peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Orgass, Stefan

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

*Martin, Kai [Hrsg.]: Zukunft. Musikpädagogische Perspektiven auf soziale und kulturelle Transformationsprozesse. Weimar : Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar 2025, S. 63-98*

Quellenangabe/ Reference:
Orgass, Stefan: Zur wissenschaftlichen Vernunft im Umgang mit dem konstitutiven Werten in Handlungen und Interaktionen musikpädagogischer (Forschungs-)Praxis - In: Martin, Kai [Hrsg.]: Zukunft. Musikpädagogische Perspektiven auf soziale und kulturelle Transformationsprozesse. Weimar : Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar 2025, S. 63-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-325356 - DOI: 10.25656/01:32535

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-325356*
*https://doi.org/10.25656/01:32535*

**Nutzungsbedingungen**

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

**Terms of use**

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

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

**Kontakt / Contact:**

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

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 Symposions 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

# Inhalt

Vorbemerkung 3

*Oliver Kautny*
Das *Cologne Hip Hop Institute.* Ein universitäres Projekt im Kontext musikpädagogischer Forschung 5

*Alexandra Kertz-Welzel*
What we should consider before proposing music education for social change 36

*Kai Martin*
Inneres und äußeres musikalisches Handeln. Aristoteles' Handlungstheorie aus musikpädagogischer Perspektive 44

*Stefan Orgass*
Zur wissenschaftlichen Vernunft im Umgang mit dem konstitutiven Werten in Handlungen und Interaktionen musikpädagogischer (Forschungs-)Praxis 63

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 Klafkis 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.[1] 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.[2] 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

[1] 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."

[2] 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 „inklusiven 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 on 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.[3] Werte sind für musikpädagogische Praxen, in denen musikalische Praxen verbessert werden sollen (was immer unter ‚Verbesserung' verstanden wird), konstitutiv.

[3] 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 Transzendentale 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 immanent-zeitliche 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 Werterleben 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: Objektkonstitution, 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.[4] 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.).[5]

## 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

[4] 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.)

[5] 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 / Zeichendimensionen | Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung | Forschungskonstitutive Eigenschaften der Forschenden | Konstituenten interaktiver Vollzüge musikpädagogischer Forschung | Funktionen musikpädagogischer Forschung |
|---|---|---|---|---|
| Objektkonstitution | empirische Forschung | Interessen/ Spezialisierungen | Strukturmomente: Methodik, Pragmatik, Topik/Didaktik, Systematik [x)] | 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 |

[x)] *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 [2]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" – Objektkonstitution (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 Wahrnehmungsgefühle: Orientierungsgefühle | Intuition anlässlich der Wahrnehmung |
| Individuum | denkendes Wahrnehmen | assoziatives Denken | Denkfühlen/ Gestaltungsfühlen | Intuition vermittels Denken (kreatives Denken) |
| Interaktion | fühlendes Wahrnehmen | erlebnis- und gefühlsgebundenes Denken | interpersonales u. interrelationales Fühlen: Liebe und ihre Verwandten | Intuition im Fühlen (Heilfühlen) |
| Sinnmodifikation | medial vermittelles Wahrnehmen | logisches Denken | mediales Fühlen und Hellfühligkeit | potenzierte od. explizit mediale Intuition/ Hellsichtigkeit |

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

| Funktionskreis der Praxis<br>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 Wahrnehmungs-daten (ebd. S. 189) | emotionale Wertung (reflexive Festigung von Anziehung und Abneigung) | Absicht | innersubjektives Handeln |
| Interaktion | Fühlen | wollende Wertung (Begehren, Wünschen, Wollen) | Entschluss | soziales Handeln |
| Sinnmodifikation | Intuieren („unbewusstes [...] Vorgreifen 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:[6] Für die Argumentation gegen die Vorstellung einer Tatsachen-/Werte-Dichotomie ist wichtig,[7] 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 – wohlgemerkt, 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,

---

[6] 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 transzendentales 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, Dassheit, 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).

[7] 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.[8]

[8] 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 Werten auf der praktischen Seite." (Heinrichs 2018, S. 190.) David Scheffer und Heinz Heckhausen ([5]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 nichtemotionales 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 Werten im Sinne konstitutiver Reflexivität notwendig enthalten; es kann expressis verbis in nachträglicher Reflexion thematisiert werden, wenngleich nicht mit Anspruch auf Vollständigkeit. An die reflexionslogische Rekonstruktion des In-Geltung-Setzens von Werten *(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 Werten zu verhalten gedenken, *nicht aber, ob* sie überhaupt in dieser Situation werten. 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 [4]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 Lebens-bereiche" (S. 65; Ia), „Rationalisierung der Lebensverhältnisse" (S. 65; Si). |

| | | |
|---|---|---|
| Sinnmodifikation | lange Dauer | 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): *Die kulturellen Werte Europas,* hier in reflexionslogischer Stufung aufgeführt:<br>O – (selbst)kritische Reflexion von Begriffen und Theorien in Auseinandersetzung mit Empirie; Hochschätzung des gewöhnlichen Lebens, „praktischer Rationalismus der Weltbeherrschung"; „Aufklärung");<br>I – Explizit-Machen von Missständen und der deren Beobachtung ermöglichenden Werte („Rationalität", „reflektiertes Spannungsverhältnis von Innerlichkeit und Tätigkeit", „Selbstverwirklichung");<br>Ia – Demokratie: Partizipation; Legitimität von Macht und Herrschaft (in den Systemen der Wissenschaft und der Politik), „Freiheit";<br>Si – Anerkennung des Anderen („Vielfalt"; „ertragene Differenz").<br>Wolfgang Welsch (1996): „transversale Vernunft" als Realisation von Kompatibilität disparater Systeme (‚Felder') in modernen Gesellschaften.<br>Jörn Rüsen (2020; ders. 2012a; ders. 2012b: modernisierter, „inklusiver" Humanismus |

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*[9]

| ästhetische Kriterien / Zeichen-dimensionen | Differenziertheit – Einfachheit | Authentizität – Eklektizismus | Trennung Produktion/ Rezeption – interaktive Performanz | Kunst als Handlung – Kunst als Erkenntnis sui generis |
|---|---|---|---|---|
| Objektkonstitution | Zufall – Determination | Gefühlsästhetik – Formalismus | schemata-/ patternbezogen – *frei* | Stimmigkeit – *»Losigkeit«*[10] |
| Individuum | Virtuosität spieltechnisch – *dto. kompositorisch* | Genieästhetik – Kunst als Handwerk | Selbstverwirklichung – Selbstaufgabe im Kollektiv | Funktionalisierung – L'art-pour-l'art-Standpunkt |
| Interaktion | für (intendierte) Hörende leicht(er) – dto. schwer(er) mit-/ nachzuvollziehen | Formen/ Gattungen/ Genres verwendend – *dto. dekonstruierend* | *Präzision der Aufführung – situativer Flow* | Konventionalität – *Originalität* |
| Sinnmodifikation | ‚Entäußerung' an Anforderungen des Materials – Verfügung/ Benutzen von Material | Ausdrucksästhetik – ‚Sachlichkeit' | Werkästhetik – *Ästhetik des Situativen* | sich auf sinnlichen Vollzug beschränkend – *ästhetische Erkenntnis ermöglichend* |

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 ‚Situationsenthobenheit' der entsprechenden Werte: Deren von Situationen unabhängige Existenz wird gerade im ‚Zugriff' auf sie im Zuge ihrer situativen Verwirklichung deutlich.

[9] 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.

[10] 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 [4]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.[11] 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.

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

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

| *Traditional List* (Kuhn 1977/ 1981, S. 321f. und ders. 1978, S. 422f.) | *Feminist List* (Longino 1995; vgl. Willmes 2013, S. 46 79) |
|---|---|
| accuracy (Tatsachengerechtheit) | 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);<br>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 [6]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, transzendentale 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 (Individuumsdimension), 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 Zeichendimension | ökologische Werte (Heinrichs [2]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 |
| Objektkonstitution | Respekt vor der (äußeren) Natur, verstanden als ökologisches System | empirische Adäquatheit; Einfachheit (als qualitat.- ontolog. Sparsamk.); *„ontologische Heterogenität" (Longino);* Genauigkeit | organisierter Skeptizismus (S. 614f.) | probandenbezogene Adäquatheit (entwicklungs- und lernpsychologisch) |
| Individuum | Respekt vor der Ganzheit der anthropologischen Dimensionen Kör- per, 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') |
| Sinnmodifikation | Respekt vor dem integralen Spektrum möglicher Realisationen musikalischer/ musikbezogener Erfahrung (vgl. ebd., S. 361-364) als Realisation von Lebensdienlichkeit | Fruchtbarkeit/ Vorhersagekraft/ Anomalienbeseitigung; Vereinheitlichung; Kohärenz mit Hintergrundwissen; Wahrheitsstreben | Universalismus (S. 607-610); (vgl. Teilhabeansprüche von gesellschaftli- chen 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 „inklusiven" 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 ([1]1917/ [5]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 Rüsen 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).[12] *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. Rüsen 2020), dessen inhaltliche Ausgestaltung viel empirisch-komparative Forschung erfordert. Dieser Humanismus kann aber – in systematischer Perspektive –

[12] Während Rüsen 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 Rüsens 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 (Individuumsdimension) und Normen (Interaktionsdimension).

auch als Konkretion der durch Thomas Rentsch (1999, S. 239ff.) unterschiedenen „Interexistentiale der Menschheit" begriffen werden. Zu ihnen gehört u. a. Gewaltlosigkeit und eine „Topik der kommunikativen Interexistentiale" (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 Interexistentiale" und die „Interexistentiale 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 Interexistentiale 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 „inklusiven" Humanismus als auch zu Schallers Idee, das Transzendentale mit dem Historischen zusammenzudenken (vgl. Anmerkung 3), wodurch im Übrigen, entgegen Hume und Moore,[13] zumindest in dieser Hinsicht das Sollen im Sein erkennbar wird, nimmt sich der siebte Punkt aus (ebd., S. 268f.):

[13] 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 [3]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 Interexistentiale der materiellen Basis des gemeinsamen Lebens und seiner Reproduktion nicht objektivistisch und positivistisch, sondern je bereits im Horizont der praktischen Interexistentiale 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 „inklusiven" 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 Tatsachenaussagen 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.)[14] Und in musikpädagogischer Forschungspraxis kann

[14] 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, wes 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 Individuumsdimension: ‚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 [4]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'."[15]

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

[15] 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 Wertbezügen 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 Abarbeitens 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, [5]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 Neuausgabe von *Reflexion als Soziales System, [Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie und Pädagogik,* Band 119], Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 1976).

Ders. (2. überarbeitete Auflage 2007a; [1]1997). *Öko-Logik. Geistige Wege aus der Klima- und Umweltkatastrophe.* Varna u. a.: STENO.

Ders. (2., vollständig überarbeitete Auflage 2007b; [1]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 ([4]1993, unveränderter Nachdruck der 3., verbesserten Auflage 1986; [1]1978). *Kritik der wissenschaftlichen Vernunft.* Freiburg [im Breisgau] und München: Karl Alber.

Hume, David (1740/ 2009; [1]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; [1]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; [1]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 ([4]2014; [1]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; [1]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 ([6]2016; [1]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; [1]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 [[2]1993]; [1]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 Popularmusik)* (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; [1]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. Transzendentale 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 Rüsens 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 (Reflexions 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 ([5]2018). Eigenschaftstheorien der Motivation [= Kapitel 3]. In: Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.) (5., überarbeitete und erweiterte Auflage 2018; [1]1980), Motivation und Handeln (S. 49-82). Berlin: Springer-Verlag/ Springer-Nature.

Schulz von Thun, Friedemann (1997; [1]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; [1]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. [5]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).