verknüpft sein.<sup>11</sup> Für *prospektive musikpädagogische Forschung* müssen wert- und normenbezogene Entscheidungen ohnehin diskursiv gemacht werden. Sowohl rekonstruktive als auch prospektive Forschung sind als interpraxiale Interaktionen auf Gemeinsamkeiten zwischen musikpädagogischen Praxen und musikpädagogischen Forschungspraxen im Bereich werte- bzw. normenbezogener Grundentscheidungen angewiesen.

Aber welche Werte sind es, die in musikpädagogischer Forschung fungieren bzw. zu reflektieren und auszuweisen sind? In einschlägigen Diskursen, die den methodisch geregelten und konsensfähigen Umgang mit Werten thematisieren, werden die für wissenschaftliche Forschung relevanten Werte zumeist *in epistemische und nicht-epistemische Werte unterteilt*. Dabei wird, wie zu erwarten, auf kontroverse Weise bestimmt, was unter einem epistemischen, die (wissenschaftliche) Erkenntnis betreffenden, Wert zu verstehen ist. Als diesbezüglicher exemplarischer Dissens soll hier die Kommentierung der entsprechenden Unterscheidungen des Physikers und Wissenschaftstheoretikers Thomas S. Kuhn durch die feministische Wissenschaftstheoretikerin Helen Longino angeführt werden. Kuhn unterscheidet in seinem berühmten „Listenmodell“ fünf epistemische Werte, die in *Diagramm Nr. 6* aufgelistet sind und mit Helen Elizabeth Longinos Unterscheidung epistemischer Werte für feministische Wissenschaft verglichen werden.

---

<sup>11</sup> Hiermit wird ein ‚relationaler‘ Ansatz (vgl. die Überlegungen in Kapitel 10 vorliegender Arbeit, im Anschluss an Hübner <sup>4</sup>1993), aber keine kontextualistische bzw. relativistische Position bezogen.

Diagramm Nr. 6: Kuhns Listenmodell epistemischer Werte im Vergleich zu Longinos Unterscheidung wissenschaftsrelevanter Werte

<i>Traditional List</i> (Kuhn 1977/ 1981, S. 321f. und ders. 1978, S. 422f.)	<i>Feminist List</i> (Longino 1995; vgl. Willmes 2013, S. 46-79)
accuracy (Tatsachengerechtigkeit)	empirical adequacy (empirische Adäquatheit)
internal/external consistency (interne und externe Widerspruchsfreiheit)	novelty (Neuartigkeit)
breadth of scope (große Reichweite)	complexity of interaction (Komplexität der Wechselwirkungen)
simplicity (Einfachheit/Sparsamkeit)	ontological heterogeneity (ontologische Heterogenität)
fruitfulness (Fruchtbarkeit; Hervorbringung neuer Forschungsergebnisse)	applicability to human needs (Anwendbarkeit auf menschliche Bedürfnisse); diffusion of power (Diffundierung von Macht)

David Willmes gelangt in seiner Diskussion des Vergleichs Kuhn – Longino zum Ergebnis, dass Longinos Liste teils auf die ‚traditionale Liste‘ Kuhns zurückgeführt werden kann und teils keine epistemischen, sondern, wie Longino selbst einräumt (Longino 1995, S. 389), „pragmatische Werte“ (Willmes 2013, S. 53) benennt: „[...] »applicability of human needs« und »diffusion of power« (beides Gegenstücke zur ‚Fruchtbarkeit‘ bei Kuhn) [beziehen sich] nicht auf die Akzeptanz [...], sondern auf das Verfolgen einer Hypothese.“ (Ebd., S. 52). Diese Feststellung ist problematisch; sie verweist auf zwei Sachverhalte: a) Epistemische und nicht-epistemische Werte sind nicht disjunkt: Die Bedürfnisse gehen in die Begründung qua Wertbezügen ein; die Zugänglichkeit der Forschung (‘diffusion...’) hängt bspw. direkt mit der Möglichkeit ‚kommunikativer Validierung‘ (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 145, 152f. und 159-162 ) und „argumentative[r] Evaluation“ (ebd., S. 153 und 159 sowie Terhart 1981) zusammen. b) Hypothesenformulierung durch musikpädagogisch Forschende schließt an die Feststellung von Orientierungsbedürfnissen in musikpädagogischen Praxen an oder steht zumindest im direkten Kontext dieser Bedürfnisse. Nicht nur diesbezüglich sind diese beiden Phasen des Forschungsprozesses axiologisch gesehen nicht scharf voneinander zu trennen. Sondern auch in der (zur Disziplin gehörenden) Arbeit an der Akzeptanz von Theorieangeboten durch musikpädagogische Praktikerinnen und Praktiker fungieren gemeinsame Werte. Beide Sachverhalte sind aus der Perspektive des Wertfreiheit-Konzeptes problematisch; reflexionslogisch gesehen verweisen sie aber reflexionslogisch auf jeweilige wechselseitige Konstitutionsverhältnisse.

Insofern geht auch Heather Douglas in beiden Hinsichten (Unterscheidung epistemische/nicht-epistemische Werte; Unterscheidung Entstehungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang; dazu mehr in Kapitel 10) von reflexionslogisch zu rekonstruierenden *Schwerpunktsetzungen* aus, wenn sie eine Beschränkung der nicht-

epistemischen Werte auf eine nur indirekte Rolle im Kontext von Begründungszusammenhängen reklamiert. In letzteren Zusammenhängen sollen umgekehrt epistemische Werte – als „direkte Werte“ – in den Vordergrund rücken bzw. maßgeblich werden (Douglas 2009, S. 95-108 und dies. 2021, S. 24f.). Dieser Gedanke soll im nächsten Kapitel reflexionslogisch konkretisiert werden.

## 9. Epistemische und nicht-epistemische Werte wissenschaftlicher Musikpädagogik

Welche nicht-epistemischen Werte sollen für die Wissenschaft relevant werden? Beim Versuch, einen Anknüpfungspunkt für die Bestimmung potentieller epistemischer *und* nicht-epistemischer Wertbezüge musikpädagogischer Forschung in Rekonstruktionen der reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik zu bestimmen, ist das Ergebnis der reflexionslogischen Bestimmung der *Grundlagentheorien* interessant: Wirklichkeitstheorie, Erkenntnistheorie, Wahrheitstheorie, Reflexionslogik als Metatheorie. Diese Referenz verspricht, durch die Verortung wissenschaftlicher (Forschungs-)Tätigkeit im gesellschaftlich-kulturellen Gesamtzusammenhang ein hinreichend weites Spektrum von potentiell für diese Tätigkeit relevanten Werten beobachtbar zu machen (*Diagramm Nr. 7*).

*Diagramm Nr. 7: Grundlagentheorien reflexionslogischer Wissenschaftstheorie in reflexionslogischer Rekonstruktion: Wirklichkeits-, Erkenntnis-, Wahrheitstheorie und Reflexionslogik als Metatheorie (G.-Th. = Grundlagentheorien)*

G.-Th.	Wirklichkeitstheorie (pragmatischer Realismus)	Erkenntnistheorie	Wahrheitstheorie	Reflexionslogik als Metatheorie
O	Bezugnahme auf Gegenstände	Induktion	Sachdimension: Sachinformation und Richtigkeit	Ontologie als Lehre von den möglichen Gegenständen
I	Teilnahme an Praxen der Verwendung nicht-sprachlicher, u. a. musikalischer Begriffe und sprachlicher Begriffe	Deduktion	subjektiv-existentielle Dimension: Wahrhaftigkeit	Verknüpfung der handlungstheoretischen Vierheit mit der personalen Dreiheit
Ia	Ostension/ Deixis: Herstellung der Koreferentialität von Begriffen	Rekonstruktion: Dialog von Erfahrung und Begriff	interpersonale Dimension: Wahrheit als Verantwortung	Bezüge zu nicht-europäischen Konzepten von Reflexion bzw. Reflexivität
Si	Putnams ‚Begriffsform‘: Reflexion der Beobachtung der Koextensionalität von Begriffen	systemische Konstruktion (Stellenwert-Ermittlung)	mediale Dimension: Wahrheit als Sinn-Kohärenz	Konstituenten von ‚Reflexion‘ (logische, psychologische, praktische, transzendente Reflexion)

Auf dieser Grundlage kann nun die These vertreten werden, dass es ökologische, epistemische, soziale und ethische Werte sind, die sich als Momente der Grundlagentheorien reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik (Wirklichkeits-, Erkenntnis-, Wahrheits- und Reflexionslogik als Rahmentheorie) auffassen lassen. Aus reflexionslogischer Sicht können diese Werte in unterschiedlichen Kombinationen und Schwerpunktsetzungen für musikpädagogische Forschung relevant werden. Da die durch „dialektische Subsumtion“ gefundenen Momente, hier also die Arten von Werten, als wechselseitig konstitutiv begriffen werden, lässt die Fokussierung auf die Realisationen eines der vier Momente des reflexionslogischen Zeichens die anderen drei Realisationen in den Hintergrund treten, aber nicht vollständig verschwinden. Deren jeweiliger Anteil an der Konstitution der fokussierten Realisation kann also nach entsprechendem Wechsel der Aufmerksamkeit thematisiert werden. Heather Douglas' Überlegungen zum Primat epistemischer Werte in den Begründungszusammenhängen lässt sich auf diese Weise axiologisch konkretisieren: In diesen Zusammenhängen sollen epistemische Werte den Primat erhalten, während ökologische, soziale und ethische Werte in den Hintergrund treten.

Das folgende *Diagramm Nr. 8* bietet ein Tableau epistemischer Werte, die im Kontext der Erkenntnistheorie virulent werden (Individuumdimension), und nicht-epistemischer Werte, welche den anderen Kontexten (der Wirklichkeits-, Wahrheits- und Reflexionstheorie) zugeordnet werden (Objektkonstitution-, Interaktions- und Sinnmodifikationsdimension). Da es sich nunmehr um disjunkte Qualitäten handelt, die den einzelnen Realisationen der vier Zeichendimensionen zugeordnet werden, wird mit diesem Argumentationsschritt das reflexionslogische Begriffssystem der „disziplinären Matrix“ wissenschaftlicher Musikpädagogik (Orgass 2019, S. 18) verlassen. (Die mit diesem beanspruchte wechselseitige Konstitution der jeweiligen Begriffsquadrupel setzt die Angabe nicht-disjunkter Qualitäten voraus.) Mit anderen Worten: Die einzelnen Zuordnungen könnten auch anders ausfallen; es bleibt also nur die (historische) Argumentation für die Akzeptanz und das In-Geltung-Setzen der aufgeführten Werte. Darauf wird in Kapitel 10 genauer eingegangen werden.

Diagramm Nr. 8: (Nicht dialektisch subsumierende) Zuordnung von Werten zu den vier Grundlagentheorien reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik

Grundlagentheorien (GT)	Wirklichkeitstheorie (pragmatischer Realismus/ konsequenter Konstruktivismus)	Erkenntnistheorie	Wahrheitstheorie	Reflexionslogik als Metatheorie für die Entfaltung von Systematizität
potentielle Werte in GT Zeichen- dimension	ökologische Werte (Heinrichs 2007a, S. 343-364)	epistemische bzw. kognitive Werte; Werte als Kriterien für Evaluation von Hypothesen	soziale bzw. pragmatische Werte: Ethos der Wissenschaft nach Robert K. Merton (1968)	ethische Werte: Sicherung von Freiheits- und Schutzansprüchen
Objekt- konstitution	Respekt vor der (äußeren) Natur, verstanden als ökologisches System	empirische Adäquatheit; Einfachheit (als qualit.- ontolog. Sparsamk.); „ <i>ontologische Heterogenität</i> “ (Longino); Genauigkeit	organisierter Skeptizismus (S. 614f.)	probandenbezogene Adäquatheit (entwicklungs- und lernpsychologisch)
Individuum	Respekt vor der Ganzheit der anthropologischen Dimensionen Körper, Seele, Geist	innere Widerspruchsfreiheit	institutionalisierte Interesselosigkeit (S. 612-614)	ethische Legitimität der Erkenntnismittel
Interaktion	Respekt vor der Ganzheit der gesellschaftlichen Hinordnung (Selbstbezug im Fremd- bzw. Sozialbezug)	externe Widerspruchsfreiheit; Anwendungsbreite; Prüfbarkeit; „soziale Erkenntnistheorie“ (Carrier 2006, S. 173-175)	Kommunalismus („communism“, S. 610-612); Schutz- u. Mitwirkungsansprüche von gesellschaftl. Gruppen	interpraxiale und interkulturelle Sensibilität (forschungspraktische Realisation des Wertes ‚Anerkennung des Anderen‘)
Sinn- modifikation	Respekt vor dem integralen Spektrum möglicher Realisationen musikalischer/ musikbezogener Erfahrung (vgl. ebd., S. 361-364) als Realisation von Lebensdienlichkeit	Fruchtbarkeit/ Vorhersagekraft/ Anomalienbeseitigung; Vereinfachung; Kohärenz mit Hintergrundwissen; Wahrheitsstreben	Universalismus (S. 607-610); (vgl. Teilhabeansprüche von gesellschaftlichen Gruppen - Willmes, S. 41 - im Sinne von Inklusion)	Vorbehalte gegenüber Generalisierung der Forschungsergebnisse: Forschungsergebnisse als Angebote für je eigene Anwendung (vgl. ‚Asymmetrisierung‘)

Der durch Helen Longino genannte Wert „ontologische Heterogenität“ (I.O, kursiv in *Diagramm Nr. 8*), den sie dem ‚traditionalen Wert‘ Einfachheit bzw. Sparsamkeit entgegensetzt, sei genauer kommentiert. Für die Autorin konkretisiert sich der Gegensatz der beiden Werte in der Unterscheidung zwischen der Bewertung von Differenz als Fehler bzw. Störung (traditionaler Wert der Einfachheit oder qualitativ-ontologischen

Sparsamkeit) einerseits und der Bewertung von Differenz als Ressource der Erkenntnis, die auf der Gleichbewertung und -behandlung unterschiedlicher abweichender Ergebnisse („Ausreißern“) beruht (Wert der „ontologischen Heterogenität“), andererseits: „Difference is resource, not failure.“ (Longino 1995, S. 388.) Die Entscheidung für „ontologische Heterogenität“, welche Longino ausdrücklich als epistemischen Wert einführt, hängt nun mit einer ganzen Reihe nicht-epistemischer Werte zusammen, die in *Diagramm Nr. 8* aufgeführt sind: Nahezu alle aufgeführten Werte stehen im direkten Kontext „ontologischer Heterogenität“. Exemplarisch ließe sich dies an den Realisationen der Sinnmodifikationsdimension zeigen, also an den genannten ethischen Werten, die alle hinsichtlich ihrer Bezogenheit auf „ontologische Heterogenität“ bedacht werden können. Die Leserinnen und Leser seien aufgefordert, dies zu durchdenken.

Der in Frage stehende Wert scheint folgenden Werten zu widersprechen: innere Widerspruchsfreiheit (I.I), externe Widerspruchsfreiheit; Anwendungsbreite (I.Ia); Anomalienbeseitigung; Vereinheitlichung; Kohärenz mit Hintergrundwissen (I.Si); institutionalisierte Interessenlosigkeit (Ia.I); Universalismus (Ia. Si). Der letztere Punkt ist nun genauer zu kommentieren, da die anderen der für „ontologische Heterogenität“ scheinbar problematischen Werte als von ihm abhängig ausgewiesen werden können. Denn alle diese ‚problematischen‘ Werte widersprechen dem Geist „ontologischer Heterogenität“ nur dann, wenn der Universalismus-Begriff – beispielsweise – des Soziologen Robert K. Merton (1968, S. 607) akzeptiert wird: „Universalism finds immediate expression in the canon that truth claims, whatever their source, are to be subjected to preestablished impersonal criteria: consonant with observation and with previously confirmed knowledge.“ *Demgegenüber ist im Sinne von „ontologischer Heterogenität“ ein strukturaler Universalismus anzustreben, der reflexionslogisch das Allgemeine unter das Besondere subsumiert (oder zu subsumieren versucht).* Da die in musikpädagogischer Forschung erhobenen ‚Daten‘ allemal mit menschlichem Handeln zu tun haben oder zumindest in dessen Kontext stehen, würde ein solcher Universalismus forschungspraktische Konsequenzen aus dem durch den Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen so genannten „inkluisiven“ Humanismus ziehen können. In Anbetracht der durch Globalisierung bedingten Herausforderungen sollten, so Rüsen, mit dieser Form des Humanismus ältere, kulturell exklusive Konzepte des Humanismus auf sinnvolle und notwendige Weise modernisiert werden (vgl. Rüsen 2020, S. 178 sowie Rüsen 2010, S. 303-308). Den Grundgedanken hierzu hatte Rüsen bereits früher formuliert (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 konstelliert sind. Die Besonderheit von Kulturen besteht also in unterschiedlichen Konstellationen der gleichen Elemente.“

Dieser „theoretische Zugang zu kultureller Differenz“, so Rüsen weiter,

„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 [...].“

Nun ließe sich mit einer gewissen Berechtigung immer noch behaupten, dass die Wertfreiheit der Wissenschaft im Sinne von Max Webers (1917/ 1982, S. 149-151) entsprechendem Begriff in dem Sinne zu gewährleisten sei, dass a) die in einer musikpädagogischen Praxis vorfindlichen Werte auf logisch-begriffliche Zusammenhänge zwischen Werten analysiert, b) Nebenwirkungen bestimmter Werthaltungen ermittelt oder c) die Eignung von Mitteln zur Umsetzung von Wertentscheidungen untersucht werden könnten (nicht aber Wertmaßstäbe durch die Wissenschaft zu begründen seien). Dies sind sicherlich Aspekte von Heather Douglas' Vorschlag zur Schwerpunktsetzung auf epistemische Werte in den schwerpunktmäßig dem Begründen von Hypothesen gewidmeten Zusammenhängen.

Eine Beschränkung auf die durch Kuhn vorgeschlagenen epistemischen Werte hätte allerdings zur Konsequenz a) einen Wert-Dezisionismus, der mit Blick auf Max Weber zu Recht kritisch diskutiert worden ist (in der Geschichtswissenschaft bspw. durch Rösen 1979; auch ders. 2003, S. 80ff.) und b) eine völlige Verantwortungslosigkeit der Wissenschaft, die aus historischen und anthropologischen Gründen nicht vertretbar ist. Hier hilft nur die Unterscheidung von *Perspektiven der Verbesserung, ja des Fortschritts in allen Momenten der Bemühung um Objektivität (im Sinne von Intersubjektivität)*, also bezogen auf Tatsachen- (O), Werte- (I), Normen- (Ia) und Konstruktionsobjektivität (Si, im Sinne von rahmenden Metatheorien oder Masterstories).<sup>12</sup> *Für Werteobjektivität ist in diesem Sinne eine Perspektivenerweiterung zu fordern, die sowohl in kultureller (also interkultureller) als auch in historischer Perspektive zu entfalten ist.*

Es ist dies eine Entscheidung für den bereits erwähnten modernisierten Humanismus (vgl. Rösen 2020), dessen inhaltliche Ausgestaltung viel empirisch-komparative Forschung erfordert. Dieser Humanismus kann aber – in systematischer Perspektive –

---

<sup>12</sup> Während Rösen 1979 (S. 126–133) zwischen empirischer, normativer und narrativer Triftigkeit und 1983 (S. 128-136) – entsprechend – zwischen Begründungsobjektivität, (Normenkritik voraussetzender) Konsensobjektivität und Konstruktionsobjektivität unterschied, differenziert er 2013 (S. 60-63) zwischen empirischer, theoretischer, normativer und narrativer Plausibilität. Die letztgenannten Plausibilitäten werden zudem mit Begründungen in Verbindung gebracht (ebd., S. 62): empirisch – Erfahrungsbezug; theoretisch – Erklärungskraft; normativ – Standpunktreflexion; narrativ – Lebensdienlichkeit. In der im Haupttext vorgestellten Stufung werden also, abweichend von Rösens jüngster Unterscheidung, theoretische und narrative Plausibilität zusammengezogen zu einem Moment, demjenigen der Konstruktionsobjektivität, mit der die Metastufigkeit jener Theoriebildung, welche die in empirisch-objektbezogener Theoriebildung vorausgesetzten Geltungen thematisiert, bezeichnet sein soll. Und im Unterschied zu den beiden älteren Differenzierungen wird die jeweilige normenbezogene Position aufgespalten in die Differenz zwischen Werten (Individuumdimension) und Normen (Interaktionsdimension).

auch als Konkretion der durch Thomas Rentsch (1999, S. 239ff.) unterschiedenen „Interexistenziale der Menschheit“ begriffen werden. Zu ihnen gehört u. a. Gewaltlosigkeit und eine „Topik der kommunikativen Interexistenziale“ (ebd., S. 259-267). Von den zehn Punkten, die Rentsch zur Beantwortung der Frage, was es heißt, sich als Mensch zu begreifen, anführt (ebd., S. 241-244, seien hier zwei zitiert (ebd., S. 242 und 244, fünfter und zehnter Punkt):

„Ich kann mich als Mensch nur in der Interexistenz, das heißt: nur im Bezug auf andere Menschen, selbst begreifen. Ich muss das *Gleiche tun* können wie andere; und ich muss andere das *Gleiche tun* sehen können wie ich. Sonst ist die Praxis mir nicht zugänglich. [...] Sich als Mensch begreifen, heißt, zu erkennen, dass wir das Leben nicht allein bestehen können, sondern auf die Hilfe anderer angewiesen sind. Die Formen der Angewiesenheit als eines wesentlichen Interexistentials selbst lassen sich ihrerseits nicht ohne Rekurs auf Modi kommunikativer Solidarität angemessen begreifen.“

Die „kommunikativen Interexistenziale“ und die „Interexistenziale der Menschheit“, so Rentsch (ebd., S. 267f.), müssen „geschichtlich unter den *Verhältnissen der Fragilität und Asymmetrie*, also z. B. der materiellen Not und unter Gewaltverhältnissen praktiziert und durchgehalten, zumeist gegen die faktischen Lebensformen erst im Kampf durchgesetzt werden.“ Geradezu als Rekonstruktion einer – im Letzten pädagogisch notwendigen, mindestens aber pragmatisch gesehen sinnvollen – ‚großen Erzählung‘, in der das „Materialistische am Idealismus“ fokussiert wird (ebd., S. 267), nimmt sich der fünfte von insgesamt sieben Punkten (ebd., S. 267-269) aus, mit denen Rentsch dieses „Materialistische“ herauszuarbeiten versucht:

„Die Rede von einer *Fortschrittsgeschichte* der Menschheit kann kritisch auf Bestrebungen bezogen werden, in denen die Ersetzung asymmetrischer und nicht-reziproker Interexistenziale durch solche kommunikativer Solidarität und Autonomie das Ziel war und ist. Die Aspekte der Befreiung in der Geschichte lassen sich keinem wie immer konzipierten Determinismus entnehmen, sondern werden rückblickend der erreichten *moralischen Perspektive* zugänglich.“

Geradezu als Koreferat sowohl zu Rüsens Idee eines „inklusive“ Humanismus als auch zu Schallers Idee, das Transzendente mit dem Historischen zusammenzudenken (vgl. Anmerkung 3), wodurch im Übrigen, entgegen Hume und Moore,<sup>13</sup> zumindest in dieser Hinsicht das Sollen im Sein erkennbar wird, nimmt sich der siebte Punkt aus (ebd., S. 268f.):

<sup>13</sup> David Humes ‚Gesetz‘ (Hume 1740/ 2009: *A Treatise of Human Nature*, Bd. 3, S. 302) lautet: Mit den Mitteln der Logik lassen sich aus rein deskriptiven Aussagen keine normativen Aussagen, aus dem Sein kein Sollen ableiten. In dieser Sein-Sollen-These wird also von den Unterscheidungen Sein/Sollen bzw. deskriptive/normative Sprache ausgegangen. Gerald Moore (1970, S. 44) stellt Humes Gedanken auf eine breitere Basis: Nicht nur normative Aussagen, sondern auch keine andere Art von bewertenden Aussagen sind aus rein deskriptiven Prämissen mit logischen Mitteln ableitbar (Birnbacher 2013). Moores semantische Sein-Sollen-These, in deren Entfaltung auch vom „naturalistischen Fehlschluss“ die

„Die Einheit einer menschlichen Welt in praktischer Hinsicht kann gedacht werden, wenn die Interexistenziale der materiellen Basis des gemeinsamen Lebens und seiner Reproduktion nicht objektivistisch und positivistisch, sondern je bereits im Horizont der praktischen Interexistenziale und der Modi kommunikativer Solidarität begriffen werden; und wenn diese Modi selbst nicht als bloße Ideen, sondern als praktische geschichtliche Lebensformen verstanden werden.“

Bei der Umsetzung dieser Wertentscheidung für einen „inkluisiven“ Humanismus hilft das reflexionslogische Denken in Analogien zu den Zeichendimensionen, die ihrerseits durch phänomenologische Reflexion gewonnen wurden, dann aber – im Zuge von Dialogen zwischen Erfahrung und Begriff, also rekonstruktiv – auf Phänomene hin in ihrer Diversität, Heterogenität, ja Nicht-Identität (vgl. Orgass 2018) zu beziehen sind. – Dies war mit der Formulierung ‚Asymmetrisierung‘ (unter Si.Si in *Diagramm Nr. 8*) des begrifflichen Systems der „disziplinären Matrix“ gemeint: Im Verlassen des begrifflichen Systems in Richtung von Modellen, zu denen die empirischen Applikate gehören, realisiert sich der Sinn dieses Systems, also in der Selbstrelativierung, die das ‚Lernen des Systems‘ ermöglicht.

## **10. Vernünftiger Umgang mit den bzw. dem Werten in wissenschaftlicher Musikpädagogik als permanente Aufgabe in allen für die Disziplin konstitutiven Klassen von Praxen**

Der handlungstheoretische Nachweis der Konstitution des Handelns und Interagierens durch Werte zieht für wissenschaftliche (Forschungs-)Praxen die Konsequenz nach sich, jeweils virulente Werte durch Reflexion zu benennen und auf diese Weise

---

Rede ist (ebd.; im englischen Original: Moore 2002, S. 65: „naturalistic fallacy“), beruht auf der Unterscheidung Tatsache/Wert. Rudolf Carnap wird dann in *Meaning and Necessity* (1947/1956, dt. 1972) in einer ontologischen Sein-Sollen-These die Existenz moralischer Tatsachen verneinen. Carnaps Logischer Positivismus geht von einem empirischen Sinnkriterium aus, mithin von einer Synthetisch-analytisch-sinnlos-Trichotomie (Fritz 2009, S. 143ff.). – Ohne diese ‚Kurzgeschichte‘ mit dem Plot ‚sukzessiver wertebezogener Kahlschlag‘, zu der sich Gegengeschichten erzählen ließen, hier ausführlich zu kommentieren, lässt sich bereits aufgrund der gegebenen Hinweise Barbara Merkers Einschätzung des „naturalistischen Fehlschluss[es]“ („NF“) zustimmen (Merker 2010, S. 1723): „Die Kritik am NF ist keine Kritik eines simplen logischen Schnitzers. Vielmehr hängt die Akzeptanz dieser Kritik davon ab, wie das Verhältnis von Wirklichkeit, Sein, Tatsachen, Fakten auf der einen Seite und Werten sowie Normen auf der anderen Seite verstanden und wie das Verhältnis von Sachenaussagen und Wert- bzw. Normenaussagen zueinander gedeutet wird [...].“ Merkers Aufzählung geistes- bzw. kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe, von denen ‚alles Weitere‘ abzuhängen scheint, lässt sich noch, wie gezeigt wurde, (u. a.) durch den Handlungsbegriff ergänzen. Heinrichs (2014, S. 260) stellt dementsprechend klar: „Es wurde viel über die angebliche Unmöglichkeit eines Übergangs vom ‚Sein‘ zum ‚Sollen‘ geschrieben. Wo dieses ‚Sein‘ jedoch das gesellschaftliche Sein ist und in nichts anderem besteht als in Reflexionsstufen und Stufen der von den Individuen verfolgten Werte und ihrer rechtlichen Institutionalisierung, ist die nüchternste Seinserkenntnis zugleich Werterkenntnis.“

diskursiv zu machen. Wenn Werte, wie oben argumentiert wurde, auch im ‚Begründungszusammenhang‘ musikpädagogischer Theorien (und nicht nur in den anderen Zusammenhängen von Forschung) ‚wirken‘, dann steht und fällt das Praktisch-Werden von Fallibilität, Methodizität, Diskursivität und Systematizität (als den Eigenschaften von Wissenschaft schlechthin) mit dem Ausweis von jeweils in Geltung gesetzten Werten. Die genannten Eigenschaften von Wissenschaft sind nicht spezifisch für wissenschaftliche Musikpädagogik und entsprechend das Ergebnis einer dialektischen Subsumtion unter die Klassen interdisziplinärer Praxen, die, soweit ihr für wissenschaftliche Musikpädagogik konstitutiver Status praxisrelevant wird, ihren jeweiligen, in Forschungsprojekten immer wieder neu zu bestimmenden Fokus durch musikpädagogisch Forschende erhalten. Ist also der Bezug auf Werte auch für diese Praxen konstitutiv, so gilt dies *a fortiori* für die musikpädagogischen Praxen, die qua pädagogischer Ausrichtung sich auf Werte beziehen müssen. Ein Aspekt von Wissenschaftspropädeutik realisiert sich auch in diesen Praxen in der bereits angesprochenen Reflexivität und in der auf sie bezogenen Kommunikation mit den Musiklernenden. Letztere müssen die aus Sicht der Lehrenden wünschenswerten Werte und Normen bzw. Maßgaben selbst hervorbringen, soweit diese Werte und Normen irgendeine Relevanz für ihr Leben bekommen sollen. Schließlich ist der Wertbezug musikalischer Praxen, um deren Verbesserung es in musikpädagogischen Praxen geht, durch Reflexion auf die jeweils virulenten ästhetischen Kriterien im Unterricht diskursiv zu machen, wodurch ein weiterer Aspekt der erwähnten Wissenschaftspropädeutik unterrichtlich verwirklicht wird.

Selbstverständlich gibt es sachliche Korrektheit, und sie ist in allen genannten Praxen methodisch zu gewährleisten, auch in musikalischen Praxen, in der eine in der Partitur notierte Triole eben eine entsprechend auszuführende Triole bleibt. (Auf die notwendige Erweiterung solcher Wahrheit im engen Sinn wurde in der vierten Spalte des *Diagramms Nr. 7*, dort Ia.O hingewiesen; in Orgass 2023 wird ausführlich auf Wahrheitstheorie eingegangen.)<sup>14</sup> Und in musikpädagogischer Forschungspraxis kann

---

<sup>14</sup> Neben der korrekten Sachinformation (O), der Wahrhaftigkeit (I) und der Wahrheit als Verantwortung (Ia) wird Wahrheit in der „mediale[n] Dimension“ als „Sinn-Kohärenz“ (Si) begriffen (Heinrichs 2020, S. 180). Die zu all diesen Momenten von Wahrheit gebotenen „dialektischen Subsumtionen“ werden in Orgass 2023 thematisiert. Für die „Sinn-Kohärenz“ differenziert die „dialektische Subsumtion“, wenn man so will, Verlässlichkeiten, nämlich mit Blick auf: inhaltliche Konstanz (gleiche Geltungen für gleiche Ausdrücke), Konsistenz von Aussagen und Einsichten (Widerspruchsfreiheit), interpersonale Konstanz (Umgang mit Zusagen etc.) und ‚Passung‘ im Ganzen bzw. Eingliederbarkeit ins Ganze (aller Wahrheitsmomente) (vgl. ebd., S. 180-185.) Heinrichs kommentiert das „Kohärenzpostulat“ wie folgt (ebd., S. 185): „Das Kohärenzpostulat in Bezug auf Wahrheit beinhaltet somit Offenheit für das Ganze und daher, auf wissenschaftlicher Ebene, Tendenz zur Systematik. Damit ist zugleich gesagt, dass alle Systematik dieser Offenheit dienlich sein muss, statt diese durch Systemzwang und Blindheit für nicht ins System Passendes zu verbauen. Systematizität besagt Kohärenzversicherung auf wissenschaftlicher Ebene, und ohne solche Versicherung ist Wissenschaft nur halb sie selbst.“ Wichtig für den Argumen-

im Rahmen der Auswertung qualitativer Interviews in einer Gruppe musikpädagogisch Forschender eine durch eine Teilnehmende gefundene Lesart nicht einfach ignoriert werden, nur weil sie in die bis dato seitens der Gruppe favorisierte Interpretation nicht hineinpasst. Aber es ist mit Blick auf die notierte Triole in musikalischen Praxen zu fragen, was Geistes Kind die Musik ist, in der man diese Triole korrekt auszuführen sich bemüht, vor wem die Musik mit welchem wertbezogenen Hintergrund dargeboten wird und wie man sich als Musiker diesen ‚Kontexten‘ gegenüber zu verhalten gedenkt. Und hinsichtlich der Interviewauswertung ist *zum einen* festzustellen, dass sich Interpretationen mindestens implizit auf Werte beziehen. Nicht erst in einer ‚Diskurskritik‘, die diese Kriterien bspw. als zu eng oder als ‚nicht zuständig‘ erweisen mag, werden Werte in Anschlag gebracht, sondern jedwede Interpretation, hier das Interpretieren im Kontext musikpädagogischer Forschung, ist nicht ohne Bezugnahme auf Werte möglich. *Zum anderen* fragt sich, welche Rolle das Ergebnis dieser Interpretation in den notwendig auf Werte rekurrierenden musikpädagogischen Praxen spielen soll.

Denn eine solche Bezogenheit auf *Beratung* ist nicht als Beispiel für einen Verwertungszusammenhang, dessen Wertbezogenheit ja nirgends in Frage gestellt worden ist, aufzufassen, sondern als wahrheitstheoretisch begründete Berücksichtigung möglicher ‚Verwertung‘ im Begründungszusammenhang (durch ‚kommunikative Validierung‘ oder „argumentative Evaluation“). Dies zeigt folgender Syllogismus: Wenn a) für Wahrheit(sfeststellung) deren interpersonale Dimension, also ‚Wahrheit als Verantwortung‘, konstitutiv ist (Obersatz; vgl. *Diagramm Nr. 2, Ia* der Wahrheitstheorie; Heinrichs 2020, S. 177-179), wenn b) Beschreibungen und Interpretationen von durch Werte konstituierten Handlungen und Interaktionen in musikpädagogischen Kontexten als Gegenstände von Wahrheitsfeststellung fungieren (Untersatz), dann muss c) im Rahmen der Feststellung der Wahrheit der Beschreibungen und Interpretationen von Handlungen und Interaktionen in musikpädagogischen Kontexten die interpersonale Dimension von Wahrheit, hier also die jene Beschreibungen und Interpretationen verwendende Beratung musikpädagogischer Praktikerinnen und Praktiker, berücksichtigt werden (Schlussfolgerung). Aus *Sicht einer reflexionslogischen Wahrheitstheorie* gehört also die *Kommunikabilität* der Werte, die in die erwähnten Beschreibungen und Interpretationen musikpädagogischer Handlungen und Interaktionen

---

tationszusammenhang vorliegenden Buches ist zudem Heinrichs’ Hinweis, dass die definitorische Einschränkung des Wahrheitsbegriffs auf sprachliche Vollzüge (vgl. Anmerkung 12 vorliegenden Beitrags) andere „Wahrheitsformen“ wie insbesondere die „künstlerischen und religiösen Wahrheitsformen“ (ebd.) nicht ausschließt (vgl. *Diagramm Nr. 7, zweite Spalte, Wirklichkeitstheorie*, hier die Individuumdimension: ‚Teilnahme an Praxen der Verwendung nicht-sprachlicher, u. a. musikalischer Begriffe‘): „Für den heutigen Bewusstseinsstand würden auch die anderen, die künstlerischen und religiösen Wahrheitsformen ihre Wahrheit verlieren, wenn sie sich ganz unabhängig von der sprachlichen sowie wissenschaftlich-philosophischen Wahrheit halten wollten – wie auch umgekehrt.“ (Ebd.)

eingehen, zum Begründungszusammenhang musikpädagogischer Forschung. Soweit man unter dem ‚Verwertungszusammenhang‘ die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse als Ausgangsbasis für die Hervorbringung neuer musikpädagogisch relevanter Theorien versteht, ist noch eine weitere Phase des Forschungsprozesses auszudifferenzieren: Das Ergebnis des im Begründungszusammenhang zu verortenden interpraxialen Lernens ist – unter Berücksichtigung der Erfahrungen mit diesem Ergebnis im Verwertungszusammenhang – auf Konsequenzen für die Systematik der Disziplin (reflexionslogisch: für deren begriffliches System) hin zu überprüfen. Entsprechend lautet die prozessuale Gliederung der Forschungszusammenhänge aus reflexionslogischer Sicht wie folgt: Entstehungszusammenhang – Begründungszusammenhang – Verwertungszusammenhang – Zusammenhang metatheoretisch-systematischer Einordnung.

Die beschriebene praxisrelevante Reaktion auf die axiologische Verwobenheit musikpädagogischer Forschungspraxen mit musikpädagogischen Praxen exemplifiziert jenen „relationalen Wahrheitsbegriff“ (Hübner <sup>4</sup>1993, S. 280) – nicht: relativistischen Wahrheitsbegriff –, der in Kurt Hübners „*historistischer Wissenschaftstheorie*“ (ebd., S. 275ff.) expliziert wurde und mit der in vorliegendem Beitrag verwendeten reflexionslogischen Methodologie kompatibel ist (ebd., S. 276):

„Fassen wir die Apriorismen einer bestimmten Wahrnehmungsdeutung [...] als ein System von Grundsätzen S zusammen, so ist also offenbar der Ausdruck ‚entspricht den Tatsachen‘ immer nur in Beziehung auf ein gegebenes S [also ein geschichtlich vorfindliches System von ‚Apriorismen; S. O.] möglich. Anders ausgedrückt, ‚ist wahr‘ bedeutet ‚ist wahr in S‘.“<sup>15</sup>

Mit Blick auf den für das Handeln, also auch für das wissenschaftliche Handeln konstitutiven Bezug auf Werte hilft also nur die Unterscheidung von *Perspektiven der Verbesserung, ja des Fortschritts in allen Momenten der Bemühung um Objektivität (im Sinne von Intersubjektivität)*, also bezogen auf Tatsachen- (O), Werte- (I), Normen- (Ia) und Konstruktionsobjektivität (Si, im Sinne von rahmenden Metatheorien oder Masterstories). *Für Werteobjektivität ist in diesem Sinne eine Perspektivenerweiterung zu fordern, die sowohl in kultureller (also interkultureller) als auch in historischer Perspektive zu entfalten ist.* Dass sich diese Werteobjektivität in der Bemühung um die durch Meinert A. Meyer und Hilbert Meyer (2007, S. 150) eingeklagten Werte-Intersubjektivität realisiert, wurde im vorliegenden Beitrag eingangs mit dem (notwendigen) Lernen der Musik

<sup>15</sup> Heinrichs (2004, S. 332) vermerkt: „Relativismus besteht nicht darin, Wahrheit relational aufzufassen, d. h. von vielfachen Bezügen abhängig (nicht nur vom Objektbezug als Richtigkeit und Offenbarkeit, auch vom Subjektbezug als Wahrhaftigkeit, auch vom interpersonalen Bezug als Angemessenheit an den Hörer, auch als Kohärenz und Offenheit für das Ganze [...]). Ein Relativist geht im Gegenteil von einem nicht-relationalen und absoluten Verständnis ‚der‘ Wahrheit aus, als müsste man sie unveränderlich haben können – leugnet jedoch dieses vorgebliche Ideal als unrealisierbar. Das heißt, R. [Relativismus; S. O.] ist ein *resignierter Dogmatismus*.“

lehrenden Älteren von den Musiklernenden Jüngeren bereits exemplifiziert. Mit Blick auf die Konstitution des Handelns, also auch des musikpädagogischen Handelns und Interagierens durch Werte handelt es sich freilich ‚nur‘ um ein Beispiel für einen (auch wissenschaftstheoretisch) begründbaren Vorgang und eine entsprechende Haltung von Lehrenden. Das Beispiel sollte also nicht als Vorzeige-Exempel, das zum Zwecke des Belegs besonderer ‚Fortschrittlichkeit‘ oder dergleichen eingeführt wurde, sondern als Markierung einer Notwendigkeit interpretiert werden.

Dass in die entsprechende wissenschafts- und disziplininterne „Wertekommunikation“ (Heinrichs; vgl. Anmerkung 4) auch die Orientierung an jenen Werten eingebracht werden kann, die im Rahmen einer als kritische Kulturwissenschaft konzipierten Musikpädagogik reflektiert und begründet werden, sei hier nur am Rande – und mit Hinweis auf die Entfaltung der entsprechenden Argumente in ‚Orgass 2023‘ und ‚Orgass 2024‘ – erwähnt. Nur so viel: Es wird in den erwähnten Publikationen dafür geworben, das begriffliche System reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik (Orgass 2019, S. 8; die vollständige Version dieser ‚disziplinären Matrix‘ wird in Orgass 2025 präsentiert werden) im Sinne einer kritischen Kulturwissenschaft (vgl. hierzu Vogt 2017) zu realisieren. Bei der intendierten Realisation des ‚kritischen Gedankens‘ im Musikunterricht sollte das Lernen der Musiklernenden so behandelt werden, als mache es diesen Gedanken von sich aus erforderlich. Dass diese ‚Gabe‘ der Lehrenden an die Lernenden selbst auf Wertbezug beruht, deren Bestimmung in der Arena musikpädagogischer Diskurse zur Disposition steht, ist kein Manko, sondern verweist als Erkenntnis – um die Überlegungen mit dem Hinweis auf einen hohen Wert zu beschließen – auf die Notwendigkeit eines Arbeitens an jener Kontingenz, die zur Freiheit der Wissenschaft und des Menschen gehört.

## Literatur

- Bachhiesl, Christian (2015). Erkenntnismodus oder Methode? Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum epistemischen Stellenwert der Intuition. In: Ders.; Sonja Maria Bachhiesl; Stefan Köchel (Hrsg.), *Intuition und Wissenschaft. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 351-394). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Carnap, Rudolf (1972). *Bedeutung und Notwendigkeit*. Übersetzung ins Deutsche von Wilhelm Bader (*Library of Exact Philosophy LEP*, hrsg. von Mario Bunge et al.). Wien und New York: Springer (amerikanisches Original: *Meaning and Necessity*, The University of Chicago, 1947, erweiterte Ausgabe 1956: Chicago: Phoenix Books, 1958, <sup>5</sup>1967).
- Carrier, Martin (2006). *Wissenschaftstheorie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Chudnoff, Elijah (2013). *Intuition*. Oxford: Oxford University Press.

- Douglas, Heather E. (2009). *Science, Policy, and the Value-Free Ideal*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Dies. (2021). *The Rightful Place of Science: Science, Values, and Democracy. The 2016 Descartes Lectures*. Foreword by Sir Peter Gluckman, hrsg. von Ted Richards, Consortium for Science, Policy & Outcomes, Temple (AZ) und Washington DC.
- Feldmann, Martin (1986). Zusammenhang und Losigkeit. Zu Morton Feldmans Kompositionen zwischen 1950 und 1956. In: Heinz-Klaus Metzger & Rainer Riehn (Hrsg.), *Morton Feldman (Musik-Konzepte. Die Reihe über Komponisten, Heft 48/49)* (S. 67-94). München: edition text + kritik.
- Flämig, Matthias (2000). Didaktische Analyse als Kern der Begründung von Musikunterricht. In: *Musik in der Schule* 4/2000, S. 4-9.
- Fritz, Alexis (2009). *Der naturalistische Fehlschluss. Das Ende eines Knock-Out-Arguments (Studien zur theologischen Ethik, Fribourg: Academic Press sowie Freiburg im Breisgau und Wien: Herder (zugl.: Freiburg im Breisgau, Albert-Ludwigs-Universität, Diss., 2007/ 2008).*
- Hahn, Daniela & Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.) (2015). *Ökologie und die Künste*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Heinrichs, Johannes (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*, Tübingen: Francke, 1986).
- Ders. (2005). *Logik des Sozialen. Woraus Gesellschaft entsteht, Varna etc.: STENO* (aktualisierte Neuauflage von *Reflexion als Soziales System, [Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie und Pädagogik, Band 119]*, Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 1976).
- Ders. (2. überarbeitete Auflage 2007a; <sup>1</sup>1997). *Öko-Logik. Geistige Wege aus der Klima- und Umweltkatastrophe*. Varna u. a.: STENO.
- Ders. (2., vollständig überarbeitete Auflage 2007b; <sup>1</sup>1980). *Handlungen. Das periodische System der Handlungsarten (Philosophische Semiotik Teil I)*. München u. a.: STENO.
- Ders. (2007). *Kultur in der Kunst der Begriffe*. Mit einem Geleitwort von Kurt Biedenkopf anlässlich des World Culture Forums in Dresden. München u. a.: STENO.
- Ders. (2014). *Integrale Philosophie. Wie das Leben denken lernt: gelebte und ausdrückliche Reflexion*. Sankt Augustin: Academia.
- Ders. (2018). *Kritik der integralen Vernunft. Eine philosophische Psychologie*. [Zwei Bände.] Band I: *Grammatik der menschlichen Bewusstseinsvermögen*, Stuttgart: ibidem.

- Ders. (2020). *Dialogik. Kann denn Liebe logisch sein?* Baden-Baden: Academia – ein Verlag in der Nomos-Verlagsgesellschaft mbH.
- Heyne, Hannes (2009). *Klänge aus der Natur. Akustische Ökologie und das Spiel mit elementaren Musikinstrumenten (Library of Healing Arts. Bibliothek der Heilenden Künste, hrsg. von Johannes Heimrath, Band 8)*. Klein Jasedow: DrachenVerlag.
- Hörmann, Stefan & Meidel, Eva (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In: Bernd Clausen; Alexander J. Cvetko; Stefan Hörmann; Martina Krause-Benz; Silke Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11-68). Münster und New York: Waxmann.
- Dies., Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. In: *Diskussion Musikpädagogik* 66 (2. Quartal 2020), S. 20-32.
- Hübner, Kurt (<sup>4</sup>1993, unveränderter Nachdruck der 3., verbesserten Auflage 1986; <sup>1</sup>1978). *Kritik der wissenschaftlichen Vernunft*. Freiburg [im Breisgau] und München: Karl Alber.
- Hume, David (1740/ 2009; <sup>1</sup>2000 [Erstdrucke Bände 1 und 2: 1739]; Band 3: 1740). *A Treatise of Human Nature*, hrsg. von David Fate Norton und Mary J. Norton (*Oxford Philosophical Texts*, hrsg. von John Cottingham), Oxford, New York etc.: Oxford University Press.
- Janich, Peter (2010). *Der Mensch und andere Tiere. Das zweideutige Erbe Darwins*. Berlin: Suhrkamp (edition unseld 35).
- Joas, Hans (2005). Die kulturellen Werte Europas. Eine Einleitung. In: Ders. & Klaus Wiegandt (Hrsg.), *Die kulturellen Werte Europas* (S. 11-39). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Klafki, Wolfgang (1958/ 1975; <sup>1</sup>1963). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Ders. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage 1975. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ders. (12., erweiterte Auflage 1991; <sup>1</sup>1985). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 43-81). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ders. (1995). ‚Schlüsselprobleme‘ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von ‚Allgemeinbildung‘. In: Münzinger & Klafki (Hrsg.) (1995), S. 9-14.
- Klinger, Florian (2015). Urteil und Leben. In: Thomas Hilgers; Gertrud Koch; Christoph Möllers; Sabine Müller-Mall (Hrsg.), *Affekt und Urteil*. Paderborn: Wilhelm Fink.

- Krautz, Jochen (<sup>4</sup>2014; <sup>1</sup>2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*, München: Diederichs.
- Krijnen, Christian (2008). *Philosophie als System. Prinzipientheoretische Untersuchungen zum Systemgedanken bei Hegel, im Neukantianismus und in der Gegenwartsphilosophie (Studien zum System der Philosophie, im Auftrag des Istituto Italiano per gli Studi Filosofici und der Internationalen Gesellschaft ›System der Philosophie‹ hrsg. von Karen Gloy, Hans-Dieter Klein und Wolfgang Schild, Beiheft 2)*. Würzburg: Königshausen & Neumann (zugleich: Siegen, Univ., 2006, Habil.-Schr., 2006).
- Kuhn, Thomas S. (1977/ 1981). Objectivity, Value Judgment, and Theory Choice [1977]. In: Ders., *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change* (S. 320-339). Chicago: University of Chicago Press.
- Ders. (1978). Objektivität, Werturteil und Theorienwahl. In: Ders. (1978; <sup>1</sup>1977). *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Hrsg. von Lorenz Krüger. Übersetzt von Hermann Vetter (S. 421-445). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (<sup>6</sup>2016; <sup>1</sup>1988). *Qualitative Sozialforschung*, 6., überarbeitete Auflage mit Online-Material. Weinheim und Basel: Beltz.
- Loh, Janina (2018). *Trans- und Posthumanismus zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Longino, Helen Elizabeth (1995). Gender, Politics, and the Theoretical Values. In: *Synthese* 104, S. 383-397.
- Merker, Barbara (2010). Art. „Naturalistischer „Fehlschluss“. In: Hans Jörg Sandkühler (Hrsg., unter Mitwirkung von Dagmar Borchers, Armin Regenbogen, Volker Schürmann und Pirmin Stekeler-Weithofer). *Enzyklopädie Philosophie*. In drei Bänden mit einer CD-Rom. Band 2 (I - P) (S. 1722-1724). Hamburg: Felix Meiner.
- Merton, Robert K. (1968; <sup>1</sup>1949). Science and the Democratic Social Structure [= Kapitel XVIII]. In: Ders. (1968). *Social Theory and Social Structure* (S. 604-615). New York: The Free Press.
- Meyer, Meinert A. & Meyer, Hilbert (2007). Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim und Basel: Beltz.
- Moore, George Edward (2002; revised Edition [<sup>2</sup>1993]; <sup>1</sup>1903). *Principia Ethica*. With the Preface to the Second Edition and other papers. Edited and with an introduction by Thomas Baldwin. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moors, Agnes (2017). Art. „Appraisal Theory of Emotion“. In: Virgil Zeigler-Hill & Todd K. Shackelford (Hrsg.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (S. 1-9). Cham (Schweiz): Springer.
- Mueller, Axel (2001). *Referenz und Fallibilismus. Zu Hilary Putnams pragmatischem Kognitivismus (Quellen und Studien zur Philosophie, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Dominik Perler, Wolfgang Wieland, Band 52)*. Berlin und New York: Walte de Gruyter.

- Münzinger, Wolfgang & Klafki, Wolfgang (Hrsg.). *Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung (Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 3. Beiheft, 1995, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft)*. Weinheim: Juventa.
- Negt, Oskar (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.
- Orgass, Stefan (2016). Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung als Vorgabe curricularer Obligatorik für Musikunterricht. In: Lars Oberhaus und Melanie Unseld (Hrsg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 105-132). Münster und New York: Waxmann.
- Ders. (2017a) Aneignung populärer Musik aus Sicht einer reflexionslogisch konzipierten Handlungstheorie. In: Dietmar Elflein & Bernhard Weber (Hrsg.), *Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen (Studien zur Populärmusik)* (S. 265-304). Bielefeld: transcript.
- Ders. (2017b). Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In: Alexander J. Cvetko und Christian Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft (Musikpädagogische Forschung, Band 38, hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung – AMPF)* (S. 119-136). Münster und New York: Waxmann.
- Ders. (2018). The Nonidentical as a Problem of a Systemic Approach to Scientific Music Pedagogy. In: *Philosophy of Music Education Review* 26, no. 1 (Spring 2018), S. 82-98 (greifbar unter <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.26.1.06>).
- Ders. (2019). ‚Modell‘ als Grundbegriff einer Methodologie reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In: *Zeitschrift für Ästhetische Bildung (ZaeB)* 11, Nr. 2, S. 1-38 (<http://zaeb.net/wordpress/2020/05/06/modell/>; Zugriff am 19.03.2023).
- Ders. (2021). Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. In: Johannes Hasselhorn; Oliver Kautny; Friedrich Platz (Hrsg.). *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention (Musikpädagogische Forschung, hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung, Band 41)* (S. 297-315). Münster und New York: Waxmann.
- Ders. (2023). Werte und Normen in musikpädagogischen (Forschungs-)Praxen. Mit Kapiteln zu einem reflexionslogischen Wahrheitsbegriff. Baden-Baden: OLMS/Nomos.
- Ders. (2024). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – eine empfohlene Realisation reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Disziplin. In: Lukas Bugiel & Christian Rolle (Hrsg.), *Kritik der Musikpädagogik. Festschrift für Jürgen Vogt*

- (S. 155–177). USB Monographs, Universität zu Köln (<https://monographs.ub.uni-koeln.de>, open access, <https://doi.org/10.18716/omp.37>).
- Ders. (2025). Reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik (zwei Bände). Baden-Baden: OLMS/ Nomos.
- Putnam, Hilary (1982/ 1992; 1990). Beyond the Fact/ Value Dichotomy. In: Ders., *Realism with a Human Face* (1982), edited and introduced by James Conant (S. 135-141). Cambridge (MA) und London: Harvard University Press.
- Ders. (2004; 2002). *The Collapse of the Fact/ Value Dichotomy and Other Essays*, Cambridge (MA) und London (UK): Harvard University Press.
- Renn, Joachim (2006). Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft (zugleich: FAU-Erlangen-Nürnberg, Univ., Habil.-Schr., 2004).
- Ders. (2014). Performative Kultur und sprachpragmatische Philosophie. In: Ders., *Performative Kultur und multiple Differenzierung (Soziologische Übersetzungen I)* (S. 13-50). Bielefeld: transcript.
- Rentsch, Thomas (1999; 1990). *Die Konstitution der Moralität. Transzendente Anthropologie und praktische Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rora, Constanze (2022). Dinge, Klang, Klangobjekte in der musikalisch-ästhetischen Erziehung, in: Thienenkamp & Voit (Hrsg.) 2022, S. 19-33.
- Rüsen, Jörn (1979). Geschichte und Norm – Wahrheitskriterien der historischen Erkenntnis. In: Willi Oelmüller (Hrsg.), *Normen und Geschichte (Materialien zur Normendiskussion, hrsg. von dems., Band 3)* (S. 110-139). Paderborn etc.: Ferdinand Schöningh [im selben Band das autorisierte Protokoll der Diskussion zu Rüsen's Papier: Der Ansatz von Rüsen, ebd., 248-285].
- Ders. (1998). Theoretische Zugänge zum interkulturellen Vergleich historischen Denkens. In: Ders.; Michael Gottlob & Achim Mittag (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kulturen (Erinnerung, Geschichte, Identität: Band 4)* (S. 13-73). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ders. (2003). Geschichte verantworten. In: Ders. (2003). *Kann gestern besser werden? Zum Bedenken der Geschichte (Kulturwissenschaftliche Interventionen, Band 2, hrsg. vom Kulturwissenschaftlichen Institut Essen)* (S. 47-87). Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Ders. (2010). Klassischer Humanismus – Eine historische Ortsbestimmung. In: Ders. (Hrsg.), *Perspektiven der Humanität. Menschsein im Diskurs der Disziplinen (Der Mensch im Netz der Kulturen. Humanismus in der Epoche der Globalisierung, Band 8)* (S. 273-215). Bielefeld: transcript.

- Ders. (2012a). Towards a New Idea of Humankind: Unity and Difference of Cultures at the Crossroads of Our Time. In: Zhang Longxi (Hrsg.). *The Concept of Humanity in an Age of Globalization (Reflections on (in)Humanity, Band 1*, hrsg. von Sorin Antohi, Chun-Chieh Huang und Jörn Rüsen) (S. 41-53). Göttingen: V&R unipress, National Taiwan University Press.
- Ders. (2012b). Temporalizing Humanity: Towards a Universal History of Humanism. In: Mihai I. Spariosu und Jörn Rüsen (Hrsg.). *Exploring Humanity – Intercultural Perspectives on Humanism (Reflections on (In)Humanity, Band 3*, hrsg. von Sorin Antohi, Chun-Chieh Huang und Jörn Rüsen) (S. 29-44). Göttingen: V&R unipress, National Taiwan University Press.
- Ders. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln, Weimar und Wien: Böhlau.
- Ders. (2020). *Menschsein. Grundlagen, Geschichte und Diskurse des Humanismus*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Schaller, Klaus (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz.
- Scheffer, David & Heckhausen, Heinz (<sup>5</sup>2018). Eigenschaftstheorien der Motivation [= Kapitel 3]. In: Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.) (5., überarbeitete und erweiterte Auflage 2018; <sup>1</sup>1980), *Motivation und Handeln* (S. 49-82). Berlin: Springer-Verlag/ Springer-Nature.
- Schulz von Thun, Friedemann (1997; <sup>1</sup>1981). *Miteinander reden, drei Bände. Band 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Schulze, Holger (hrsg.) (2012). *Gespür – Empfindung – Kleine Wahrnehmungen. Klanganthropologische Studien (Reihe Sound Studies, hrsg. von Holger Schulze, Volume 3)*. Bielefeld: transcript.
- Schurz, Gerhard (4., überarbeitete Auflage 2014; <sup>1</sup>2006). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sollberger, Daniel; Boehlke, Erik; Kobbé, Ulrich (Hrsg.) (2019). *Soma – Sema. Im Spannungsfeld zwischen Somatik und Semiotik (Schriftenreihe der Deutschsprachigen Gesellschaft für Kunst und Psychopathologie des Ausdrucks e. V. [DGPA], Band 38, hrsg. vom Vorstand der DGPA, vertreten durch Daniel Sollberger, Hans-Peter Kapfhammer, Axel-Uwe Walther, Erik Boehlke und Manfred Heuser)*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Sowodniak, Ulrike (2012). Von der Substanz des Hörens. In: Schulze (Hrsg.) (2012), S. 167-199.

- Terhart, Ewald (Oktober 1981): Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, S. 769-793.
- Thienenkamp, Heike & Voit, Johannes (Hrsg.) (2022). Im Dialog mit den Dingen. Perspektiven und Potentiale ästhetischer Bildung. Festschrift für Petra Kathke. Bielefeld: transcript.
- Vogt Jürgen (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In: Alexander J. Cvetko & Christian Rolle (Hrsg.). Musikpädagogik und Kulturwissenschaft (Musikpädagogische Forschung, Band 38) (S. 329-347). Münster und New York: Waxmann.
- Voit, Johannes (2022). Vom ästhetischen Bildungspotential verlassener Orte, in: Thienenkamp, Heike & Voit, Johannes (Hrsg.) 2022, S. 225-243.
- Weber, Max (11917/ 51982). Der Sinn der ‚Wertfreiheit‘ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: Ders. <sup>5</sup>1982, S. 489-540.
- Welsch, Wolfgang (1996). Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Willmes, David (2013). Zur Legitimität ethischer und sozialer Werte in der Wissenschaft (Diss., Bielefeld, Universität, 2013) (greifbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2631123>).