

A photograph of a desk with various items: an open book on the left, a tablet in the center displaying musical notation, and a bar chart on a piece of paper in the foreground. The background is slightly blurred, showing more books and a mug with pens.

12

Studien zur Musikkultur
herausgegeben von der
Gisela und Peter W. Schatt Stiftung

Norbert Schläbitz

»Form follows content«

oder: Wider die Mainstream-
forschung – für Forschungspluralismus
in der Musikpädagogik

WAXMANN

Studien zur Musikkultur

herausgegeben von der
Gisela und Peter W. Schatt Stiftung

Band 12

Norbert Schläbitz

»Form follows content« oder:
Wider die Mainstreamforschung –
für Forschungspluralismus in der
Musikpädagogik



Waxmann 2025
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Studien zur Musikkultur, Bd. 12

ISSN 2699-4461

Print-ISBN 978-3-8188-0058-1

E-Book-ISBN 978-3-8188-5058-6

<https://doi.org/10.31244/9783818850586>

Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: Erstellt mit Ideogram
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Zueignung	7
›Empirical turns‹ in der Musikpädagogik	11
Theoretische Verortungen	15
Diskursethik – der ›parrhesiastische Pakt‹	15
Dekonstruktivismus und Systemtheorie	16
Das Technologiedefizit und der ›gute Wille‹	19
›Epistemische Deliberation‹ vs. ›Epidemische Deliberation‹	23
Der ›blinde Fleck‹ oder: der performative Widerspruch	24
Die ›Metapher‹ in der Wissenschaft	29
Ästhetik und Eleganzgebot als Angebot für Effizienz in Wissenschaft	35
Die Unschärferelation in der Empirie	39
›Grounded theory‹ – Wenn die ›Sättigung‹ beliebig wird	43
Wenn die ›Sättigung‹ zum Missverstehen anregt	51
Das eigene Sprachgefühl als interpretierende Instanz	56
Alle Forschung ist von Theorie infiziert oder: ›Die Methode ist die Botschaft‹	60
Wenn ›KI‹ und ›Maxqda‹ die Arbeit unter sich ausmachen und Codes & Kategorien zur Beliebigkeit tendieren	65
›Nicht-triviale Maschine‹ Mensch	68
Die Schnittstelle: die Transformation von analog zu digital	69
Verschwundene Ich-Botschaften und Rekonstruktion	71
Wenn die Schnittstelle zum Anathema wird	73
Die Rückkehr des Mythos in der Wissenschaft	78
Peer Reviews, die der Peer Reviews bedürfen	79
Qualitätssicherung mithilfe von Peer Reviews	81
Peer Reviews und mögliche Kritik	83
Ein Peer Review im Detail	88
Neurophysiologische Erwägungen und musikpädagogische Ableitungen	93
Wenn Theorie auf Praxis trifft – ›Musix 3‹	97
Wie kulturelle Erschließung gelingt	102
Was man von der Praxis lernen kann – der ›Deutschunterricht‹	105
Die Rückkehr des Mythos im Musikunterricht	108
Was die ›causa finalis‹ mit dem Mythos zu tun hat	111
Parallelwelten im Geiste – ›Musische Erziehung‹ und ›Aufbauender Musikunterricht‹	112
Zwei Welten von Wissenschaft – individuell vs. schematisch abgefasst	115
Als die Kritische Theorie der Musikpädagogik ein Zeichen setzte	116
Wenn die Form den Inhalt überlagert oder: ›badly organized‹	121

Wenn Aufwand und Ertrag sich nicht die Waage halten. Empirie und das ›MusikmachDing‹	122
Nivellierung von Unterschieden zwischen Klangerzeugern	124
Theorie der Medien und Klangerzeuger	125
Hierarchisierung von Klangerzeugern oder: Verfestigung ›postkolonialer‹ Haltungen.....	126
Das ›soziomaterielle Dreikörperproblem‹	127
Verwechslung von Kausalbeziehungen mit ›Antezedenzbedingungen‹.....	130
Mehr Kafka wagen	134
Die Gütekriterien von (empirischer) Wissenschaft oder: die ›Simulation des Als-ob‹	136
Protokolle, Dokumente sind geduldig. Sie einzusehen, ist selten nachgefragt	141
Gütekriterien empirischer Forschung gibt es nur im Konjunktiv, realiter aber nicht	144
Protokolle, Dokumente und der Versuch, Forschung zu replizieren	146
Das autokatalytische Problem oder: die Quelle der ›epidemischen Deliberation‹.....	149
Das ›Sichtbarmachen‹ impliziter Theorien	150
Opazität im Theoriedesign oder: Empirie als Lenkungsinstrument.....	151
Empirie und die Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften.....	154
Phänomene der Oberflächlichkeit	156
Empirie vs. ›Diversity‹	158
›Form follows content‹ – wie Ästhetik und Fantasie die Wissenschaft beflügeln	160
Wissenschaft im Aphorismus und dergleichen abgefasst.....	164
Wissenschaft in Werken – ganz anders aufgestellt, die ›Kür‹ ausrufend	168
Friedrich Kittler – Aufschreibesysteme.....	169
Marshall McLuhan – Medientheorie	178
Jacob Taubes – Abendländische Eschatologie.....	184
Michel Foucault – Diskursanalyse	189
Hans Blumenberg – Metaphorologie	193
Von der ›Pflicht‹ zur ›Kür‹.....	197
Theorienpluralismus und Wissenschaftsdesign.....	199
Seltsame Theorien. Wegweisende Impulse für innovative Wissenschaft.....	202
Theorie der Medien und Sinneswandel.....	204
Theorien, die der Praxis ferne stehen, Paradigmenwechsel möglich machen	206
Theoriendiversität vs. Treuebeweis.....	210
Epilog – Wissenschaft als Kunst oder: Wo Parallelen sich kreuzen.....	213
In eigener Sache – der Weg zum Buch, wie es entstand	217
Literatur.....	225

Zueignung

Was ihr nicht tastet, steht euch meilenfern,
Was ihr nicht fasst, das fehlt euch ganz und gar,
Was ihr nicht rechnet, glaubt ihr, sei nicht wahr,
Was ihr nicht wägt, hat für euch kein Gewicht,
Was ihr nicht münzt, das, meint ihr, gelte nicht

Goethe, Faust II

Dieses namenlose »Ihr«, von dem Johann Wolfgang von Goethe in *Faust II* spricht, ist als Leerstelle definiert, die ausgewiesen wird als eine Haltung zu den ›Dingen‹, von denen nicht zu wissen ist, was sie ›wirklich‹ sind. Als wäre alles Wirkliche ein messbarer Tatbestand, wird alles ausgefällt auf der Suche nach dem nicht zu messenden Sein der Dinge und ein Tatbestand geschaffen, der so skelettiert zur Weltanschauung reift. Diese Weltanschauung wird als objektive Wissenschaft betrieben und hat ihre unbestreitbaren Erfolge aufzuweisen, was dazu führte, auch alles andere undinghafte Sein vermessen zu wollen und dafür ein Skelett erst zu schaffen, zu dem sich eine neu sortierte, bislang ganz anders aufgestellte Wissenschaft objektiv verhalten konnte. Es wird konsekretiert eine Weltanschauung, dabei vergessend, dass es derer noch andere gibt, die, um sich dem Undinghaften zu nähern, ihm folgenreiche Gründe geben – und vielleicht darin viel angemessener sind.

In Konkretion: Das Streben nach ›Objektivität‹ bewegt Wissenschaft in der Hoffnung, den Dingen auf den Grund zu gehen. Die Naturwissenschaften und ihre Methoden, die zuletzt das ›Ding an sich‹ zwar nicht zu entschleiern vermochten – ausgedrückt in der vergeblichen Suche nach der ›Weltformel‹ – lieferten aber hochrelevante Ergebnisse mit gravierenden Folgen, die in beinahe allen menschlichen Bereichen sich niederschlugen. Ganz fraglos ist an ihnen auch Kritik zu üben, wie sie heute allenthalben geäußert wird und in der Warnung vor dem Klimawandel bspw. der laufenden Kommunikation geläufig ist. Auch dafür und für weitere Problemfälle sind naturwissenschaftliche Errungenschaften verantwortlich.

Das ließe sich nun dialektisch wenden und weiter wägen, doch als nicht weiter begründete Hypothese soll gelten: Eine Positiv-/Negativliste würde zuletzt die positiven Faktoren herausstellen, wenn an die medizinischen Erfolge gedacht wird, an die lebenserleichternden Produktionsprozesse, an die Mobilität, die die Gesellschaft erfasst hat, an die globalen Kommunikationswege u. a. m.

Die gegenwärtige Digitalisierung wiederum treibt wie die industrielle Revolution ehemals Gesellschaft um und wird auf Basis mathematischer Kalkulationen ein weiteres Mal das soziale Leben revolutionär verändern. KI dringt ins gesellschaftliche Leben ein. Alle Fragen, ob das wünschenswert ist, sind hypothetischer Natur, denn die Entscheidung ist längst performativ getroffen. Die MINT-Disziplinen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) haben das gesellschaftliche Leben so umfänglich und nachhaltig beeinflusst, dass die Wissenschaften jenseits der MINT-Disziplinen insgesamt sich zu ihnen verhalten. Sie möchten ihnen ähnlich werden. Die Geisteswissenschaften wären so ein Fall.

Die ›Geisteswissenschaften‹ stehen in der Kritik schon seit der industriellen Revolution und sehen ihren Erhalt nunmehr seit einigen Jahrzehnten elementar gefährdet. Alle Disziplinen jenseits von Philosophie und Naturwissenschaften fanden sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter dem Begriff ›Geisteswissenschaft‹ subsumiert. Dabei diente die Einführung des Begriffs der ›Geisteswissenschaften‹ nicht nur in Abgrenzung zu den Naturwissenschaften, sondern auch zur Disziplin der Philosophie, unter deren Dach in summa geisteswissenschaftliche Fragestellungen sich in der Vergangenheit versammelten. ›Geisteswissenschaft‹ war so ein Kampfbegriff, der in emanzipativer Geste die Abgrenzung suchte und Eigenständigkeit beweisen sollte. Die Abgrenzung zu den Naturwissenschaften zeitigte aber nur bedingt Geltung, denn methodologisch wurde ihre Nähe gesucht. »Er sollte anzeigen, daß bestimmte Fragen, die bis dahin als philosophisch gegolten hatten, nun ›geisteswissenschaftlich‹ behandelt werden konnten – und das hieß zunächst: nach Art der naturwissenschaftlichen Methode« (vgl. Blankertz, 1982, S. 216). Es wurde also – trotz Abgrenzungsbemühungen – auch schon damals die Nähe zu den Naturwissenschaften gesucht, um Forschung methodologisch auf eine Weise zu betreiben, die zu belastbaren Ergebnissen führte. »Die Stellung der Geisteswissenschaften zu den Naturwissenschaften war also zunächst die der methodologischen Analogie« (Blankertz, 1982, S. 216).

Eine Erkenntnistheorie der Geisteswissenschaften in Anbetracht der naturwissenschaftlichen Erfolge war schließlich das Lebenswerk von Wilhelm Dilthey zu Zeiten der industriellen Revolution gewesen. Er suchte auf andere Weise die Abgrenzung zu den Naturwissenschaften, »auch und gerade methodologisch« (Blankertz, 1982, S. 217). In der ›Hermeneutik‹ fand Dilthey das Instrument, die Geisteswissenschaften in seinem Sinne zu etablieren. Dilthey hatte erkannt, dass – anders als in den Naturwissenschaften – auch bei identisch betriebener Forschung die Geisteswissenschaften keine gleichen oder vergleichbaren Ergebnisse garantieren konnten. »Er kam zu dem Ergebnis, daß im Unterschied zu den Naturwissenschaften bei den Geisteswissenschaften der Forscher als Erkenntnissubjekt seine Umgangserfahrung, seine emotionale und geschichtliche Bindung an das Erkenntnisobjekt, nicht einschränken oder gar ausschalten dürfe« (Blankertz, 1982, S. 218–219). Es ist der Versuch unternommen, das eigene Erleben, den Erlebensorizont in gegenwärtiger Zeit möglichst einerseits zwar auszuklammern, dafür aber andererseits die in den Interpretationsvorgang eingebrachte Empathie, Bildung u. a. m., die man hat, so einzusetzen, dass der Forschende quasi aus sich selbst heraus eine ›systematische Rekonstruktion‹ des Forschungsobjekts, ausgedrückt in einem Text, einem Gegenüber oder historischen Gegenstand, erzielt. Sie gehen sozusagen darin auf. Es ist ein einführendes Verstehen angeregt, bei dem eigene Urteile möglichst zurückgestellt werden. All diese menschlichen Eigenschaften, ausgehend vom interpretierenden ›Ich‹, wirken mit bei der Erkenntnisfindung. In der berühmten Unterscheidung von Dilthey, dass die Naturwissenschaften ›erklären‹ wollen, die Geisteswissenschaft aber ›verstehen‹, drückt sich dieser Unterschied aus. Suchen die Naturwissenschaften Ursache und Wirkungsverhältnisse zu bestimmen und zu ›erklären‹, so stellen die Geisteswissenschaften das ›Verstehen‹ ins Zentrum ihrer Bemühungen. So ließe sich naturwissenschaftlich erklären, warum eine Kugel eine Schräge hinunterrollt, warum man während einer

Tanz-Performance begleitend Kugeln eine Schräge hinunterrollen lässt, wäre vielleicht ein nicht naheliegender, eher wunderlicher Umstand, aber eben zu verstehen versucht. Das sich einstellende Verständnis ist aber nicht abschließend zu verstehen, die Detailarbeit lässt ein Verstehen aufblitzen, das im Zusammenhang mit dem Ganzen sich verändern kann und umgekehrt. Halten wir hierzu fest: Waren die Geisteswissenschaften zunächst bemüht, sich methodologisch an den Naturwissenschaften anzulehnen, so grenzt sich Dilthey zum einen davon ab und liefert zum anderen eine doch davon abgeleitete Methodologie, die dem Verstehen zuarbeiten soll und zu den exakten Wissenschaften ihre Nähe hält. Dabei wird der Mensch, um den ganzen Vorgang in ein Bild zu gießen, als eine Art Medium oder auch als eine Art Petrischale verstanden, der mit seinem Sein (eine ›sozusagen‹ den Akt des Verstehens begünstigende ›Nährflüssigkeit‹) als Katalysator hilft, eine vorbestehende Bedeutung freizulegen und so, vom Inhalt des Interesses ausgehend, monologisch zu rekonstruieren.

Hans-Georg Gadamer setzte sich in Widerspruch zur Methodenlehre Diltheys und entwarf mit *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* eine modifizierte, mehr dem Dialog zusprechende Verstehenslehre. Verstehen ist danach keine »Restauration vergangenen Lebens« (Gadamer, [1960] 1999, S. 172), sondern eine im lebendigen Austausch mit dem Gegenstand des Interesses sich ergebende, nicht statisch festgelegte Auslegung. Er grenzte sich mit seinem Entwurf einer ›Philosophischen Hermeneutik‹ von mehr methodisch geprägter Verstehenslehre wieder ab, um »das Universum des Verstehens besser zu verstehen, als unter dem Erkenntnisbegriff der modernen Wissenschaft möglich scheint« (Gadamer, [1960] 1999, S. 4). Für Gadamer war es elementar, darauf hinzuweisen, dass »Gedächtnis, Phantasie, Takt, musische Sensibilität und Welterfahrung« zugehörig zu gelten hatten beim Interpretieren (Gadamer, zit. n. Steenblock, 2002, S. 358). Daher galt es Gadamer als unverzichtbar, den Verstehenden selbst mit seinen ›Vor-Urteilen‹, seinem Erlebshorizont, in den Prozess des Verstehens zu integrieren.

»Vielmehr wird eine philosophische Hermeneutik zu dem Ergebnis kommen, daß Verstehen nur so möglich ist, daß der Verstehende seine eigenen Voraussetzungen ins Spiel bringt. Der produktive Beitrag des Interpreten gehört auf eine unaufhebbare Weise zum Sinn des Verstehens selber. Das legitimiert nicht das Private und Arbiträre subjektiver Voreingenommenheiten, da die Sache, um die es jeweils geht – der Text, den man verstehen möchte – der alleinige Maßstab ist, den man gelten läßt. Wohl aber ist der unaufhebbare, notwendige Abstand der Zeiten, der Kulturen, der Klassen, der Rassen – oder selbst der Personen – ein übersubjektives Moment, das jedem Verstehen Spannung und Leben verleiht. Man kann diesen Sachverhalt auch so beschreiben, daß Interpret und Text je ihren eigenen ›Horizont‹ besitzen und daß jegliches Verstehen eine Verschmelzung dieser Horizonte darstellt« (Gadamer, [1972] 1997, S. 49).

Interessant ist, dass die Empirie in der Musikpädagogik im 20./21. Jahrhundert weitgehend die Nähe zu den Naturwissenschaften sucht, zu den »ungenauen« Wissenschaften« dagegen möglichst Abstand hält (Gadamer, [1972] 1997, S. 49). Man ist bemüht, (mehr) abzusehen von sich und will Ergebnisse in evidenter Form vorlegen. Die Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften, wäre – in Über-

nahme und Neuinterpretation eines Titels von Friedrich Kittler – aktuell empirischer Musikpädagogik zu bescheinigen. Die Welt – pointiert formuliert – wird Zahl und ist der Kalkulation zugänglich zu machen, das ist das Ziel. Und die Qualität von Wissenschaft errechnet sich danach aus der Kalkulierbarkeit des Forschungsgegenstandes. Es drückt sich darin eine szientistische Haltung aus, wo die Meinung vertreten wird, »daß nur die Sätze der Naturwissenschaft rational sein könnten« (Höfle, 1999, S. 105). Eine autonom gewordene naturwissenschaftliche Rationalität, die sich in Gesellschaft niedergeschlagen hat, hält »sich für *die* Vernunft [...] und [betrachtet] jede weitere Form von Rationalität als eine defiziente Form naturwissenschaftlichen Denkens« (Höfle, 1999, S. 105).

Da die Geisteswissenschaften, zu denen auch die Musikpädagogik gehört, einer Mathematisierbarkeit weitgehend entzogen sind, bewog Wilhelm Dilthey schon im 19. Jahrhundert, es anders zu versuchen. Das hermeneutische Treiben empirischer Musikpädagogik wirkt in etwa so, als ob eine Rückkehr zur Hermeneutik Dilthey'scher Provenienz angestrebt sei, was möglichst zweifelsfrei einerseits zu ›verstehen‹ hilft, was Sache ist, und andererseits obendrein noch näher den naturwissenschaftlichen Schulterschluss im ›Erklären‹ sucht.

Johann Wolfgang von Goethe meldet im Übrigen im *Faust II* daran erhebliche Zweifel an, dass es möglich ist, wissenschaftlich ›exakt‹ zu ergründen, was Sache ist, wie die Eingangsverse zum Buch signalisieren. Das ›Ding an sich‹, in dem sich auch der unauslotbare Mensch abbildet, stellt viel mehr vor, als zu erforschen mit naturwissenschaftlicher Methodologie möglich ist. Roland Barthes sieht als Strukturalist in literarischen Texten nicht nur ästhetische Objekte, sondern auch wissenschaftlich relevante Erkenntnisformen. So wird auch der Literatur epistemischer Rang zuerkannt.

»Die Literatur besitzt alle sekundären Merkmale der Wissenschaft, das heißt alle Attribute, die sie nicht definieren. Ihre Inhalte sind die der Wissenschaft: Es gibt sicherlich keinen einzigen wissenschaftlichen Stoff, der nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt von der Weltliteratur behandelt wurde: Die Welt des Werks ist eine totale Welt, in der jegliches Wissen (das gesellschaftliche, psychologische, historische) Platz hat« (Barthes, 2006, S. 9).

Er entgrenzt Wissenschaft auf diese Weise und macht weiterhin darauf aufmerksam, dass Wissenschaft wie Literatur Sprache ist, wenn auch in der ihr eigenen Weise. Während Literatur in der Sprache lebt, glaubt Wissenschaft in der Sprache nur ein Instrument zu sehen, die »Subversion der wissenschaftlichen Sprache« gelte es aber zentral aufzuzeigen (Barthes, 2006, S. 13). Sprache ist nie nur Instrument, sondern lenkt Wissenschaft in struktureller Weise. Es ist aus literarischer Perspektive, aus dem Blickwinkel einer Profession der Worte, Wissenschaft auszuleuchten, »um die brennenden Probleme jeder Äußerung aufzufinden, sobald diese sich nicht mehr in die wohlthuende Wolke der Illusionen des Realismus hüllt, die die Sprache als das bloße Medium des Denkens hinstellen« (Barthes, 2006, S. 13). So scheint die Wissenschaft auch in der Kunst aufgehoben, da beide in dem Medium Sprache leben, was die Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Kunst auflöst, zumindest aber infrage stellt.

Es braucht so auch einen ästhetischen Sinn, der zur Wissenschaft sich verhält oder in sie Einzug hält, um deutlich zu machen, dass ›tasten‹, ›fassen‹, ›rechnen‹, ›wägen‹, ›münzen‹ nicht die einzigen Größen in der Wissenschaft sind, um Wissenschaft zu betreiben.

Ein Plädoyer wird mit diesem Buch angestimmt, die Rückkehr des Geistes in die Geisteswissenschaften vertiefend zu verfolgen, nicht, um ein ›Entweder oder‹ zu proklamieren und Empirie grundsätzlich abzulehnen, sondern um ein ›Sowohl als auch‹ anzunehmen. Ein Haltungswechsel zu Wissenschaft ist dazu vonnöten. Er käme empirischer Wissenschaft und insgesamt dem Fach zugute. »Wer in den empirischen Wissenschaften strenge Beweise verlangt (oder strenge Widerlegungen), wird nie durch Erfahrung eines Besseren gelehrt werden können« (Popper, 1995, S. 122). Gadamer würde wohl Zustimmung signalisieren. Eingedenk eines solchen Haltungswechsels würden sich die Signale für einen ›Forschungspluralismus‹ günstig stellen und der Musikpädagogik insgesamt zum Vorteil gereichen. Das ›Ding an sich‹ bliebe zwar weiter unerkannt und damit auch der Mensch, aber einige Facetten daran wären durch vielfältige forschende Zugangsweisen vielleicht besser auszuleuchten und zu ›verstehen‹, wo ein ›Erklären‹ menschlicher Verhaltensweisen sowieso unmöglich ist.

›Empirical turns‹ in der Musikpädagogik

»Es kann keine Unterscheidung geben ohne Motiv, und es kann kein Motiv geben, wenn nicht Inhalte als unterschiedlich im Wert gesehen werden« (Spencer-Brown, [1969] 2004, S. 1).

Die Musikpädagogik scheint bunter denn je aufgestellt. Die Tagungen sind gut besucht und mit Vorträgen, die manchmal auf mehreren Schienen zeitparallel laufen, mit fast schon zu vielen Themen versehen. Tagungsbände von unterschiedlicher Dicke und Güte füllen die Regale. An jungen Leuten, die promovieren, fehlt es nicht. So könnte man vom Stand der Musikpädagogik aus Zufriedenheit ausstrahlen.

Lediglich die Studierendenzahlen hier und da trüben die Zufriedenheit. Die Nachfrage nach dem Lehramtsfach Musik lässt zuweilen zu wünschen übrig. Man sucht Wege aus dem Dilemma, indem die Zugangsmöglichkeiten zum Studium geprüft werden, ob diese nicht aktualisiert, zeitgemäßer ausgerichtet werden könnten. In manchen Fällen verzichtet man probenhalber für ein paar Jahre ganz auf Eignungsfeststellungen, will ermitteln, ob die Attraktivität fürs Lehramtsstudium Musik auf diese Weise nicht zu fördern wäre. Was tröstet in diesem Fall: Nicht allein die Musikpädagogik hat mit schwindenden Studierendenzahlen zu kämpfen. Auch andere Fächer sind betroffen. Aber zufriedenstellend ist die Situation zurzeit nicht. Es mag aber sein, dass es nur eine zu durchschreitende Talsohle ist. Wie auch immer: Aber wenn es um die Wissenschaft in der Musikpädagogik geht, zeigt die Forschung einen ganzen Blumenstrauß an Themen, der so bunt ist wie fast nie zuvor.

Zu dem nie alt werdenden Thema ›Klassenmusizieren‹ treten heute gänzlich neue hinzu wie selbst der Klimawandel, der zum Thema wird. Auch er wurde

schon musikpädagogisch gewichtet, ein ganzes Themenheft der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* widmet sich ihm, zeigt sich international dabei aufgestellt.¹

- Auch neurophysiologische Erkenntnisse und theoriegeprägte Reflexionen sind unverkennbare Einflussgrößen, die die wissenschaftliche Musikpädagogik bewegen und einbezogen werden.
- Ästhetische Positionen und bildungstheoretische Erwägungen fließen in musikpädagogische Forschung ein.
- Gesellschaftspolitische Relevanzen und soziographische Größen werden unter Einbeziehung musikpädagogischer Überlegungen zu Forschungsthemen erhoben.
- Das Verhältnis des Faches zu sich selbst und sein Verhältnis zu Schule und Pädagogik sind für Forschung interessant.

Das so eklektisch Zusammengetragene macht deutlich: Es existiert in der Musikpädagogik eine große Bandbreite an Themen und, daraus abgeleitet, eine unverkennbare Forschungsbreite, wie sie hier im Detail gar nicht nachgezeichnet werden soll. So könnte sich Zufriedenheit einstellen.

Wenn man aber auf die wissenschaftliche Forschung allgemein in der Musikpädagogik mit ihren unterschiedlichen Auslegern schaut, ist gleichwohl eine gewisse Unwucht zu diagnostizieren. Einer positivistischen oder empirischen Forschung steht eine rational argumentierende und reflexionsorientierte Forschung gegenüber, wobei allerdings die empirische Ausrichtung ein unverkennbares Übergewicht aufweist. Die Empirie ist, so die Beobachtung, gegenwärtig in der Breite federführend in der Musikpädagogik. Das ist sie schon – gemessen an publizierten Beiträgen – seit vielen Jahren und Jahrzehnten, wenngleich Marie Luise Schulten und Kai Lothwesen hierzu eine andere Haltung haben und für die Vergangenheit ein Missverhältnis sehen wollen zu Ungunsten der empirisch arbeitenden Musikpädagogik.² Gleichwohl sprechen Autor und Autorin von »Empirical turns« in der Musikpädagogik, wobei der Plural anzeigt, dass es diese Wendungen in der Empirie schon mehrfach gegeben haben muss (2017, S. 12). Zur heutigen Standortbestimmung: Es können heute beinahe schon Zentren musikpädagogischer Forschung in Deutschland ausgemacht werden, die unermüdlich, sicher seriös und umtriebig, empirische Forschung betreiben. Des Weiteren: Schon bei einem flüchtigen Blättern in Publikationen musikpädagogischer Forschung wird evident, dass das Gros von Forschung im Fach nicht nur empi-

1 Bisweilen stellt sich ob einer solchen thematischen Breite ein leichter Zweifel ein, was denn z. B. wäre, wenn das Ozonloch, Thema von einst, sich von seiner kommunikativen Durststrecke erholen und wieder in den Mittelpunkt von öffentlichen Diskussionen drängen würde, ob sogleich oder bald ein Themenheft hierzu aufgelegt würde und wissenschaftlich fundiert der musikpädagogische Beitrag, möglicherweise ebenso international aufgestellt, zu dessen Rettung diskutiert werden würde? Was ist mit dem demographischen Wandel? Ist hierzu ein Themenheft aus dem Blickwinkel der Musikpädagogik schon geplant? Es scheint ein Desiderat, diesen Problemen in der Musikpädagogik nachzugehen, vertiefend sich ihnen zu widmen. Das Themenheft *Klimawandel* liefert ein Indiz dafür.

2 Ich teile diese Auffassung von Schulten und Lothwesen in keiner Weise. Schon von Band 1 der AMPF-Publikationen, von Empirikern herausgegeben, begleitet die Empirie die Musikpädagogik (nur ein Indiz). Seitdem ist sie angewachsen bis zum heutigen Stand.

risch reüssiert, sondern dort oft von der »grounded theory« unterfüttert ist. Eine Vielzahl empirischer Beiträge bezieht sich methodologisch auf sie.

»Dieser Ansatz erfreut sich wegen seiner flexiblen Einsatzmöglichkeiten und der ihm wesentlichen Theorieentwicklung [...] besonderer Beliebtheit« (Niessen, 2017, S. 173). Sie stellt ab auf die Theorie nach Juliet Corbin und Anselm L. Strauss. Diese Methodologie wird alternativ auch GTM (»Grounded-Theory-Methodologie«) genannt. Diese Begrifflichkeit »Grounded-Theory-Methodologie«, so Niessen, »hat sich an vielen Stellen, u. a. in der Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung durchgesetzt« (Niessen, 2017, S. 173).³ Obgleich es mindestens vier Ausprägungen davon gibt, hat sich im »deutschsprachigen Raum [...] der Ansatz, den Anselm Strauss später mit Juliet Corbin weiterverfolgt hat, stärker, wenn auch nicht flächendeckend durchgesetzt« (Niessen, 2017, S. 174).

Zur a) »Empirie« und b) »grounded theory« gesellt sich ein weiteres Stichwort noch hinzu: Die c) »Exploration« ist damit angesprochen. »Die grounded theory ist eine offene und explorative Methodologie« (Corbin, 2006, S. 71). Explorative Studien unter Verwendung der »grounded theory« in der empirischen Musikpädagogik sind in so großer Zahl vorzufinden, dass der Musikpädagogik mit ihnen beinahe schon ein Alleinstellungsmerkmal zugewachsen ist. Man möchte das als moderate Kritik verstanden wissen, denn der Exploration folgt in weiterer Forschung oft in gleicher Sache relativ wenig. Die Anschlussforschung fehlt. Ansätzen, geboren aus explorativer Forschung, fehlt oft die systematische Weiterentwicklung. Aufeinander aufbauende kumulative Forschungsstrategien wären wünschenswert. Es wäre ein Desiderat, dass hier anders verfahren würde als bisher. Explorative Forschung bezieht sich oft auch auf die Unterrichtspraxis und verlässt diese Ebene nicht.

Fassen wir zusammen:

- a) Musikpädagogische Forschung ist im Wesentlichen empiriegeleitet.
- b) Sie ist in vielen Fällen von der »grounded theory« unterfüttert.
- c) Sie zielt oft auf Exploration ab.

Eine gewisse Engführung ist unverkennbar, dass abseits aller Vielfalt verfügbarer Theorieansätze mit methodologischer Breite nur ganz wenige in den Horizont von Forschung rücken und Forschungsgewohnheiten sich verfestigen. Dass sich daraus kein »Edictum perpetuum« entwickelt, das kann in keinem Sinne sein. Denn damit einher geht eine »Homogenisierung« von Wissenschaft, wenn methodologisch allzu Vieles in die gleiche Richtung zielt und sich im Fach nicht weiter vernetzt. Der Reichtum an wissenschaftlichen Anschlussmöglichkeiten wird reduziert. Die damit verbundene Sorge besteht darin, dass, bei aller Finesse im methodischen Aufbau und Auftürmen statistischer Komplexität, eine Verarmung von Forschung als Folge gegeben ist. Wenn allzu viele den gleichen Ansatz wählen, sehen die Vielen auch nur das, was mit diesem Ansatz zu sehen ist. Und diese vielen wiederum tragen diese Haltung weiter. Es drückt sich hierin eine »epidemische Deliberation« aus, wie sie später-

3 In anderen Fällen bleibt man mit dem Namen »grounded theory methodology« einer einzigen Sprachwelt verbunden und sucht nicht die Mixtur aus Englisch und Deutsch.

hin noch näher zu definieren sein wird. Ein Perspektivwechsel, wie er wünschenswert wäre, fehlt zusehends. Diese Engführung, die allein von ›a-c‹ ausgefächert ist, ist die ›Mainstreamforschung‹, von der im Buch die Rede ist. Aus ›Mainstreamforschung‹ ergibt sich weiter ein ›Konformationszwang‹ im Falle von Qualifikationen und Stellenbesetzungen. In einem Artikel über Evaluation steht geschrieben, was umstandslos auf den angesprochenen Fall übertragen werden kann: »Weil Evaluation ihre Maßstäbe festlegen muss, bevor es ans Messen geht, bleibt sie blind für das Neue. Das ›Exzellenz‹-Siegel erhalten jene, die dem *Mainstream* folgen. Wer gegen den Strom schwimmt, landet auf den hinteren Rängen« (Bröckling, 2024⁷, S. 79). ›Gegen den Strom schwimmen‹ möchte man als einen anderen Maßstab anlegend verstehen, auch verstehen als den Versuch, bislang im Fach nicht rezipierte Theorien einzubeziehen oder auch mit selbst entworfenen oder modifizierten Theorien ›neue Wege zu gehen‹. Schon Ausschreibungen dürften in diesem Sinne Aufgestellten ein Problem bereiten, ihnen zu genügen, gerade auch wenn die Kompetenz Empirie obligat vorgeschrieben ist. Das dünnt möglichen Forschungspluralismus weiter aus. Zwar nicht monothematisch, aber doch monomethodologisch wird so Wissenschaft in der Musikpädagogik zunehmend gedacht. Eine wünschenswerte ›epistemische Deliberation‹ fehlt, die Folge: ›Epidemische Deliberation‹ im Zuge eines Ausrichtens an Monomethodologie.

Dieses Buch nimmt sich dieser Sorge an und möchte sich als Plädoyer für Forschungspluralismus verstanden wissen; es will die ›Mainstreamforschung‹, wie sie zurzeit betrieben wird, kritisch hinterfragen in Hinblick auf ihr methodisches Verständnis, auf ihr Theorieverständnis, auch auf ihr Reflexionsniveau und auch auf die Notwendigkeit zu möglicher Neubestimmung. Mit dem Plädoyer für Forschungspluralismus wird zur Absage an die Kooptation zum *Mainstream* neigender Forschungslinien bekannt, wo es nicht so sehr auf die rational-reflexive Auseinandersetzung mit einem Gegenstande ankommt, sondern auf einen als korrekt anzusehenden methodischen Gang. Solche Verfahrensweisen sind sehr prominent, weil sie eine leicht abzuarbeitende Struktur bieten und man eines Ergebnisses sicher sein kann. Es nimmt so kritisch die in diesem Buch unter dem Label ›Mainstreamforschung‹ auftretende empirische Musikpädagogik in den Blick, fragt, welchen Maximen sie folgt, wo der ›blinde Fleck‹ währte, fragt darüber hinaus, welche Relevanz auch empirische Forschung im Fach haben mag. Eine Rolle wird auch der ›gute Wille‹ im Buch spielen, der eine wünschenswerte akademische Skepsis sowie auch ›epistemische Deliberation‹ zunehmend überlagert, auch manchmal ersetzt.

Theoretische Verortungen

Diskursethik – der ›parrhesiastische Pakt‹

»Von des Sokrates Reden indessen habe ich keine Kenntnis; sondern zuvörderst mußte ich, wie es scheint, seine Taten erproben, und da habe ich ihn als einen Mann erfunden, welchem edle Reden und jeglicher Freimut (*pases parrhesias*) wohl anstehen sollten« (Foucault, 2010, S. 195).

So zitiert Foucault den Griechen Laches, der in einem Frühwerk von Platon in Erscheinung tritt. Es gilt sich nun an Sokrates zu orientieren. Es werden im Folgenden recht offenherzig Probleme angesprochen, die – häufig kaum oder nur pflichtschuldig am Rande erwähnt –, eine größere Relevanz in der Forschung haben und doch essentiell die Forschung beeinflussen. Ich folge in dem, wie sich zu den Sachverhalten verhalten wird, Michel Foucault, der in seinem Buch *Der Mut zur Wahrheit* diesen Gedanken eines freien Sprechens wägt und dabei abhebt auf den ›parrhesiastischen Pakt‹. »Mit dieser Form des Wahrsprechens oder der Veridiktion haben wir eine bestimmte Form der *parrhesia* vor uns, wenn man unter *parrhesia* den Mut zur Wahrheit versteht, den Mut, die Wahrheit zu sagen« (Foucault, 2010, S. 118). Er präzisiert das späterhin am Beispiel von Sokrates, der so freimütig spricht, dass das auch Gefährdungen für Sokrates mit sich bringen könnte, wenn ein ›parrhesiastischer Pakt‹ das nicht ausschliesse.

»Hier haben wir den parrhesiastischen Pakt schlechthin. Der eine spricht offen, frei und sagt alles, was er zu sagen hat, in derjenigen Form, die ihm gefällt. Die anderen dagegen werden nicht so [reagieren], wie es so häufig auf der Bühne der Politik oder gegenüber jemandem [geschieht], der offen spricht« (Foucault, 2010, S. 190).

Das Ärgernis wird hintenangestellt, das Ressentiment ebenso, die Reaktion fällt sachlich aus, fern von allem Persönlichen, was Reaktionen – nicht ausgeschlossen – zuweilen Leitbild ist. Wo so ein Dialog, ein Diskurs sich begibt, ist der ›parrhesiastische Pakt‹ eingelöst. »Hier haben wir ein gutes, völlig positives Spiel der *parrhesia*, wo der Mut derjenigen, die Sokrates' *parrhesia* akzeptieren, auf den Mut des Sokrates antwortet« (Foucault, 2010, S. 190). Wer die freie, ungefilterte Rede will, ist angehalten, den ›parrhesiastischen Pakt‹ gutzuheißen, ihn zu fördern, auf den Michel Foucault in seinen Vorlesungen aus dem Jahr 1983/84 hinweist. Es interessiert dabei nicht, was der andere erwartet, hören will, um möglichen Konflikten aus dem Wege zu gehen. Vielmehr zählt das Reden, das sich frei macht von den Reaktionen anderer. Es zählt der Mut, ein Sprechen, das nicht ohne Risiko ist. Es ist der *Mut zur Wahrheit*, für die man eintritt, womit keine ›Wahrheit an sich‹ zu bedeuten ist, sondern eine ›Wahrheit‹ (Für-wahr-halten), für die man engagiert eintritt. Der Konformismus, der ansonsten die Redehaltung umtreibt, wird auf Abstand gehalten. Diese selbstbewusste Haltung zur ›Wahrheit‹ fördert – konsequent nur weitergedacht – die ›Kontingenz‹, das Denken des ›Immer-auch-anders-Möglichen‹, denn im Engagement der Vielen und ihrer Risikobereitschaft, dem allgemeinen Konformismus nicht zu ent-

sprechen, werden zueinander in Konkurrenz stehende, widerstreitende Wahrheiten ausgesprochen. Die Wahrheiten im Plural offenbaren die Differenz und so den ›blinden Fleck‹, den das monistische Eintreten für Wahrheit unterdrückt. Stattdessen gilt die von der Antike ausgehende ›parrhesia‹ oder in einem Satz gesprochen: Das Buch wird in seinen Themen nicht vollumfänglich die Diplomatie bedienen, sondern Klartext reden um der Sache willen...

In diesem Sinne wird auch gezeigt, wie ganz anders Wissenschaft aufgestellt sein kann, abseits aller Empirie, dabei – wissenschaftlich als auch gesellschaftlich betrachtet – hohe Relevanz und Resonanz genießt und Forschung – auch Empirie – thematisch erweitert ihren Nutzen daraus ziehen kann, wenn sie, statt dass sie vom ›guten Willen‹ befangen bleibt, die kritische Nachfrage ihrer selbst zum Thema macht.

Dekonstruktivismus und Systemtheorie

»Die Abwesenheit eines transzendentalen Signifikats erweitert das Feld und das Spiel des Bezeichnens ins Unendliche« (Derrida, 1997⁷, S. 424).

»Aber Menschen können nicht kommunizieren, nicht einmal ihre Gehirne können kommunizieren, nicht einmal das Bewußtsein kann kommunizieren. Nur die Kommunikation kann kommunizieren« (Luhmann, 1988, S. 884).

Die vorliegende Arbeit ist wesentlich von der Basis des Dekonstruktivismus aus hergeleitet. Dekonstruktivismus heißt nicht Destruktion. Diese Anmerkung erscheint wichtig, weil diese fälschliche Parallelisierung auch zuweilen getroffen wird. Der Dekonstruktivismus ist dem Konstruktivismus zuzuordnen, nimmt also nicht Abstand davon, sondern kann als eine Spielart dessen angesehen werden.

Es drückt sich in ihm eine Differenztheorie aus, die verdeutlichen will, dass das menschliche Denken, Fühlen, Wollen diskursiv verhandelt wird bzw. sprachlicher Natur ist. Was wir von der Welt wissen, ist durch das Medium Sprache kultiviert. Nichts versteht sich von selbst. Erst die Sprache identifiziert. Und jeder Begriff mit seinem Sinn ist durch seine Stellung zu anderen in einer Matrix spezifiziert. Hierin drückt sich auch die Differenztheorie aus, dass es eine Matrix braucht, aus der heraus eine nicht stillgestellte Bedeutung extrapoliert wird. Alle Bedeutungen von Begriffen werden temporalisiert. Ein einfaches Beispiel soll dies demonstrieren. War im ›Flüchtling‹ einst eine neutrale Zuschreibung getätigt, so sind aktuell auch negative Konnotationen zu befürchten. Die sekundierenden Signifikanten haben die ursprüngliche Bedeutung im Zusammenstand verändert. Ein neuer Begriff tritt an die Stelle des Beeinträchtigten, der nun das bezeichnen soll, was man früher wohlwollend oder neutral mit ›Flüchtling‹ verband. Aber auch hier sind Verschiebungen gegeben. Und mit jedem hinzugewonnenen Begriff wird auch der Eindruck aufs Neue mit Signifikanten angereichert. So hat der Begriff eine weitere Entwicklung durchgemacht: Flüchtling → Geflüchteter → Schutzsuchender → Zuwandernder. Und es wird doch immer ein Mensch damit verbunden, der seine Heimat, weil um das eigene Wohl gefürchtet war, verlassen hat. Ein Begriff wird nie von der Position aus, von der her-

aus er artikuliert wird, verlässlich definiert. Es wird immer nachgerade in der Rezeption entschieden, ob man einen Bedeutungsvorschlag akklamiert oder Bedeutung sich verschiebt. Dieser Aufschub wird von Derrida die ›différance‹ genannt.

»Die *différance* bewirkt, daß die Bewegung des Bedeutens nur möglich ist, wenn jedes sogenannte ›gegenwärtige‹ Element, das auf der Szene der Anwesenheit erscheint, sich auf etwas anderes als sich selbst bezieht, während es das Merkmal [*marque*] des vergangenen Elementes an sich behält und sich bereits durch das Merkmal seiner Beziehung zu einem zukünftigen Element aushöhlen läßt, wobei die Spur sich weniger auf die sogenannte Zukunft bezieht als auf die sogenannte Vergangenheit und die sogenannte Gegenwart durch eben diese Beziehung zu dem, was es nicht ist: absolut nicht ist, nicht einmal eine Vergangenheit oder eine Zukunft als modifizierte Gegenwart, konstituiert« (Derrida, 2004, S. 125–126).

So hat jeder Begriff seine Geschichte erfahren, die zu keinem Ende treibt. Und eine Bedeutung manifestiert sich gerade nicht in temporalisierter Form in einem Dazwischen oder wie Derrida es nennt: in einem »Intervall«. Es gibt nach Derrida im Sinne de Saussures kein Signifikat, zu dem ein Signifikant eine nähere Beschreibung gibt. Es gibt nur Signifikanten, die sich gegenseitig erläutern. Wer zur ›Sonatenhauptsatzform‹ keine Idee hat, dem wird über Worte eine Erläuterung gegeben, so reich an der Zahl, bis verstanden wurde, was unter einer ›Sonatenhauptsatzform‹ zu verstehen ist. Manches lässt sich auch hinweisend zeigen, wird deiktisch vollzogen, und bietet so non-verbal und doch diskursiv Erhellung an. »[D]ie *Bedeutung* eines Namens erklärt man manchmal dadurch, daß man auf seinen *Träger* zeigt« (Wittgenstein, 1990, S. 123). Ein Verstehen aus sich selbst heraus negiert Derrida. Wer den just im Moment von mir erfundenen Neologismus ›Xitamenth‹ nicht kennt, wird über rahmende Signifikanten in Kenntnis gesetzt usw. Und endlich, irgendwann, nach Signifikantenflut wird eine Vorstellung davon gewonnen. Auch einen realen Gegenstand, einen Baum erkennt man nur, wenn er durch sprachliche Zeichen unterschieden wird von Büschen, Stauden, Gräsern und was sonst noch in der Natur ihm irgendwie ähnlich sieht. Am Baum selbst ist nichts ›Baumhaftiges‹ abzulesen. Die sprachlichen Zeichen zeichnen ein Unverwechselbares, bis man glaubt, dass Bäume in der Natur sich unterscheiden von dem, was Nicht-Baum ist. Bäume müsste man aber nicht isoliert identifizieren, sie wären auch – in einer mutualistischen Beziehung stehend – mit ihrer Umwelt zu einen, verschmelzen, und diese symbiotische Verflechtung wäre mit einem gemeinsamen Namen zu belegen. Wir sind es nur nicht gewohnt, das so zu sehen. Der Diskurs hat einen anderen Weg gewählt. Wohin der Diskurs weiter weht, ist nicht abzusehen.

Alles, was eine gewisse Konstanz besitzt und Wiedererkennungswert, nennt Derrida ›Schrift‹. Dazu gehören auch lautliche Äußerungen, denn wie auch immer etwas ausgesprochen wird (laut, leise, mit heller, dunkler Stimme, nuschelnd, irgendwie seltsam artikulierend etc.), es hat, um eine Bedeutung daraus zu extrahieren, notwendigerweise einen Wiedererkennungswert. Das war schon vor ehernen Zeiten so, als es die Schrift, in Stein gehauen oder niedergelegt auf Papyrus, noch gar nicht gab. Selbst ein gutturaler Laut, mit Warnung assoziiert, ist nach Derrida ›Schrift‹, da, um als Warnung verstanden zu werden, es vor diesem Laut schon einen ähnlichen gege-

ben haben muss, aus dem heraus die aktuelle Äußerung als Warnung hergeleitet wird. Die Suche nach einem Anfang vor der Schrift ist nach Derrida obsolet. Selbst vor der Zeit von gutturalen Lauten wird es irgendetwas gegeben haben, das einen wie auch immer gearteten Hinweis auf was auch immer (Hunger, Müdigkeit, Wut, sexuelle Gier) rudimentär basal artikulierte. Das Einzige, was bleibt, ist einer ›Spur‹ nachzugehen auf der Suche nach einem Anfang. Einen Ursprung auszumachen erscheint danach unmöglich, Spuren sind nur Hinweisgeber auf frühere Spuren.

Eine weitere Theorie, die eine maßgebliche Rolle spielt, ist die Systemtheorie, wie sie Niklas Luhmann ausformuliert hat. Niklas Luhmann hat einmal in einem Interview gesagt, dass Dekonstruktivismus und Systemtheorie einander eigentlich recht ähnlich sind. Der Unterschied zwischen beiden Theorien liege im Wesentlichen darin, dass Derrida dunkel formuliere und er – Niklas Luhmann – eine klare Sprache habe, er eine zum Verstehen anregende Nomenklatur anbiete. Auch Niklas Luhmann liefert eine Differenztheorie, die mit einer Zweiseitenunterscheidung arbeitet: Es gibt ein System und es gibt eine Umwelt, systemtheoretisch gewendet, die Einheit der Differenz von System/Umwelt. Es gebe binäre Codierungen wie wahr/falsch, Recht/Unrecht etc. Etwas Drittes gebe es nicht. Was bei Derrida die Spurensuche ist, wird von Luhmann aufgegriffen und die Einheit der Differenz von Medium/Form aufgemacht. Aus dem Medium gutturaler Laute entwirft sich irgendwann über Entwicklungsstufen die Form Alphabet. Das Alphabet, nunmehr als Medium verstanden, entwirft die Form Wort. Das Medium Wort verführt in engerer Kopplung zu formidablen Satzkonstruktionen. So werden irgendwann in weiterer Differenzierung ganze literarische Genres entworfen. Auch die Musik ließe sich über Medium/Form-Konstruktionen kennzeichnen.

Derrida sagte einmal, dass es kein Außerhalb des Textes gibt, bei Foucault wären es die Diskurse, die keinen Anfang und kein Ende kennen würden und ein gewisses Eigenleben für sich reklamieren können, indem nicht zu wissen ist, wohin kommunikativ die Reise geht. Wir bewegen uns immer innerhalb von Sprachroutinen. Am Beispiel des Begriffes ›Flüchtling‹ wurde das dokumentiert, wie eine Bedeutung sich verschiebt, ohne dass es explizit eine singuläre Instanz gäbe oder geben muss, die qua Macht den Sprachgebrauch regelt. Die Kommunikation reguliert das ganz alleine ›autopoietisch‹, während Menschen in der Umwelt der Kommunikation mit Worten lärmten. Aus dem Wust des von Rückkopplungen erfüllten Lärms schält sich irgendwie von selbst eine neue Bedeutung heraus. Es sind ›soziale Systeme‹, in denen wir uns bewegen. Soziale Systeme sind spracheregulierende Kommunikationssysteme. Wer zuhause als Studierender mit seinen Eltern spricht, spricht ganz anders als mit einem Lehrenden in der Uni. Und abermals ändert sich wahrscheinlich der Umgang mit Sprache, wenn man vor Gericht steht, zumindest wäre das empfehlenswert. Dieser jeweilige Sprachgestus muss nicht bei jedem Gesprächsanlass neu ausgehandelt werden und ist nicht frei verhandelbar, sondern er ist ›sozusagen‹ vom Kommunikationssystem vorgegeben. Soziale Systeme erleichtern das kommunikative Miteinander außerordentlich. Das meint das Zitat von Luhmann, dass nur die Kommunikation kommunizieren kann. Man mag aus einer Position heraus eine Sprachänderung

erwirken wollen, doch entscheiden darüber, ob es gelingt, wird das autopoietisch agierende Kommunikationssystem. Wer immer spricht, irritiert Kommunikation. Und wenn von allen Seiten geredet wird, ist es der der Kommunikation innewohnenden nicht-linear verfahrenen Komplexität geschuldet, was aus den kommunikativen Beiträgen wird, wohin die Sprachspielreise geht. In aller Regel gibt es keine Absicht, wenn die Kommunikation Begriffe wägt.

Man sieht: Beide Theorien sind gar nicht so verschieden, zeigen sich konsens-trächtig versöhnt, auch wenn ihnen – theoriebedingt – die Differenz eingetragen bleibt. Während die *différance* bei Derrida zu bedeutungsvollen Verschiebungen mit ihren nie festgestellten Signifikantenkonstellationen sich verhält und sie erklärt, so sind es bei Luhmann Systeme, die dafür verantwortlich sind.

In beiden Theorien ist die Ontologie verabschiedet. Das ›Ding an sich‹ mag es geben, es ist unerheblich, wenn allein eine signifikante Differenz einen Unterschied ausmacht und ein ›Etwas‹ identifiziert. Das ›Ding an‹ sich bleibt unerreichbar, also braucht man sich darum auch nicht zu bemühen und kann es lassen, es in seiner Ganzheit versuchen zu erfassen.

Fragt man nun danach, wie der Dekonstruktivismus und die Systemtheorie diese Arbeit leiten, so heißt es, auf Spurensuche zu gehen. Genau genommen, wird die Empirie seziert mit ihren eigenen Worten. Was heißt es, wenn von ›Objektivität‹ gesprochen wird? Wird sie nach eigenem Verständnis eingelöst oder ist in ihr eine Differenz eingetragen, die einen Widerspruch zur markierten Bedeutung bezeichnet. Was ist von Evaluationen zu halten, heben sie die Qualität von Forschung oder lösen sie nicht ein, was von ihnen versprochen wird? Wie wird Theorie in Praxis umgesetzt? Hält sie, was sie verspricht?

So werden Haltungen in der Musikpädagogik, ein ganzes Bündel von Selbstverständlichkeiten, empirisch motiviert, untersucht auf Ansprüche und Geltungen und diese auf die Empirie selbst angewendet. In begrenzten Fällen wird auch die Nomenklatur von Luhmann benutzt, um Sachverhalte zu beschreiben. Derrida und Luhmann bieten bei der Analyse ihre Hilfe an.

Das Technologiedefizit und der ›gute Wille‹

»Die Argumente entzündeten sich vor allem am Prüfungswesen. Prüfungen und Zensurgebung seien, so kann man eine weitverbreitete Meinung resümieren [...], gar nicht objektiv, sachgemäß und gerecht durchführbar. Wenn man sie zu schematisieren und zu objektivieren versuche, verzerre man nur das pädagogische Geschäft, verlagere die Aufmerksamkeit auf die Prüfungsthemen und die Prüfer und schade damit der Erziehung. Entsprechend sei ein Prüfungsergebnis nie ein adäquater Maßstab für die eigentliche erzieherische Leistung [...]. Das mag richtig sein. Aber wie würde man über den Erziehungsprozeß selbst urteilen, wenn man gleich strenge Maßstäbe zugrunde legte? Auch der Erziehung fehlt die rationale, objektivierende Technologie; aber hier wird das Technologiedefizit nicht in die Form destruktiver Erwartungen gekleidet, hier zählt der gute Wille« (Luhmann, Schorr, [1979] 1988, S. 256).

Karl Eberhard Schorr und Niklas Luhmann machen auf einen interessanten Aspekt aufmerksam, der selbst heute noch viel zu selten Berücksichtigung erfährt. Die Kritik an der Leistungsbeurteilung ist ein Dauerthema, das mit viel Engagement vorgebracht wird, die Kritik an pädagogischer Motivation, dass man junge Menschen fördern möchte, sie in ihren Talenten stärken, auch dass man sie charakterlich im besten Sinne zu verantwortungsvollen Menschen erziehen möchte, wird zwar in pädagogischen Schriften und von Lehrenden mit Verve häufig formuliert, nur ist nie überprüfbar, ob irgendeines dieser Ziele wirklich erreicht worden ist. Insoweit ist eine gewisse Unwucht zu verzeichnen, dass zur einen Seite massive Kritik geäußert wird (Leistungsbeurteilung), zur anderen Seite (Motivation) eine solche aber nicht einmal ansatzweise zu sehen ist, obwohl diese Zielerreichung noch viel weniger überprüfbar ist. Das existierende ›Technologiedefizit‹ wird einmal beklagt und ein anderes Mal unterschlagen. Im zweiten Fall regiert stattdessen der ›gute Wille‹, dass die Zielerreichung sich irgendwie schon verwirklichen wird und wenn nicht, wird das Ziel vom ›guten Willen‹ her implizit legitimiert. Die kritische Perspektive wird immer nur zur einen Seite geleistet, zur anderen Seite aber ausgeblendet, wo ein Wohlwollen gegeben ist. Es wäre allein, so die Autoren, der ›gute Wille‹, der im zweiten Fall oszillieren und so Denkende leiten würde, obwohl die ins Tun umgeleitete Motivation noch weniger auf den Prüfstand gestellt werden kann. Führt ein Lob, regelmäßig ausgesprochen, zum gewünschten Effekt? Wird ein junger Mensch in seinenhaltungen folglich positiv beeinflusst? Sind Talente tatsächlich durch Einflussnahme Lehrender im gewünschten Maße zielgerichtet gefördert worden? Verlässt wirklich ein verantwortungsvoll denkender, die soziale Gemeinschaft berücksichtigender junger Mensch die Schule? Das ist nie zu wissen. Und doch wird eine entsprechende Motivation unreflektiert ausgesprochen, weil der ›gute Wille‹ hier wirkt, weil man im Sinn ja nur Gutes hat. Mit anderen Worten: Der ›gute Wille‹ bewirkt ein Ignoranz-Prinzip, bei dem man nicht mal weiß, dass man Ignoranz ausübt.

Bedenkt man das Ganze mit Blick auf Kant und den ›guten Willen‹, den er in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* ausführt, heißt das, Lehrende sind bemüht, das moralisch Richtige zu tun. Von diesem Standpunkt aus wird lediglich der Maxime, allein von der Intention her, die hinter einem Handeln steht, gedacht. Und diese Maxime wird als allgemeine Gesetzgebung für ›vernünftig‹ befunden. Der ›gute Wille‹ ist von der Vernunft abgeleitet und, einmal als allgemeine Gesetzgebung erkannt, nicht mehr begründungsbedürftig. Die Konsequenzen, ob ein anvisiertes Ziel erreicht wird oder nicht, spielen da – mit Kant im Sinn – überhaupt keine Rolle mehr. Es könnte sich auch das Gegenteil einstellen.

Luhmann und Schorr lesen also eine pädagogische Maxime (Talente fördern, auch charakterliche Menschenbildung) im Sinne des Sittengesetzes nach Kant, die als allgemeine Gesetzgebung unbestreitbar Geltung beanspruchen kann. Der Ausflug in die allgemeine Pädagogik und Leistungsbeurteilung steht auch beispielhaft für das Verhältnis von reflexionsgeleiteter Wissenschaft und Empirie und kann daraufhin ausgelegt werden. Auch hier spielt der ›gute Wille‹ eine gewichtige Rolle. Bei Luhmann und Schorr ging es um die Leistungsbeurteilung, deren Mangel an Objektivität von pädagogischer Seite in vielfachem Maße kritisiert wird, wohingegen die nicht

einmal in Ansätzen überprüfbar Motivation, junge Menschen zu fördern in ihren Talenten, kritiklos hingenommen und akzeptiert wird. Eine ähnliche Unwucht kann auch für den hier geschilderten Fall – rational-reflexive vs. empirische Wissenschaft – beobachtet werden. Der erste Fall einer rational verfahrenen Wissenschaft wird kritisch beäugt, der zweite Fall, empiriegeleitet, unkritisch favorisiert. Im ersten Fall meinen manche, dass die Wissenschaftlichkeit aufgrund herangezogener Argumente ohne empirischen Beleg fehle, im zweiten Fall ist eine Maxime abzulesen und wird als allgemeine Gesetzgebung vorgestellt, die Kritik nicht fassen lässt. Erinnerung sei an das vorab formulierte Ignoranz-Prinzip. Das Prinzip des ›guten Willens‹ fungiert als Mechanismus epistemischer Selbstlegitimation, der bestehende Formen der Ignoranz stabilisiert, ohne dass deren Produzentinnen und Produzenten diese als solche erkennen. Wissenschaft ist Gütekriterien verpflichtet, die jede Forschung von welcher Seite auch immer überprüfbar macht: Validität, Reliabilität, Transparenz und Objektivität u. a. m. sind die Maximen, die in Generalisierung allgemein Wissenschaft auszeichnen müssen. Hierüber noch zu rasonieren, erscheint müßig. Wo Wissenschaft in diesem Sinne tätig ist, sich auf diese vernunftgeprägte, moralische Gesetzgebung einlässt, sich darauf verpflichtet, ist gesellschaftlich davon zu profitieren. Alle ziehen (in der Regel) einen Profit daraus. Auch hier bleibt, ähnlich wie bei pädagogisch Tätigen (siehe Luhmann und Schorr), der zweite Fall unkritisiert, weil niemand etwas dagegen haben kann, so wissenschaftlich zu agieren. Und doch sind diese Kriterien im Bereich einer Erfahrungswissenschaft, wie die empirische Musikpädagogik nun einmal eine ist, nur rein hypothetisch anzunehmen. Empirische Wissenschaft, die diesen Kriterien verpflichtet ist, kann in ihrem methodischen Gang und in den von ihr vorgelegten Ergebnissen sich grundsätzlich nicht auf die Kriterien Reliabilität, Validität, Transparenz und Objektivität verlassen, weil sie – wo sie auf Menschen respektive Psyche trifft – nicht verlässlich einlösbar sind. Mensch und Psyche verweigern sich den Maximen hartnäckig. Nur wird das unkritisch hingenommen, weil es vernünftig scheint, auf der Basis dieser Maxime nebst abgeleiteter Gesetzgebung Wissenschaft zu betreiben. So bleibt auch hier der zweite Fall unkritisiert. Auch hier fehlt, die Worte von Luhmann und Schorr aufnehmend und auf diese Denkfigur übertragend, zuletzt »die rationale, objektivierende Technologie; aber hier wird das Technologiedefizit nicht in die Form destruktiver Erwartungen gekleidet, hier zählt der gute Wille« (Luhmann, Schorr, [1979] 1988, S. 256). Den eigenen ›guten Willen‹, recht zu tun, hinterfragt man nicht. Er wird als gegeben angesehen. Was zählt, ist die Maxime und allgemeine Gesetzgebung.

- Zwar weiß man um das ›Technologiedefizit‹, das den gesamten Prozess von Datenerhebung, ihrer Wandlung ins Kalkulierbare, ihrer Kodifizierung, auch Ergebnisdarstellung umfasst,
- weiß um die vom Subjekt ausgehende unverzichtbare hermeneutische Auslegung und damit Bandbreite von Deutungen,
- weiß, dass statistische Signifikanz keine inhaltliche Bedeutsamkeit sichert,
- weiß, dass Forschende Einfluss nehmen im ganzen Verlauf des Forschungsprojekts und Objektivität ein uneinlösbarer Wunschtraum ist (Brügelmann, 2011, S. 227),

- weiß, dass Reliabilität nicht erreichbar und lediglich hypothetisch anzunehmen ist, ...

... doch wird das Verfahren trotzdem als vertretbar wissenschaftlich angesehen, und es werden in der Folge Ergebnisse, losgelöst von allen Unzulänglichkeiten, als valide angenommen. Das eigene Tun ist vom ›guten Willen‹ infiziert. In der »Freiheit eines vernünftigen Wesens unter moralischen Gesetzen« wird so empirische Wissenschaft betrieben (Kant, 2011, S. 58). In diesem Selbstverständnis, selbst wenn dieses Selbstverständnis kein bewusstes ist, wird Kritik in dargestellten Fällen formuliert oder auch im eigenen Fall unterlassen. So wie Pädagoginnen und Pädagogen ihre Haltung haben, die ihre Tätigkeit ein Berufsleben lang begleitet, ohne dass je sie ihre Maxime hinterfragen, ob sie erfolgreich ist, so wenig wird jene grundständige Maxime, wie musikpädagogische Wissenschaft zu betreiben ist, hinterfragt. So wird, ohne Kant im Sinn zu haben und doch im Sinne Kants, Unterricht und Forschung aufgelegt und das, was von der Maxime nicht gedeckt ist, kritisiert.

Immanuel Kant hat in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* folgende Bestimmung formuliert: »Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille« (Kant, [1974] 1993¹², S. 18). Was immer dem Menschen gegeben sein mag, was ihm zugesprochen wird, was er sich erarbeitet hat, nichts von dem hat einen Wert an sich, der für sich genommen für ›gut‹ erklärt werden könnte. Wie immer jemand geistig aufgestellt ist, so ist darin nichts von vornherein als gut zu bestimmen. Intelligente Menschen können ihre Geistesgaben gesellschaftlich im positiven Sinne einbringen, sie müssen das aber nicht. Sie können sie auch ins Gegenteil wenden. Dem Klugsein ist das Gutsein nicht per se eingeschrieben. Auch wer Macht hat, kann diese im guten Sinne einbringen, doch Macht kann auch zu Kopfe steigen und Katastrophen, Kriege, unsoziales Verhalten begünstigen. Keine Gabe, die dem Menschen innewohnt, ist dem Guten zugesprochen. Alle Gaben pendeln volatil zu allen Seiten hin. Es ist nicht vorherbestimmt, ob sie zum ›Guten‹ oder ›Schlechten‹ sich wenden oder irgendwo dazwischen pendelnd einen Beitrag liefern. Und doch ist ein vorbehaltlos ›Gutes‹ zu erkennen: Allein der ›gute Wille‹ ist als ›gut‹ anzusehen. Der ›gute Wille‹ wird manchen Handlungen auferlegt oder läuft tiefgründig, unbewusst mit. Wer Menschen in der Not hilft, selbst wenn das nicht immer gelingt, und wo das rechtlich nicht gerechtfertigt ist oder auch etwas ganz anderes als Gutes bewirkt, bleibt vom ›guten Willen‹ beseelt. Ein Tun in dieser Form ist von Moral infiziert und auch, wenn hier und da Kritik daran geübt wird, ist es als solches begründungslos in seiner Qualität. Nach Max Weber wird ein solches Handeln der ›Gesinnungsethik‹ zugeschlagen: »›Verantwortlich‹ fühlt sich der Gesinnungsethiker nur dafür, daß die Flamme der reinen Gesinnung, die Flamme z.B. des Protestes gegen die Ungerechtigkeit der sozialen Ordnung, nicht erlischt. Sie stets neu anzufachen, ist der Zweck seiner, vom möglichen Erfolg her beurteilt, ganz irrationalen Taten, die nur exemplarischen Wert haben können und sollen« (Weber, [1919] 1992, S. 71). Die Flamme der reinen Gesinnung ist in den Gütekriterien empirischer Wissenschaft verkörpert und als ›guter Wille‹ definiert.

Eine einen Menschen bewegende, handlungsleitende Absicht, eine moralische Wertung, ist es, was eine Handlung zur ›guten‹ macht und als solche ›gut‹ erscheinen lässt. Der Mensch mag fehlen mit seinen Absichten, die Folgen mögen trügerisch sein, sich ins Gegenteil gar wenden. Den ›guten Willen‹ berührt das nicht, er bleibt bestehen, unbenommen aller Folgen. Man möchte meinen, dass es selbstverständlich zu wissen ist, dass menschliches Handeln eine moralische Wertung mit sich führt, die mal mehr, mal weniger das Handeln bestimmt. Und doch gibt es Fälle, wo der ›gute Wille‹ eine entscheidende Rolle spielt, nur weiß man um ihn nicht.

Auch die empirische Musikpädagogik kennt den ›guten Willen‹, kommt er doch an zentraler ›Schnittstelle‹ beim Forschen zum Tragen, wie noch zu sehen sein wird. Werturteile gehen von ihm aus bei der Qualifizierung dessen, was bspw. allgemein Wissenschaft sein soll und was nicht.

›Epistemische Deliberation‹ vs. ›Epidemische Deliberation‹

»Diskurse haben eine epistemische Dimension, weil sie der *präferenzändernden Kraft von Argumenten* Spielraum geben« (Habermas, 2022, S. 73).

›Epistemische Dimension‹ oder ›epistemische Deliberation‹ sind mit Bezug auf gesellschaftliche Dispositionen geläufige Begriffe. Die Begriffspaarung ›epidemische Deliberation‹ allerdings ist meines Erachtens im wissenschaftlichen Diskurs bislang unbesetzt und soll im Folgenden näher umrissen werden. Ich führe ihn also neu ein. Der Neologismus lehnt sich an die bekannte Konstellation der ›epistemischen Deliberation‹ an und grenzt sich gleichzeitig davon ab. ›Episteme‹, aus dem Griechischen kommend, meint ›Wissen‹, ›Erkenntnis‹. Das aus dem Lateinischen kommende ›Deliberation‹ respektive ›deliberare‹ wiederum meint beraten, bedenken, wägen. Der Zusammenklang möchte als diskursiver Prozess der Wissensbildung verstanden werden, das Bedenken und Wägen von Gründen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Die Theorie des Wissens und der Erkenntnistheorie sind der ›Episteme‹ Thema, die ›Deliberation‹ meint die Diskussion, das Wägen von Argumenten. Unter ›epistemischer Deliberation‹ ist im hier verwendeten Zusammenhang die kritische Diskussion von Methoden und Theorien zu verstehen, die Frage, wie und auf welche Weise Wissen zu entwickeln (in Wissenschaft), auch zu vermitteln (in Bildung) ist.

Unter ›epidemischer Deliberation‹ ist eine sich selbst verstärkende, sukzessiv oder auch rasch verbreitende Haltung zu Wissenschaft unter Forschenden zu verstehen, ohne notwendigerweise den diskursiven Prozess ihrer Legitimierung neu zu durchlaufen. Die Theorie von Forschung und Methodologie ist vorausgesetzt, ohne diese mit Blick auf den Forschungsgegenstand von Fall zu Fall neu zu diskutieren und zu wägen. Das schließt gewisse methodologisch-immanente Weiterentwicklungen nicht aus. Die Urteilsbildung aber zur Forschungsmethodologie selbst ist – von einmal oder von ein für alle Mal im Vorfeld gefassten vernünftigen Gründen flankiert – grundsätzlich abgeschlossen. Sie verbreitet sich epidemisch innerhalb einer Fach-Community oder eines (Sub-)Systems – wie es die Musikpädagogik exemplarisch darstellt, wo

die Empirie mittlerweile federführend ist. Je breiter aber Empirie im Fach aufgestellt ist, desto wahrscheinlicher ist deren Übernahme als Methodologie in Forschungsfragen in der Musikpädagogik.

Eine ›epidemische Deliberation‹ nimmt eine einmal eingeschlagene spezifische Entwicklung in der Musikpädagogik hin, multipliziert sie intern, geht in ihr viral auf. Die Habitualisierung einer intern sukzessiv weiter Komplexität aufbauenden Forschungsmethodologie drückt sich darin aus, die für sich genommen aber nicht in Frage gestellt wird. Damit das funktioniert, ist sie unverrücklich von Überzeugung getragen, vom ›guten Willen‹ im Sinne Kants kontaminiert.

Der Unterschied zu sozialen oder Kommunikationssystemen nach Luhmann ist evident. Soziale Systeme reagieren kommunikativ auf Umweltereignisse. Dazu reduzieren sie zunächst einmal Umweltkomplexität, da sie dieser nie vollumfänglich entsprechen können, um sodann intern Komplexität aufzubauen, um differenzierte Anschlüsse an Umweltereignisse zu ermöglichen. Der Aufbau interner Komplexität erhält dem System eine Überlebensgarantie. Wenn ein kommunikativer Anschluss nicht funktioniert, trägt ein anderer vielleicht. Die Umwelt ist und bleibt demnach immer irritierender Partner, auf den Systeme kommunikativ reagieren.

Davon grenzt sich ein System, das zur ›epidemischen Deliberation‹ neigt, ab, denn ein solches System vermag zwar auch intern Komplexität aufbauen, aber nur innerhalb des habitualisierten Rahmens. Es nimmt Umweltereignisse nicht als irritierenden Anlass zur Systemveränderung auf (sprich: gänzlich anders zu verfahren), sondern bleibt sich treu in Verfahrensfragen, sucht sich nicht an die Umwelt anzupassen, sondern die Umwelt im Zuge einer aufgebauten Irritationsresistenz sich ähnlich zu machen. Mit anderen Worten: Die Umwelt ist zu assimilieren versucht, statt sich ihr anzupassen. Man möchte das als Problem betrachten, da die Möglichkeiten zum Erkenntnisgewinn stark eingeschränkt sind, gar einen Stillstand generieren können. Und der systemische Erhalt mag auf längere Sicht gefährdet sein.

Unter Bedingungen der ›epidemischen Deliberation‹ hat es die ›epistemische Deliberation‹ schwer, sich einzubringen, und noch schwerer, sich durchzusetzen. Die empirische Musikpädagogik trägt die Neigung zur ›epidemischen Deliberation‹ in sich.

Der ›blinde Fleck‹ oder: der performative Widerspruch

»Daß man nicht sehen kann, daß man nicht sehen kann, was man nicht sehen kann, ist [...] die Definition des blinden Flecks« (Bolz, 2001, S. 32).

Der Impuls zu diesem Buch liegt Jahre, mehr noch, Jahrzehnte zurück. Klaus-Ernst Behne, ein in der ›Community‹ der Musikpädagogik etablierter, veritaibler Kollege, machte sich in einem kleinen Aufsatz Gedanken darüber, was Wissenschaft sei und was nicht. Vorausgestellt in seinem Aufsatz *Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens* waren drei Zitate von Tibor Kneif, Theodor W. Adorno und Carl Dahlhaus, die

eine inhaltliche Bestimmung zur Musik und zu ihrer Rezeption leisten sollten. Exemplarisch genommen sei das Zitat von Carl Dahlhaus, das Behne anführt:

»Insgesheim tendieren große Teile des Publikums dazu, sich von Intensitäts- und Farbwirkungen fesseln zu lassen, statt Motivzusammenhänge zu verfolgen, sich expressiver Gestik reflexionslos zu überlassen und sich mit Interpreten zu identifizieren, statt die Anstrengung eines hörenden Nachvollzugs des Kompositionsprozesses auf sich zu nehmen« (zit. n. Behne, 1992, S. 116).

Er fragte sodann, wie die Autoren zu solchen und weiteren Aussagen kommen könnten, da sie sich eines empirischen Belegs entsagten. Solche Analysen schienen ihm einfach zu sehr in den Raum gestellt. Der Autor Behne fragte weiter, wieso die Rezeption sich mit Aussagen wie diesen einverstanden erklärte oder (in Ergänzung zu Behne: sich an ihnen vielleicht auch reiben mochte). Er sah die Akzeptanz solcher Aussagen in der ›Experten-Autorität‹ der Quelle, der sprachlichen Brillanz, dem sich Wiederfinden im Gesagten sowie in der Relevanz, Gesagtes dem eigenen Diskurs anzugliedern. Die Aussage selbst aber ließ er als wissenschaftlichen Befund nicht gelten.

Er wechselte dann zunächst das Terrain, hielt ein Plädoyer für empirisches Forschen, zeigte aber auch gewisse der Empirie gesetzten Grenzen auf. Gegen Ende des Beitrags, nach dem Herleiten der Notwendigkeit empirischen Arbeitens, aber auch ihrer Schwächen, nahm der Autor die Fäden vom Beginn noch einmal auf und befragte die zu Beginn gemachten Zitate auf ihre Wissenschaftlichkeit. Er kam zu dem Schluss: Eine »gehobene Kultur des Schreibens [...], des Poetisierens und Brillierens, der intelligenten Metaphern und der (gezielt?) rätselhaften Formulierungen« (Behne, 1992, S. 124–125) wies Behne – ohne sie mit Namen zu nennen – offenkundig Theodor W. Adorno und Carl Dahlhaus zu und leitete daraus die Konklusion mangelnder Wissenschaftlichkeit ab: »[W]er sich sein Werkzeug beim Poeten ausleiht, gesteht ein, daß sein wissenschaftliches Rüstzeug nicht ausreicht« (Behne, 1992, S. 125). Wissenschaftliche Mehrfachbegabungen wie Adorno oder Musikwissenschaftler wie Dahlhaus seien, wo sie »ihr Werkzeug beim Poeten« ausliehen, in das Lager der »Künstler« gewechselt (ebd.). »Wenn das Schreiben über ästhetische Phänomene selbst zum ästhetischen Ereignis geworden ist, wechselt der Wissenschaftler in das Lager der Künstler« (Behne, 1992, S. 125). Mehr als ›Anregungen‹ sind anders gelagerten Wissenschaftstexten – die freilich in seinem Sinne als solche keine Geltung haben, er setzte Wissenschaft hierzu in Anführungsstriche – dann nicht mehr zu entnehmen.

Klaus-Ernst Behne hatte eine spezifische Anschauung von dem, was Wissenschaft sei; dem entsprachen die zitierten Autoren schlicht nicht. Die Darstellungen dieser und anderer ähnlich arbeitenden wissenschaftlich Schaffenden, kritisierte er, seien von persönlichen Anschauungen durchdrungen. Er machte auf diese Weise eine Dichotomie auf, unterschied zwischen sich »so verstehende[n] ›wissenschaftliche[n]‹ Texte[n]« (Behne, 1992, S. 125) auf der einen Seite und auf der anderen Seite zwischen wirklich wissenschaftlichen, von Empirie durchdrungenen Texten. Die ersteren

schlägt er dem Lager der Kunst zu, was als freundliches Urteil nicht zu verstehen war. Als Anregungen mögen sie dienen, zu mehr aber auch nicht.

Empirische Musikpädagogik rechtfertigt sich über diese Dichotomie und lebt von der Negativfigur, als die die auf logischem Nachvollzug, rational argumentierende oder interpretierende Wissenschaft gezeichnet wird. Im Zuge dieser Zwei-Welten-Lehre von Wissenschaft in der Musikpädagogik wurde von ihm der einen Seite, der Welt der Empirie, Wissenschaftsgeist attestiert, der anderen Seite aber lediglich das Etikett schöngeistige Erbauungsliteratur aufgeprägt, die, wiewohl sie zu inspirieren vermag, mit Wissenschaft im Grunde nichts zu tun hat. So wurde die ›Zwei-Welten-Lehre‹ in dem Beitrag *Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens* auf eine ›Ein-Welten-Lehre‹ reduziert oder komprimiert, denn die eine Seite hätte nach dieser Theorie wissenschaftlich nichts zu bieten. Wer sich auf wissenschaftlich ermittelte, vertretbare Erkenntnisse stützen will, sei demnach der Empirie sich zuzuwenden aufgerufen. Es lässt sich der Beitrag auf die These bringen: Empirie ersetzt rational geprägte Logik durch Statistik.

Leichte Zweifel an der gezeichneten Negativfigur schleichen sich ein, wenn man diese Denkfigur gelten lässt und im Detail durchdenkt. Dazu soll auch beleuchtet werden, ›wie‹ der Autor in seinem Beitrag argumentiert.

Die empirische Wissenschaft ist sich bewusst, so der Autor Behne, dass die Aussagekraft ihrer Ergebnisse nur eine von begrenzter Reichweite ist. Auch empirisch Forschende seien gelegentlich geneigt, Haltung zu zeigen und tendenziös Daten einzuordnen. Und das empirische bestuntersuchtete Detail lieferte im günstigsten Falle »der Spekulation orientierende Pfähle«, weil eine vollkommen »lückenlose, in jedem Teilschritt empirisch abgesicherte Argumentation [...] nicht möglich« sei (Behne, 1992, S. 122). Das suggerierte bei aller Vorsicht beim Formulieren doch eine gewisse Verlässlichkeit, wenn ›Pfähle‹ als fest im Boden verankert gesehen werden in einem diagnostizierten irrelevanten Meer der Meinungen.

Und doch suchte der Autor jenes Beitrages zu begründen, wieso eine lückenhaft operierende, auch von Fehlern durchdrungene Empirie als relevant anzuerkennen wäre.

»Wer angesichts dieser Erkenntnis nun ›empirisch die Augen schließt‹, verhält sich wie der Patient eines Augenarztes, der – über seine eingeschränkte Sehkraft informiert – sich entscheidet, die Augen zu verschließen, da eine 80%ige Sehschärfe ja niemals ein richtiges Abbild der Realität vermitteln kann. Sowenig wie ein Mensch jemals ›absolut‹ scharf sieht, so wenig ist empirische Forschung objektiv, liefert sie ein ›richtiges‹ Abbild der Realität« (Behne, 1992, S. 122).

Daher wären es eben nur orientierende ›Pfähle‹, die die Empirie bieten könnte, aber immerhin, 80% ist eine Zahl, der zu vertrauen wäre. So der Musikpädagoge Klaus-Ernst Behne.

Etwas irritiert ließ der Autor Behne Lesende zurück, denn seine Argumentation endete – beim genauen Hinsehen – in einem selbstperformativen Widerspruch. Die von ihm abgelehnte Wissenschaft eines Adorno oder Dahlhaus beispielsweise, die für ihn keine war, arbeite mit Metaphern, Metonymien, sprachlich brillant – ganz ohne

Frage –, doch fehlten ihr Belege, so seine These. Was aber ist, so darf und muss man fragen, wenn man dieselben Kriterien auf die Ausführungen des Musikpädagogen Behne selbst anwendete, wie würde man über ihn urteilen, wenn derselbe Maßstab, streng verfochten, Geltung zu beanspruchen hätte. Keine der Aussagen, die Behne argumentativ gegen rational-argumentative Wissenschaft ins Feld führte, war empirisch belegt. Sie war aus eigener Perspektive heraus so – man möchte sagen: vernichtend – aus heiterem Himmel formuliert. Es stellt sich dabei – mit Behne und gegen ihn argumentiert – doch die Frage, woher die Gewissheit rührte, wenn ästhetisch anspruchsvolle Texte ohne empirischen Beleg wissenschaftlich delegitimiert werden? Eine Forschung dazu hatte er nicht vorgelegt.

Zugleich beanspruchte der Autor Behne, dass seinen Aussagen Belastbarkeit inne wohnte, so apodiktisch hatte er sie formuliert. Woher nahm der anerkannte Musikpädagoge zudem die Gewissheit, in Analogie zur Empirie und ihrer unterstellten Zuverlässigkeit, einen mit 80%iger Sehkraft ausgestatteten Menschen als beispielhaft anzunehmen? Woher kam die Zahl, wenn sie nicht aus dem Bauch heraus in fester Überzeugung an die Empirie und den Dienst, den sie leisten könnte, so artikuliert gewesen war? Allein von Überzeugung, vom ›guten Willen‹, sind solche Aussagen getragen, empirisch unterfüttert sind sie nicht. Der ›guter Wille‹ im Sinne diskursiver Lauterkeit schützt nicht davor, strukturelle Ignoranz zu reproduzieren – insbesondere dann nicht, wenn die Bedingungen der eigenen Erkenntnispraxis nicht selbstreflexiv thematisiert werden. Behne führt dies exemplarisch vor.

Diesen Nachweis zu erbringen ist, solange als Vergleichsmaßstab das ›Ding an sich‹ keinen Zugang bietet, völlig unmöglich und nur rein spekulativ zu ersinnen. Und doch steht da die Zahl von 80%. Mit der Größe der Zahl wächst auch die Gültigkeit des eigenen Arguments. Es ist eine Zahl, nah genug an 100% dran, dass der Empirie Zuverlässigkeit zugestanden werden konnte, und fern genug, um nicht als Übertreibung zu gelten. Denn immerhin: Auch 20% Sehkraft wären anzunehmen möglich gewesen oder irgendwas, was zwischen 20% und 80% oder weit darunter oszillierte. Nur mit einer anderen Prozentzahl (0,005%) versehen, wäre dem Argument der Grund und Boden entzogen gewesen. These: Die Zahl von 80% war nicht vom Boden der Neutralität oder erfüllt von Empirie gefällt, sondern – so darf man vermuten – aus eigener Überzeugung willkürlich in den Raum gestellt, sodass sie überhaupt als Beispiel für die eigene Argumentation dienen konnte. Statt von Überzeugung zu reden, ließe sich auch der ›gute Wille‹ anführen, von dem Behnes Ausführungen unterfüttert waren.

Etwas Weiteres kommt hinzu. Klaus-Ernst Behne verfocht ein Plädoyer für Empirie und suchte Argumente für sie zu finden. Wissenschaftliche Texte, die mit rhetorischen Mitteln wie der Metapher arbeiteten, entzog der Musikpädagoge rigoros den Anspruch, Wissenschaft zu sein. Aber wie steht es dann um die Argumentation von Behne selbst. Auch Behne arbeitete mit Metaphern und Metonymien aus dem Bereich der Poesie, wenn bspw. vom ›Rüstzeug‹ die Rede ist, von ›Pfählen‹, von ›schwankendem Boden‹ oder eben auch vom Bild des mit ›80% Sehkraft ausgestatteten Sehenden‹. Und dass der Sehende doppeldeutig hier auszulegen ist, scheint überinterpretiert, ist aber auch nicht ausgeschlossen, vielleicht gar naheliegend. All dies sind der

Poesie entlehnte Bilder, da hier Bilder und Vergleiche interpretiert und gedanklich von Rezipierenden auf einer Sachebene ausgelegt werden mussten. Der Autor suchte also mit der Poesie entlehnten Begriffen, lesende Dritte in seinem Sinne zu überzeugen. Und es darf angenommen sein, dass seine Argumentationskette nicht als schöngeistiges Skript verstanden werden sollte. Immerhin war obendrein dieser Beitrag in einem reinen Wissenschaftsorgan publiziert. Anzunehmen ist weiter, dass, trotz der blumigen Vergleiche, der Autor seine Argumentation als ernsthaften wissenschaftlichen oder sachgerechten Beitrag sah, um deutlich zu machen, worin der Unterschied zwischen Wissenschaft und Kunst liegt. Behne hatte wohl aus tiefster Überzeugung gesprochen, um einen Unterschied zwischen vertretener Empirie und anders arbeitender Wissenschaft auszumachen.⁴ Doch festzuhalten bleibt, die aufgemachte Dichotomie: es gibt sie nicht. Behne hat unmissverständlich formuliert und zu Papier gebracht, was er als Wissenschaft anerkennt. Dafür ist ihm zu danken. Subtil, eine ähnliche Haltung zu pflegen an anderen Stellen, ist zu beobachten möglich. Seine Haltung ist keine Einzelmeinung, nur wird sie in anderen Fällen geschickter verpackt, diplomatischer vorgebracht und findet sich eher selten so explizit aufs Papier gedruckt. Aber doch begegnet man ihr immer wieder – eben subtil – als impliziten mitlaufenden Kommentar, während man anderes sagt. Der ›epidemischen Deliberation‹ wird hier genüge getan.

Der zum Beispiel genommene Fall des Empirikers Behne wäre lässlich, wenn sich in dem lang zurückliegenden Beispiel lediglich ein Einzelfall und nicht ein Symptom spiegelte, das viele in der Empirie Tätige auch heute noch betrifft. Es ist eine szientistische Faktengläubigkeit, die sich artikuliert und Vorbehalte gegen logisch, rational-argumentative Interpretation zum Ausdruck bringt. Der Glaube an eine Wissenschaft, die sich von empirisch ermittelten ›Fakten‹ nährt, während anders aufgestellte Wissenschaft dem ›Künstlertum‹ oder bestenfalls dem ›Essayismus‹ zuzuschreiben ist. So wichtig – ganz ohne Zweifel – Empirie sein kann, wenn sie einen Gegenstand relevant zu untersuchen beginnt, so sehr ist – wo formuliert – der darin angestimmte Szientismus abzulehnen. Er verengt den wissenschaftlichen Blick, findet im ›Konformismus‹ von Forschung sich abgebildet. Es wird darin eine Nabelschau betrieben im

4 Mit anderen Worten: Dieser Aufsatz argumentierte paradox. Er lehnte ab, womit er selbst arbeitete. Er plädierte für eine spezifische Form wissenschaftlicher Methodologie und argumentierte dabei von einer Ebene aus, die er für eine wissenschaftliche Publikation apodiktisch ausgeschlossen hatte. Natürlich ließ das Paradox auch den Aussagegehalt nicht unbetroffen: Wenn die Grundthese [Wissenschaftssprache arbeitet ohne poetische Anleihen] legitim ist, wird die zur These führende Argumentation durch die Wahl der sprachlichen Mittel illegitim geführt. Im Umkehrschluss wird durch die Form der Argumentation die These zu einer illegitimen und hebt sie damit auf, damit aber wird die Argumentation legitimiert. Von dieser Basis aus erscheint die These wieder in neuem Licht usw. Es ist also ein paradoxer Zirkel, den Behne geschaffen hatte und aus dem heraus er argumentierte. Entweder stimmte die These, dann war die Herleitung falsch oder die Herleitung war richtig (legitim), dann stimmte die These nicht. Behne hat mit dieser Argumentation etwas geschaffen, das der Mathematiker Kurt Gödel im Jahr 1931 mit dem Namen ›Unvollständigkeitstheorem‹ belegte, da aus sich selbst heraus weder die Wahrheit respektive Falschheit des Gesagten entschieden werden kann. Nur Behne war sich des von ihm geschöpften Unvollständigkeitstheorems nicht bewusst.

Glauben, rational aufgestellte Wissenschaft sei defizient und zurückzuweisen. Das Label ›Wissenschaft‹ gleichwohl sei nur dem faktenbasierten, empirischen Tun vorbehalten.

Stellvertretend für andere, ist der empirisch forschende Wissenschaftler Behne an den Anfang gestellt und liefert in generalisierter Form den Anlass für dieses Buch. Es bereitet nämlich Sorge, wenn eine solche Meinung die Musikpädagogik umtreibt. Sie mündet ein in eben jene ›Mainstreamforschung‹, ebnet die Vielfalt von Forschung ein, was dem Fach zum Schaden gereicht. Sie ist Folge des ›blinden Flecks‹, der die Empirie in der Musikpädagogik bewegt. Und der wiederum ist Folge des ›guten Willens‹, der den klaren Blick in dieser Hinsicht trübt.

Die ›Metapher‹ in der Wissenschaft

»Der menschliche Wirklichkeitsbezug ist indirekt, umständlich, verzögert, selektiv und vor allem ›metaphorisch« (Blumenberg, [1981] 1993, S. 115).

In der (musikpädagogischen) Wissenschaft ist das Streben nach sicherem Wissen evident. Insofern wird bei allen unterschiedlichen Methodologien, denen gefolgt wird, in der Regel Abstand genommen von mehrdeutigen Bildern zugunsten klarer Begriffsbildungen. Konkreter gesprochen: Die Metapher hätte keinen Ort in der Wissenschaft. Wer Licht ins Dunkel bringen will, bedient sich vielmehr oft empirischer Verfahren und klarer Worte. Wer trotzdem Metaphern nutzt, wird schon mal in Peer Reviews oder auch in Randspaltenkommentaren von zu veröffentlichen Beiträgen gerne darauf hingewiesen, dass die Metapher nicht ›theoriefähig‹ sei, man doch bitte darauf verzichten möchte. Und dort, wo Gedrucktes schon vorgelegt ist, wird der Beitrag als unwissenschaftlich ausgelegt. Die Kritik ist evident in ihrer ausformulierten Distinktheit.

Die Welt der Zahl bei Quantifizierungsbemühungen der Psyche oder der von Lernvorgängen scheint dagegen geeignet zu sein, begriffliche Unschärfen zu eliminieren, Ambiguitäten zu umschiffen, relevante Aussagen zu treffen. Mit anderen Worten: Metaphorisches Schreiben ist ganz allgemein nicht gut gelitten und soll vermieden werden in der empirischen Wissenschaft. Die Sehnsucht nach der Evidenz klammert die Metapher aus. Beiträge kommentierende Pädagogen (es mögen auch Pädagoginnen sein) der empirischen Musikpädagogik sehen das wohl in etwa ebenso. Doch so einfach ist die Sache nicht. Auch hier sind zwei Seiten, wobei die Sprache in der empirischen Musikpädagogik von ebensolcher Güte bestellt ist, wie die zur einen Seite hin Kritisierte.

Es ist, Klartext schreibend, ein Schreiben in der Wissenschaft, das die Metapher ausschließt, gar nicht möglich. Betrachten wir dazu einige eklektisch ausgesuchte, empirisch ausformulierte Textbelege. Wenn bspw. Heiner Gembris in seinem Buch *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* die Worte wählt: »Es liegt auf der Hand« (Gembris, [2002] 2002², S. 254), so hat er sich schon einer Metapher bedient, und wenn er wenig später von »(Alters-)Stufen« und von »Schichten [...]

musikalischen Wissens« (ebd.) spricht, so bewegt er sich weiter im Land der Metaphorik, denn Stufen des Alters gibt es, vergleichbar Treppenstufen, nicht, auch ist musikalisches Wissen nicht Schicht für Schicht abgelegt. Es sind Bilder, die Gesagtes besser verständlich machen sollen, auch im Land der Empirie. Mehr noch: Solche Bilder können auch forschungsleitend sein, die Forschung bedingen. Und es bleibt ihm, Heiner Gembris, vermutlich unbewusst, wie sehr die eigene Sprache von Metaphern durchzogen ist. »Wo endet gewissermaßen wörtlich gemeinte Sprache, und wo beginnen Metaphern, Übertragungen und sprachliche Bilder? [...] Selbst einfache Begriffe oder Sätze kommen zumeist nicht ohne eine Spur metaphorischen Gehalts, ohne Verschiebung und Bildlichkeit aus« (Feustel, 2015, S. 23). Gembris ist hier nur exemplarisch aufgerufen worden, Metaphernreichtum zu dokumentieren. Er steht für die vielen anderen, die genau wie er Metaphern nutzen. Noch einmal gesagt: Die Beispiele sind nicht nach systematischer Prüfung ausgewählt, sondern das Buch von Gembris wurde irgendwo aufgeschlagen, die Beispiele gleich vorgefunden.

Eine akribische Prüfung des Buches würde ein langes Register mit Metaphern erstellen lassen. Eine sehr aktuelle Metapher, die in empirischer Wissenschaft Verwendung findet und bei der sich niemand vermutlich was Verwerfliches denkt, ist im Übrigen die der ›Sättigung‹, im Zusammenhang mit der ›grounded theory‹ eingebracht. Wir gehen späterhin noch genauer auf diese Metapher ein. Es ist daher ein seltsames Unterfangen, wenn sich Texte Kommentierende zu mahnen berufen fühlen, auf Metaphern zu verzichten. Es geht schlicht nicht. Der ›gute Wille‹ lässt den eigenen Metaphern ihren eigenen Lauf. Nur in anderen Fällen findet man für die Metapher kein gutes Wort.

Das Thema Metapher in der Wissenschaft war das große Projekt von Hans Blumenberg, in dem er nachwies, dass die Metapher auch in der Wissenschaft unhintergebarer Tatbestand ist. Ein Bild sagt mehr als tausend Worte, ist altbekannt, und Metaphern liefern anschauliche Bilder. »[D]er Fremdbezug [der Metapher] fließt unabsehbar in die Produktivität zu Texten ein« (Blumenberg, 1997, S. 90). Hans Blumenberg hat zum Menschen und zur Metapher im Detail geforscht und auf die Unhintergebarkeit der Metapher – egal in welchem Wirkungskreis – aufmerksam gemacht. Damit steht er ganz fraglos im Widerspruch zu in der empirischen Musikpädagogik Tätigen, die bildhaftes oder uneigentliches Sprechen zu vermeiden und es allein als ästhetisches Element im Raum von Literatur anzuerkennen suchen. In der Wissenschaft sei sie fehl am Platz. Die ›Metaphorologie‹ eines Hans Blumenberg zeigt nunmehr auf, dass metaphorische Rede auch in der Wissenschaft geradezu zwingend und unvermeidbar ist. Alltag wie Wissenschaft sind durchdrungen von ihr.

»Zunächst können Metaphern *Restbestände* sein, Rudimente auf dem Wege vom *Mythos zum Logos*; als solche indizieren sie die cartesische Vorläufigkeit der jeweiligen geschichtlichen Situation der Philosophie, die sich an der regulativen Idealität des puren Logos zu messen hat. Metaphorologie wäre hier kritische Reflexion, die das Uneigentliche der übertragenen Aussage aufzudecken und zum Anstoß zu machen hat. Dann aber können Metaphern, zunächst rein hypothetisch, auch *Grundbestände* der philosophischen Sprache sein, ›Übertragungen‹, die sich nicht ins Eigentliche, in die Logizität zurückholen lassen« (Blumenberg, 2021², S. 14).

Das ›Licht der Aufklärung‹ bspw. kann als ›metaphorischer Restbestand‹ betrachtet werden, der seine Entwicklungs-, auch Erfolgsgeschichte hat und als ebensolcher heute noch Geltung für sich beanspruchen kann. Schon im Gleichnis von Platons Höhle in der Antike wird deutlich, dass Erkenntnis jenseits ihrer im Licht aufscheint. Die Metapher des Lichtes wird vom Fortschrittsgedanken vereinnahmt und die Haltung zum Licht erfährt eine Veränderung. Nicht von innen heraus strahlt Erkenntnis und kann aufgegriffen werden, sondern diese scheint im Kegel eines Lichts auf, ist von externen personalen Faktoren abhängig.

»In der Idee der ›Methode‹, die von *Bacon* und *Descartes* ihren Ausgang nimmt [...], wird ›Licht‹ als verfügbar gedacht. Das Gegebene steht nicht mehr im Licht, sondern es wird von einem bestimmten Aspekt her *beleuchtet*. Für das Ergebnis kommt es auf den Winkel an, aus dem das Licht auf den Gegenstand fällt und aus dem er gesehen wird – Bedingtheiten der *Perspektive* und ihre Bewußtmachung, ja ihre freie Wahl, bestimmen nun den Begriff des ›Sehens‹« (Blumenberg, 2001, S. 170).

›Aufklärung‹, dieses berühmte Wort, zu dem sich auch Immanuel Kant in einem berühmten Aufsatz verhalten hat, was ›Aufklärung‹ denn sei, enthält die Lichtmetapher, so als ob zuvor etwas im ganz konkreten Sinne dunkel und geheimnisvoll undurchsichtig gewesen wäre, was natürlich Unsinn ist. Aber metaphorisch gesprochen macht es Sinn, liefert in bildhafter Weise Einsichten, die ansonsten schwerer zu finden sind. Die Metapher vom ›Licht‹ ist das tragende Motiv, »das in die Dunkelheit vor- bzw. unaufgeklärter Verhältnisse zu bringen ist« (Steenblock, 2002, S. 168). Eine ganze Geschichte der Lichtmetapher wäre aufzumachen, wie sie eine Wandlung vollzogen hat. Bei allen unterschiedlichen Auslegungen, ob Erkenntnis von innen heraus strahlt oder personal angestrahlt werden muss, steht im Zentrum menschlicher Erkenntnisgewinn, der aus dem Dunkel der Unwissenheit, aus der Höhle, herausführt. Selbstredend ist es allgemein – metaphorisch gesprochen – ›einsichtig‹, dass nirgendwo konkret ein Licht aufscheint oder angeknipst wird. Mit diesem einen Wort ist Klartext gesprochen, es braucht nicht viele Worte, nur dieses eine; mit dem wie von selbst geleisteten Sprung vom Konkreten in die Abstraktion ist Wissenschaft ein Dienst erwiesen. Es macht die Verständigung leichter.

Man erinnere sich auch an die ›Pfähle‹ an anderer Stelle, von denen schon die Rede war und die offenkundig einen halbwegs festen Halt suggerieren sollen. Eine Metapher als Restbestand wirkt auch dort, wo von einem ›Fundament‹ ausgegangen wird. Das Fundament liefert nun ein anschauliches Bild von Wissenschaft, fest grundiert selbstredend, das, so weit als möglich, sichere Kenntnis verheißt. Es ist die Übertragung eines Bildes in eine abstrakte Denkstruktur. Daher wäre auch das wissenschaftliche ›Rüstzeug‹ so wichtig, das ebenfalls als Metapher dem Blumenberg'schen Restbestand zuzuordnen ist.

Es gibt auch so viele (musik-)pädagogische Schriften, die mit dem Bild des Hauses arbeiten, um ein ›Haus des Lernens‹ bspw. vorzustellen, auch mit der Baummetapher wird gern hantiert. Hier im Buch wird auf sie, die Baummetapher, über das Schulbuch *Musix 3* Bezug genommen, wo die Populäre Musik und ihre Entwicklung sich über Äste, Astgabelungen, eine Baumstruktur, sich fortentwickelt zeigen soll. Ob

darin sich allerdings ein glücklich gewähltes Bild zeigt, sei dahingestellt.⁵ Die ›Welt als Buch‹ und auch die ›Welt als Zahl‹ sind Bilder, die Weltzustände verständlich arrangieren. Das ›Buch der Natur‹ firmiert darunter oder auch der ›Fluss der Zeit‹, die ›Wurzel allen Übels‹. Es sind alles Metaphern, mit denen sich das dem Menschen Unbegriffliche oder Unbegreifbare verständlich machen lässt. ›Metaphern als Restbestände‹, das sind Metaphern, die aus der Vergangenheit bis in die Gegenwart hinüberreichen.

Die ›Horizontverschmelzung‹ nach Gadamer, wie Hermeneutik sich vollzieht, wiederum kann der Vorstellung der ›absoluten Metapher‹ als ›Grundbestand‹ zugeordnet werden, wie sie Blumenberg definiert, da mit ihr in Anspruch genommen wird, ein universelles Verstehen in Szene zu setzen. Und es wäre ohne diese Metapher nur schwer vorzustellen, wie ein Verstehen sich vollzieht. Die Lektüre Blumenbergs lehrt, dass der Metaphernwelt in der Wissenschaft nicht zu entgehen ist.

»[E]twas *als* etwas zu begreifen, unterscheidet sich radikal von dem Verfahren, etwas *durch* etwas anderes zu begreifen. Der metaphorische Umweg, von dem thematischen Gegenstand weg auf einen anderen zu blicken, der vorgreifend als aufschlußreich vermutet wird, nimmt das Gegebene als das Fremde, das Andere als das vertrauter und handlicher Verfügbare« (Blumenberg, [1981] 1993, S. 116).

Man könnte auch so sagen: Indem man mit vertrauten Bildern agiert, ist zu erforschendes Fremdes besser zu verstehen. Es ist wie ein Brückenkopf, der hinübergreift in ein fremdes Land (und selbstredend ist auch dieses Bild vom Brückenkopf metaphorisch entworfen. Es ist mit ihm aber ein unmittelbares Verstehen angelegt.)

Blumenbergs philosophisches Interesse liegt auf Metaphern, die gerade im wissenschaftlichen Diskurs gebräuchlich sind.

»In Blumenbergs Werk geht es also nicht um Metaphern überhaupt und auch nicht um Poesie oder generell um anschauliche Rede, sondern um solche Texte und Gebrauchsweisen der übertragenen Rede, die auf ein Maximum theoretischer Aussagenwahrheit zielen, um Metaphern im begrifflichen Umfeld – und näherhin dann um die produktiven Interaktionen zwischen Metapher und Begriff« (Gehring, 2014, S. 203).

Der Grund dafür liegt darin, dass der Zugang zur Welt nicht allein begrifflich-rational zu erfassen ist. Er verweist auf den oft vergessenen Umstand des Menschen als ›animal symbolicum‹. Metaphern, mit denen man sich ein Bild von Etwas macht, sind es, um einer unzugänglichen Komplexität Herr zu werden und die Orientierung geben.

Man muss nun nicht Blumenberg gelesen haben, um den Grundgedanken anzunehmen, dass ein Denken, Reden, Schreiben ohne Metaphern praktisch ›ausge-

5 Angesichts der komplexen Verzweigungen, wie sich Entwicklungslinien in der Populären Musik darstellen, ist die Baummetapher – vorgeschlagen – als sachlich unzulässige Simplifizierung anzusehen. In ihrer Architektur liefert sie ein Bild der Geschichte von Populärer Musik, das nicht ansatzweise stimmig ist, wo von Wurzel und Stamm ausgehend sukzessiv Äste sich teilen, ohne dass es zwischen ihnen noch Verbindungslinien gäbe. Auch ist es zweifelhaft, ob man historisch die Geschichte der Populären Musik insgesamt aus einer gemeinsamen Wurzel sich entwickeln lassen kann.

geschlossen‹ ist.⁶ Es kann einem auch egal sein, ob man so fein unterscheidet zwischen Grundbeständen und Restbeständen im Zusammenhang mit Metaphern im Blumenberg'schen Sinne. Es sei aber angeregt, empirisch angelegte, musikpädagogische Texte auf Metaphern hin zu sondieren und man wird – keine allzu kühne These – vollumfänglich fündig werden. Das Selbstverständnis in der Empirie ist so angelegt, dass man der Metaphern in eigenen Texten aber nicht angesichtig wird, sich zugleich aber berufen fühlt, sie anderswo zu kritisieren. Schon dieses Exemplum zeigt, wie problematisch eine ›Mainstreamforschung‹ ist, die ihrer eigenen Sichtweise, ›blinde Flecke‹ zeichnend, verfallen ist, und wie wichtig eine Gegenbeobachtung vom anderen Forschungsstandort ist. Die ›blinden Flecke‹ finden im ›guten Willen‹ ihren Grund, da mit dem ›guten Willen‹ im Gepäck kein Anlass gesehen wird, kritisch scharfzustellen in der Überzeugung, dass die eigene Einstellung die richtige ist.

Metaphorisches Schreiben ist der (musikpädagogischen) Wissenschaft ›innewohnend‹, womit schon wieder metaphorisch gesprochen wurde. Auch der Mythos scheint nicht überwunden, so gern man das auch erzählt.

»Wären sie [die Mythen; Anm. NoS] Ausdruck des Mangels an Wissenschaft oder vorwissenschaftlicher Erklärung, so hätten sie sich spätestens mit dem Eintreten in die Wissenschaft in ihre wachsende Leistungsfähigkeit von selbst erledigen müssen. Das Gegenteil war der Fall. Nichts hat die Aufklärer mehr überrascht und ungläubiger vor dem Scheitern ihrer vermeintlich letzten Anstrengungen stehen lassen als das Überleben der verächtlichen alten Geschichten, der Fortgang der Arbeit am Mythos« (Blumenberg, [1979] 1996, S. 303).

Sobald etwas Neues aufscheint, ist die Bereitschaft, sich an Mythen zu orientieren oder aus ihnen eine Erklärung abzuleiten, nicht unerheblich. Sie tragen zur Selbstermächtigung des Unbekannten bei (vgl. Nichols, Heidenreich, 2014, S. 222). Eine prinzipielle Grenzlinie hier auszumachen ist ein kühnes und aussichtsloses Unterfangen. Ein Sprechen unter Absehung des rhetorischen Mittels der Metapher ist nicht möglich, auch und gerade in Wissenschaft nicht. Metaphern lenken Verstehensprozesse, helfen im Konkreten, Abstraktionen zu verstehen. Das ist die kaum zu unterschätzende Wirkmacht, die sie haben.

Diese Maxime gilt im Übrigen für alle Wissenschaftsdisziplinen. Auch die ›sogenannten‹ exakten Wissenschaften kommen so nicht aus ohne sie, die Metapher. Der ›Schmetterlingseffekt‹ der Chaostheorie setzt ins Zentrum seiner Theorie einen Schmetterling, eine bildhafte, kognitiv fassliche Vorstellung, die zeigt, wie ein kleiner Flügelschlag große Wirkungen an anderen Orten haben kann. Auch Hans Magnus Enzensberger macht sich Gedanken über das Zusammenklingen von Wissenschaft und Poesie, wenn er schreibt:

»Wer weiß, wie zukunftsträchtig solche Begegnungen zwischen Poesie und Wissenschaft sind? [...] In der Tat beruht jede wissenschaftliche Erzählung – und es gibt keinen Fortgang der Forschung, der ohne sprachliche Überlieferung auskäme – auf der metaphorischen Rede. Alle Versuche der Logiker, von Leibniz bis zum Wiener Kreis, sie auf formale Kalküle zu reduzieren, sind schließlich gescheitert.

6 Es sei am Rande nur darauf hingewiesen, dass im ›Ausgeschlossensein‹ eine Metapher Verwendung findet.

[...] Ihre [Naturwissenschaftler/Mathematiker der Moderne, Anm. NoS] Metaphern-Produktion zeugt von beneidenswertem poetischen Talent. [...] In der Astronomie, der Kosmologie und der Physik gibt es Fackeln, Fleckenherde, Koronae, Sonnenwinde, Tierkreislicht, galaktisches Rauschen, Bremsstrahlung, Urknall, Eichfelder, Schwarze Löcher [...], Dunkelwolken, verbotene Linien, Rote Riesen, Weiße Zwerge, Röntgen-Burster, Pulsare, Zwerggalaxien, Kugelhaufen, Spiralnebel, Wurmlöcher, schwarze Strahlung, weißes Rauschen, Strings und Superstrings, gekrümmten Raum, aufgewickelte Dimensionen, Händigkeit, Partikelfamilien, Paarvernichtung, klaustrophobe Partikel, Strangeness, Quantentunneln, Quantenschaum und Quarks [...]. Die Mathematik kennt Wurzeln, Fasern, Keime, Büschel, Garben, Hüllen, Knoten, Schlingen, Schleifen, Strahlen, Fahnen, Flaggen, Spuren, Kreuzhauben, Ober- und Unterkörper, Geschlechter, Skelette, Maximal-, Haupt- und Nullideale, Ringe, Einsiedler, Monster, Irrfahrten, Fluchtgeraden, endlich erzeugte freie Gruppen, Mannigfaltigkeiten, leere Mengen, Urbilder, Nabelpunkte, Böschungslinien, Brückenkanten, Schwalbenschwänze, Filter, wilde Knoten, Zopfgruppen, Tunnelzahlen, Cantor-Staub, Hodge-Diamanten, Stukas, Schmetterlinge und Enten« (Enzensberger, 2004, S. 270–272).

Nicht nur Metaphern scheinen hier durch, auch Mythen sind implizit angesprochen, wo Riesen, Zwerge, Irrfahrten eine Rolle in der Wissenschaft spielen. Enzensberger sieht sich versucht, mit anderen Disziplinen fortzufahren, die Metaphernwelt darin auszuloten. Und doch, er endet und zitiert stattdessen den Mathematiker Karl Weierstraß, der vor mehr als hundert Jahren schrieb, dass ein Mathematiker, »der nicht zugleich ein Stück von einem Poeten ist, niemals ein vollkommener Mathematiker sein« wird (Weierstraß, zit. n. Enzensberger, 2004, S. 272–273). Der Satz wird verständlich, wenn zur Klärung eines Sachverhalts unzählige Metaphern zur Verfügung stehen und der Schreibende sich bescheiden muss, einige treffend geeignete auszuwählen. Der ästhetische Sinn hilft bei der Wahl, geeignete zu finden. Weierstraß trifft sich da mit Niels Bohr, der der Überzeugung war, dass ohne Bilder und Gleichnisse Wissenschaft zu betreiben unmöglich sei. Literarische Techniken wären unverzichtbar zum Beschreiben von Wirklichkeit im Raum der Physik (vgl. Enzensberger, 2004, S. 273). Insofern mutet es sonderbar an, wenn in empirischer Musikpädagogik Tätige den Glauben hegen, die Metapher stünde allen Theorieentwürfen fern, wäre nicht ›theoriefähig‹: Es geht nicht ohne sie. Der ›gute Wille‹, von ›epidemischer Deliberation‹ umrahmt, blendet sie.

Die Metaphern aus Mathematik und Physik lassen sich zu großen Teilen terminologisch entweder als ›Restbestände‹ oder ›Grundbestände‹, als ›absolute Metaphern‹, definieren. Darum geht es aber an dieser Stelle nicht, dies im Sinne Blumenbergs vorzuführen und exakt zu definieren, sondern es sollte deutlich werden, dass Wissenschaft viel weiter greift, als mitunter von Empirie vorgestellt wird. Mit den Worten Blumenbergs:

»Nicht mehr vorzugsweise als Leitsphäre abtastender theoretischer Konzeptionen, als Vorfeld der Begriffsbildung, als Behelf in der noch nicht konsolidierten Situation von Fachsprache wird die Metaphorik gesehen, sondern als eine authentische Leistungsart der Erfassung von Zusammenhängen, die nicht auf den engen Kern der ›absoluten Metapher‹ einzugrenzen ist« (Blumenberg, 1997, S. 87).

Zahlen und Daten sind eingebettet in einen Beschreibungskontext, der von Metaphern nur so bevölkert ist. Das gilt es in Wissenschaft, egal in welcher Disziplin, sich klar zu machen. Es wäre – abermals angeregt – einer Überprüfung wert, wo in der wissenschaftlichen, empirisch tätigen Musikpädagogik einem überall Metaphern begegnen. Die Fundstellen werden überzeugend sein. Dazu wäre allerdings der ›gute Wille‹ hintenanzustellen, um einen kritischen Blick zu wagen. Es wäre daher wünschenswert, ihre Verwendung als Defizit anzunehmen prinzipiell aufzugeben. Abermals: Es geht nicht ohne sie.

Peter Fuchs, der Soziologe, bezieht sich in einem Brief an den österreichischen Poeten Ferdinand Schmatz auf den großen Soziologen Niklas Luhmann, der die Ausöhnung von Wissenschaft und Poesie nicht ausgeschlossen hat: »Luhmann hat mir einmal gesagt, daß er das Gefühl habe, daß Wissenschaft letztlich in einer Art Dichtung (in einem großen Lehrgedicht) münden könne« (Fuchs, 1997, S. 14). Es muss nicht gleich die ›progressive Universalpoesie‹ sein, von der die Romantiker und vorzugsweise Friedrich Schlegel träumten. Peter Fuchs bekundet mit Niklas Luhmann aber doch, dass die Grenze zwischen Wissenschaft und Kunst eine fließende ist. Die Verwendung von Metaphern ist ein Indiz dafür. Roland Barthes vom Beginn liefert einen Hinweis darauf, wie die Verschränkung zwischen Literatur und Wissenschaft operieren kann. Die Wissenschaft und Literatur bewegenden Themen zeigen eine große Schnittmenge auf, wenn es bspw. um soziale oder psychologische Phänomene geht. Ganz allgemein gesellschaftliche, auch historische Themen werden in beiden Welten reflexiv bewegt, jede Sphäre leistet dies auf die ihr eigene Weise. Differenziert und vielschichtig behandelt Literatur Themen und Stoffe. Ganz ähnlich macht dies Wissenschaft, nur zeigt sich hier die Sprache anders aufgestellt. Was beide eint, ist die Interpretation, ohne die es nicht geht. Hier zeigen sich Wissenschaft und Literatur vereint. So werden von unterschiedlichen Seiten aus Problemstellungen in ihrer Komplexität differenziert dargestellt, können einander ko-kommentieren, ggf. auch korrigieren.

Es wird so von ganz anderer Seite Wissenschaft beleuchtet und die Idee davon, was Wissenschaft ist, erweitert. Die Folge zeichnet einen Forschungspluralismus neuer Prägung. Forschungspluralismus lädt – am Beispiel Barthes ist dies zu sehen – zur Gegenbeobachtung ein zum Vorteil von Wissenschaft ganz allgemein. Dem ›guten Willen‹ wird zugesetzt, was perspektivisch beim Sichtbarmachen von Wirklichkeit beim Bau von viableren Modellen derselben hilfreich ist.

Ästhetik und Eleganzgebot als Angebot für Effizienz in Wissenschaft

»[D]aß einer schreiben kann, macht ihn wissenschaftlich suspekt« (Adorno, [1973] 1992¹¹, S. 344).

Wer schreiben kann, mit Worten argumentativ überzeugen, wird im Land der Empirie auch schon mal misstrauisch beäugt. In der Kritik an der Metapher ist das hinlänglich bezeugt. Doch ließe sich aus der Eloquenz beim Schreiben nicht auch ein

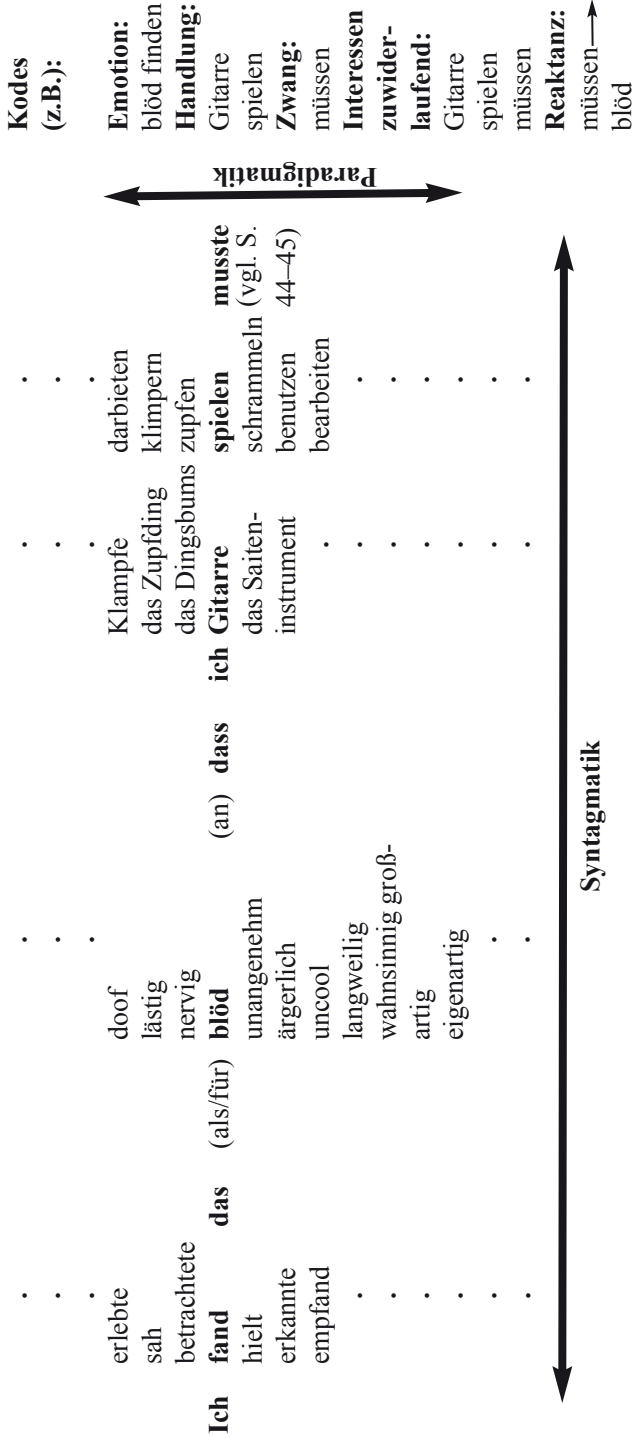
Qualitätsmerkmal für Wissenschaft ableiten, wenn bspw. wie im Vollzug der ›theoretischen Sättigung‹ der ›grounded theory‹ äußerst differenziert Kodes sich herleiten lassen?

Auch bei dem Zusammenführen ähnlicher Interviewaussagen unter ein Deutungsdach beim Kodieren, um Gemeinsamkeiten zwischen Äußerungen zu offenbaren, bringen sich die interessiert Forschenden mit ihrem ganzen Sein ein. Man löst ein Zitat aus Interviewaussagen – kontextlos – heraus und liest es aus in eigener Diktion. Das reicht bis auf die einzelne Wortebene hinunter, wenn ein Wort durch ein anderes ähnliches oder synonym gebrauchtes ersetzt wird. In so einem Fall wirkt die Deutungsmacht derjenigen, die das Wort ersetzen. In Abwandlung des Zitats von Theodor W. Adorno (»daß einer schreiben kann, macht ihn wissenschaftlich suspekt«) ließe sich auch sagen: ›dass einer schreiben kann, macht ihn wissenschaftlich relevant‹ (und den Text zu lesen ästhetisch interessant), denn es drückt sich darin aus eine hohe Sprachkompetenz, die performativ gewendet eine große Zahl an Alternativen mit Blick auf das sich vollziehende ›theoretische Sampling‹ mit sich entwickelnden Kodes und Kategorien erwarten lässt.

Gehen wir diesem Gedanken noch einmal grundlegender nach: Anstatt von Kompetenz und Performanz wäre auch ersatzweise von ›Paradigmatik‹ und ›Syntagmatik‹ im linguistischen Sinne zu reden. Die paradigmatische Ebene steht für die Summe aller möglichen Äußerungen, die einem im Vollzug eines ›theoretischen Samplings‹ einem Kodes/Kategorien-Generierenden zur Verfügung stehen, die syntagmatische Ebene steht für die tatsächliche Realisation von Äußerungen. Saussure sprach hier, den gleichen Sachverhalt betreffend, von ›langue‹ (Sprache) und ›parole‹ (Sprachverwendung) (Bünting, 1987¹², S. 40–42). Im jedem geäußerten Satz stehen Satzglieder in syntagmatischer Beziehung. Beim Interpretieren und Kodifizieren werden also Satzglieder auf Gemeinsamkeiten gesichtet und gewichtet.

Wer interpretiert, bewegt sich auf der Ebene paradigmatischer Beziehung, möglicher Ersetzbarkeit von Begriffen. Er lotet also mögliche Alternativen aus und entscheidet sich, tauscht im Zuge von Klassifizierungen Begriffe durch andere, alternative Begriffe aus, verschlankt dabei auch, und sucht dabei Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Äußerungen von bspw. interviewten Menschen. Nur das, was Forschenden an Begriffen auf der paradigmatischen Ebene sprachlich zur Verfügung steht, kann alternativ eingesetzt werden (und dann allerdings auch im ganz anderen, neuen Sinne alternierend wirken). Es leuchtet unmittelbar ein, dass also, wer eine hohe Sprachkompetenz vorzuweisen hat, auch eine größere Menge an Begriffen auf der paradigmatischen Ebene zur Verfügung stehen hat. Das heißt weiterhin, dass, wenn jemand schreiben (und aus einem großen Vorrat an Worten auswählen) kann, ihm oder ihr auch virtuell und substanzuell eine größere Menge an potenziell verfügbaren Kodes und Kategorisierungen sprachlich einfallen kann als jenen, die sich schwer damit tun, überhaupt einen sprachästhetischen Wert zu generieren. Die These ist naheliegend, dass mit wachsendem Wortschatz auch wesentlich differenzierter und kleinschrittiger Kodes und Kategorien ersonnen werden und Interpretationen, im Modell verfügt, zur Wirklichkeit sich angepasster verhalten können.

Das Verhältnis von Syntagmatik zu Paradigmatik



Das ist ganz ähnlich wie beim ›musikalischen Sampling‹, wo die Abtastrate sich für die Soundqualität verbürgt. Je niedriger die Abtastrate, desto mehr wird ein Unterschied zum musikalischen Signal wahrgenommen. Transparenz und Klarheit fehlen dem Samplingsignal, auch ein Rauschen, wo kein Rauschen war, teilt sich ungefragt mit. Je höher die Abtastrate aber ist, desto mehr wird das gesampelte Signal dem Original zum Verwechseln ähnlich.

Wo bei anderen recht schnell der Wortschatz versiegt, kann die Eleganz beim Abwägen der Worte dazu führen, mehr in die Tiefe zu dringen. Ein gegebenes ästhetisches Profil hilft also, dass der Weg zur theoretischen ›Sättigung‹ nicht so übersichtlich oder dürrtig endlich ausfällt.

Insofern ist es wünschenswert, wenn zur Forschung Berufene auch einen Sinn für Ästhetik und Kunst mitbringen, selbst ästhetisch aufgestellt, möglicherweise in leichter Überzeichnung selbst Künstlerin oder Künstler sind und zum Vorbild sich das Sampling mit hoher Abtastrate in der Musik nehmen. Ihre Fantasie und sprachliche Eloquenz helfen, eine theoretische Sättigung anzubieten, die den Namen auch verdient. Sprachliche Eloquenz befördert die Vielfalt möglicher Interpretationen, indem Begrifflichkeiten unterschiedlicher Aussagen durch Alternation in Zusammenhänge gestellt werden können, die sich vordergründig nicht erkennen lassen. Sprachliche Eloquenz hilft, Kodifizierungen und Kategorisierungen variantenreicher ausfallen zu lassen. Eine These, dass Forschende nur das sehen und verstehen, wofür sie Worte und Begriffe haben, und sie ihr Verstehen im zu untersuchenden Phänomen wiederfinden, leuchtet dabei unmittelbar ein. »[B]eobachten und beschreiben kann eine Wissenschaft nur das, was sie mit Begriffen bezeichnen kann« (Luhmann, [1993] 1998², S. 358). Nur mit Worten, die man hat, kann man beobachten, beschreiben oder einen untersuchten Fall kodifizieren. Sprachästhetisch Versierten steht ein breites Spektrum an Begriffen zur Verfügung, während anderen die Suche nach einer besseren Alternative schon Mühe macht. Die individuelle Sprachkompetenz auf paradigmatischer Ebene begründet die Relevanz von Wissenschaft, nicht das methodische Setting.

Die Aussage – ›dass jemand schreiben kann, ...‹ – delegitimiert somit nicht, sondern ist ein Indiz für hohe wissenschaftliche Relevanz und kennzeichnet eine nicht unerhebliche Brisanz für empirische Forschung. Denn das widerspricht dem untergründig waltenden »teutonische[n] Eleganzverbot« (Schneider, 2021, S. 89) für wissenschaftliche Schriften, wie der bekannte Literatur- und Medienwissenschaftler Schneider es treffend beschreibt. Es hieße dagegen, um den Forschungsgang zu optimieren, in wissenschaftlicher Forschung sprachliche Eleganz zu fordern und zu fördern, denn der umgekehrte Fall ist keine Alternative.

Die Unschärferelation in der Empirie

»[S]treng genommen läßt sich bereits das bloße Näherbiegen einer Blüte als Eingriff in die Natur verstehen« (Charpa, 1996, S. 127).

»Die meisten Züge, die die Experimentalpsychologie an Versuchspersonen feststellt, entstehen als Produkte des Experiments selbst; [...]. Was die Experimente sichtbar machen, ist nicht, wie der Mensch *ist*, sondern, was man *aus ihm machen kann*« (Anders, [1965] 2002³, S. 70).

Man kann sich Empirietreibende als Sammler vorstellen. Sie sind bemüht, Beobachtungen zu sammeln, die – möglichst groß an Zahl – etwas mehr über den Beobachtungsgegenstand wissen lassen sollen. Eine möglichst große Zahl an Beobachtungen trägt zur Belastbarkeit der aus Beobachtungen gezogenen Schlüsse bei. Was das Sammeln bei Beobachtungen stört, sind einerseits diejenigen, die beobachten, da sie den Beobachtungsgegenstand beeinflussen, und andererseits diejenigen, die zum Beobachtetwerden eingeladen sind, weil sie zur Beziehungspflege neigen und an ihrer Umwelt aktiv Anteil nehmen. Auch sie mischen sich störend ein.

Schon das Näherbiegen einer Blüte kann als Eingriff in die Natur verstanden werden und kann auf Ergebnisse verfälschend Einfluss nehmen. Jede Form von Beobachtung, ganz gleich auf welcher Ebene und welcher Disziplin, unterliegt diesem Axiom:

»Wir können keinerlei sachliche Feststellung über einen gegebenen Naturgegenstand (oder ein physikalisches System) machen, ohne mit ihm ›in Kontakt zu treten‹. Ein solcher Kontakt ist eine echte physikalische Wechselwirkung. Auch wenn er lediglich darin besteht, daß wir ›das Ding anschauen‹, so muß dieses doch von Lichtstrahlen getroffen werden und sie in unser Auge reflektieren oder in irgendein Beobachtungsgerät. Das bedeutet, daß das Objekt durch unsere Beobachtung beeinflusst wird« (Schrödinger, 1989, S. 71).

Wo Beobachtungen gemacht werden, ist die Einflussnahme Programm. Der Mensch in seinem Sein fließt in die Ergebnisse von Forschung mit ein. Wer vermeintlich neutral beobachtet, greift ein, verändert: Eine klar auszumachende Grenzlinie zwischen Subjekt und Objekt gibt es nicht: Es ist eine unlösliche Wechselbeziehung, die besteht und die den Subjekt/Objekt-Gedanken – als die Trennung in vermeintlich Unverbundenes und je für sich Seiendes bezweifelt. »Subjekt und Objekt sind nur eines. Man kann nicht sagen, die Schranke zwischen ihnen sei unter dem Ansturm neuester physikalischer Erfahrungen gefallen; denn die Schranke gibt es gar nicht« (Schrödinger, 1989, S. 75). Der beobachtete Mensch steht mit seiner Umwelt im permanenten Austausch und interagiert mit ihr. Subjekt und Objekt finden sich verbunden zum ›Unjekt‹. Das ›Un-jekt‹: Es ist dies eine nicht klar zu bestimmende personale Dimension, eine Transition zu einem unbestimmten, sich der Beobachtung entziehenden Dritten. Man findet eine vorübergehende Übereinkunft oder Ordnung vor, auf die man sich (non-verbal, intuitiv) verständigt hat, die aber nicht notwendig ist, sondern als eine mögliche für den Augenblick sich realisiert in einer ›Un-jekt‹-Position, ein zwischen ihnen Liegendes. Es lässt sich dieses Intuitive als Nicht-Ort bezeichnen, der gleichwohl irgendwie ist, sich aber in seiner nichtpräsenten Existenz nicht beschrei-

ben lässt. Peter Fuchs hat mit Blick auf diesen Zustand eines nicht seienden Seins, den ›Un-jekte‹ einnehmen, versucht zu definieren: »[W]eder OBJEKTIVITÄT noch SUJEKTIVITÄT [sein] sinnvolle Optionen. Denn damit wird auch gesagt, daß sie ein *a-topos*, ein Nicht-Ort oder Un-Ort, sei und selbst keinen Raum einnehme, den ein ordentliches Ding einzunehmen hat« (Fuchs, 2001, S. 117). Es wäre dieses Ding – er macht es an Gesellschaft fest – nicht zu imaginieren. So möge man denn »Un-jekte (in der ganzen Ambiguität dieser Formulierung) *sein* lassen. [...] Sie bilden eine Kategorie, die in dem Moment, in dem das Schema *Sein/Nichts* eingesetzt wird, verschwindet« (Fuchs, 2001, S. 117–118). Peter Fuchs verbindet dies mit der *différance* nach Derrida, die ein Ereignis ist, Wirkung ausübt, und die in wirkender Präsenz entschwindet.⁷ Es sind zwei ›Black Boxes‹, die je selbstreferenziell nach eigenem Profil eine kommunikative Basis suchen und in einer Beziehung finden, die manifest zu beschreiben unmöglich ist. Und doch: Sie ›ist! Zwei einander beobachtende psychische Systeme interagieren, die füreinander Umwelt sind und versuchen, die Perspektive des anderen mitzubedenken und in eigenes Verhalten kommunikativ zu integrieren, obwohl es nur Vermutungen sind, auf denen dies basiert. Das macht es auch so schwierig, qualitative Interviews, unter Absehung von Personen, zu führen. Die Antworten liefern ein Drittes mit: die ›Unjekt‹-Position, die Beziehung zwischen zwei in ein Gespräch verwickelten Personen.

Er, der Mensch, er handelt: Er ist nie passiv beobachtend, sondern aktiv Verändernder auch von Situationen, wie und wo sie auch immer bestellt sein mögen. Das Aufstellen einer singulären Kamera zum Mitschneiden von Unterricht verändert die Situation elementar. Nichts ist mehr wie zuvor. Ja, es muss nicht einmal jemand hinter der Kamera stehen, auch kann die Kamera im ausgeschalteten Zustand aufgebaut sein, die Wirkung wäre bei entsprechender Konstellation dieselbe wie bei Bentham's ›Panopticon‹. Hierbei handelt es sich um ein Gefängnis, bei dem die Zellen kreisrund um einen Gefängnisturm angesiedelt sind, von dem aus die Insassen der Zellen kontrolliert werden können. Nur bleibt der kontrollierende Blick unsichtbar. Die Insassen wissen nicht, wann der Blick sie trifft oder nicht. »Daraus ergibt sich die Hauptwirkung des Panopticon: die Schaffung eines bewußten und permanenten Sichtbarkeitszustandes« (Foucault, 1994, S. 258). Die Insassen werden ein Verhalten zeigen, als ob ein beobachtender Blick permanent auf sie gerichtet wäre, unabhängig davon, ob die Blickrichtung tatsächlich der Annahme entspricht oder nicht.

Auch eine Kamera im Unterricht verfehlt ihre Wirkung nicht. Solange eine Klassengemeinschaft im Glauben ist, die Unterrichtssituation würde mitgeschnitten, entspricht es einem Theaterspielen, was vorgeführt wird (vgl. Goffman, 2003). Und da der Sinn von Kameras im Unterricht es ist, Situationen aufzuzeichnen, ist das Theaterspielen fortan Programm. Eine Interviewsituation ist denselben Effekten unterlegen, eine Beziehung schwingt mit. Das Prinzip der ›doppelten Kontingenz‹ zwischen Befragten und Fragenden liegt vor, wo die Verhaltensweisen von Person ›A‹ und Per-

7 Ich möchte das an einem ganz kleinen Beispiel, wenngleich auch etwas schief, aber doch präzisieren, um diese Idee etwas einsichtiger zu machen. Wenn wir lesen, lesen wir Inhalt, aber keine Buchstaben. Beim inhaltlichen Lesen verschwinden quasi die Buchstaben aus unseren Sinnen. Nur im Nicht-Sein können sie so ihr wirkendes Sein präsentieren.

son ›B‹ sich aufeinander abstimmen, sich quasi synchronisieren. Auch gänzlich anonymisiert einen Fragebogen zu verteilen und zu erwarten, dass – unbeeinflusst vom menschlichen Gegenüber – man einflussbefreite Ergebnisse erhalte, kann auch nicht eingelöst werden, denn aus den Fragen mögen ebenfalls Erwartungen abgeleitet werden, die in die Antworten hineinspielen. Befragte Personen antizipieren die Antworten mitunter gleich mit. Zumindest ist das nicht ausgeschlossen.

»Ein [...] Beispiel [...] aus dem Bereich stationärer Altenpflege. Hier zeigen empirische Untersuchungen, dass die zur Messung von ›Kundenzufriedenheit‹ in Altenheimen oft eingesetzten Fragebogen-Instrumente zu grob verzerrten Ergebnissen führen (das heißt konkret: tatsächliche Zufriedenheit überschätzen), weil die Befragten sich oft nicht trauen, ihre Unzufriedenheit mit der Pflegesituation zu benennen« (Kelle, Meitje, 2010, S. 26).

Eine qualitative Befragung löste dieses Rätsel auf von vordergründiger Zufriedenheit und problematischer Pflegesituation. Quantität und Qualität ergänzten hier sich. Ein ›blinder Fleck‹ in quantitativer Befragung wurde sichtbar gemacht durch einen Beobachter zweiter Ordnung, der auch seinen ›blinden Fleck‹ mit sich führt. ›Mix-Methods‹ hat hier beispielhaft aufgezeigt, wie wichtig andere Sichtweisen und Forschungsansätze sind. Ein Indiz dafür, dass, wissenschaftlich nur leicht anders gestellt, der Fokus breiter wird. ›Mix-Methods‹ in empirischer Forschung hat sich längst durchgesetzt, obwohl qualitative und quantitative Forschung anfangs fremdelten.

Mit wachsendem Forschungsppluralismus sind Missverständnisse, seltsame Deutungen aus einer Position noch leichter aufzuzeigen, sie aufzuklären. So sehr man sich auch zu methodischen Verfahrensfragen äußert, um Transparenz zu schaffen. Ohne begleitende Ausführungen zur implizit mitlaufenden Theorie bleibt man auf halbem Wege stehen, vage, verfehlt nicht nur die Transparenz, die anzustreben als Ziel ausgegeben war, auch Ergebnislagen bekommen einen falschen Glanz.

Ein Einflussfaktor auf Daten- und Ergebnislagen ist auch das Prinzip der ›Einfachheit‹, mit dem Empirie operiert. Gemeint ist in diesem Fall nicht Ockhams Messer, das besagt, dass eine einfachere Theorie zur Erklärung eines Sachverhalts einer komplexeren vorzuziehen sei. Gemeint ist hier, dass verschiedene erhobene Interviewdaten, die einander ähnlich sind, unter einen Kode oder ein Kategoriendach subsumiert werden. So kann es sein, dass man Familienähnlichkeiten im Musizieren – bspw. Musik erfinden, Arrangieren, jedwede musikalische Tätigkeit im Musikunterricht, Singen, die Reproduktion von Musikstücken – unter die Kategorie Klassenmusizieren subsumiert, sodann Ergebnisse erzielt und aus diesen seine Schlüsse zieht. Moritz Kuck ist in seiner Arbeit *Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip* so verfahren (Kuck, 2023). Die Ergebnisse werden präsentiert unter dem Label Klassenmusizieren, obwohl – genau genommen – der Terminus nicht stimmt. Im Grunde sind es Familienähnlichkeiten, die zur Klassifizierung Klassenmusizieren führen. Das ist durchaus legitim, so wie unterschiedliche Wachstumstypen, die einander in bestimmten Bereichen ähnlich sind, als Bäume bestimmt werden und abgegrenzt von Sträuchern. Das geschieht in Wissenschaft generell und ist eine Qualität von Modellwelten, zu vereinfachen. Der damit einhergehende Verlust von ›Exaktheit‹, auch Komplexität, daran gilt es aber stets zu erinnern. Auch die beigelegte menschliche ›Interpre-

tation‹ ist ein Wert, der zu erinnern wichtig ist. In anderen Fällen spricht man vom Mittelwert und setzt auf das Prinzip der Einfachheit. Der Forschende macht sich ein ›Modell von Welt‹ und liest Ergebnisse daraufhin aus. Zusammengefasst kann man sagen: Es sind ›Projektionen‹, vereinfachte Entwürfe von Welt, die eine Erfahrungswissenschaft wie die empirische Musikpädagogik liefert. Das erinnert ein wenig an eine Keuner-Geschichte von Bertolt Brecht mit Namen *Wenn Herr K. einen Menschen liebte*. In der Parabel macht sich K. ein Bild von einem Menschen und sucht den Menschen dem Bild ähnlich zu machen. »Was tun Sie«, wurde Herr K. gefragt, ›wenn Sie einen Menschen lieben?‹ ›Ich mache einen Entwurf von ihm‹, sagte Herr K., ›und Sorge, daß er ihm ähnlich wird.‹ ›Wer? Der Entwurf?‹ ›Nein‹, sagte Herr K., ›der Mensch‹« (Brecht, 1967, S. 386). Auch hier wird eine Projektion entworfen, nach der ein Gegenüber entworfen wird. Den Projektionen aus der Wissenschaft liest man die konstruktiv verfasste Ergebnisermittlung nach menschlicher Theorievorgabe nicht unbedingt ab. Als Modellwelten, wie sie genannt werden, ist der Bezug, weg von den die Projektionen Gestaltenden, immer mehr auf den Gegenstand des Interesses gerichtet. Dabei gälte es, viel mehr den Blick auf die verantwortlichen Gestaltenden zu richten. Damit hat

»sich die Wirklichkeit in *Daten*, die *hergestellt* sind, verflüchtigt. Damit sind ›Fakten‹ – ehemalige Himmelsstücke der Wirklichkeit – nichts als Antworten auf Fragen, die anders hätten gestellt werden können. Produkte von Regeln im Sammeln und Weglassen. Ein anderer Computer, ein anderer Spezialist, ein anderes Institut – eine andere ›Wirklichkeit‹« (Beck, 1986, S. 271).

So, wie sich Herr K. den Menschen, den er liebt, ähnlich macht, entwirft formgebend Forschung hier ihren Gegenstand im eigenen Sinne. Die graduelle Funktionsfähigkeit der eigenen Modellwelt ist es, die den Zweifel an der eigenen ›Modellierung‹ wenig aufkommen lässt. Und ohne begründeten Zweifel besteht überhaupt kein Anlass zu einem Perspektivwechsel, mit dessen Hilfe die Modellalternative aufzeichnen könnte.

Bei der Einordnung von Ergebnissen wird in der Regel nicht hinreichend, wenn überhaupt, zur Einordnung und Interpretation von Seiten Forschender selten noch verhalten. Stattdessen werden methodische Erwägungen oft mehr ins Zentrum gerückt. Irgendeine implizite Theorie oszilliert jedoch stets im Untergrund, beeinflusst von Forschenden, die sich darin wiederfinden. Sie offenbar zu machen, ist viel wichtiger.

Je genauer die Beobachtung sein soll, desto größer ist der Einfluss des Beobachters auf das beobachtete Phänomen mit den anhängenden Folgewirkungen. »Die Intensität des Interesses, die ›Nähe‹ wird zum Maß des Wirklichen« (Flusser, 1991, S. 268). Es zeigt sich folglich: Der Blick auf die Welt ist mit einer konstruktiven, ja einer künstlerischen Tätigkeit verbunden, und Wissenschaft wäre die Kunst, die Welt plausibel im Modell darzustellen. Empirisch zu forschen und Daten zu erheben, um daraus Informationen und Wissen zu stricken, ist dann nichts anderes als Selbstmodellierung des Wissens, bei der die Befragten ebenfalls als mitmodellierende Akteure auftreten.

Das Medium, dem die Form entspringt, ist als Netzwerk anzusehen und der Mensch darin Teil der Masche, so auch Teil desselben. Man könnte auch vom Knotenpunkt sprechen, durch dessen Mitte Daten dringen, die nach dem Passieren, enger gekoppelt, Informationen sind. »Wir haben uns als Knotenpunkte eines Netzes anzusehen, durch dessen Fäden (seien sie materiell oder energetisch) Informationen strömen« (Flusser, 1989, S. 52). Daten ohne sie, die Knotenpunkte, sind nichtig, denn Informationen entstehen eben erst durch ihn, den Knotenpunkt, den man in seinem Menschsein erkennt. Erst im Knotenpunkt entwirft sich die Form aus dem gestaltlosen Medium, das zur engeren Kopplung bereitsteht. Die erworbene ›Erfahrung‹ und eingebrachtes ›Hintergrundwissen‹ lehren, Daten als Informationen einzuordnen. Der Knotenpunkt, der aus dem Medium eine Form entwirft, ist essentiell. Wer forscht, hat schon ein Bild oder ein ›Modell von Welt‹ im Kopf und legt die Daten daraufhin aus, sodass aus Daten Informationen werden und aus Informationen Wissen. Die Modellwelt wird so ausgebaut. Nur dann, wenn die Daten sich in das eigene Modell von Welt nicht mehr vertretbar integrieren lassen, wird eine Modellwelt modifiziert oder aufgelöst zu etwas Neuem. Eine andere Einstellung kann aus einem Datenmeer ein anderes Wissen konstruieren. Dieses Defizit, sofern man davon reden will, dass Daten keine Informationen sind und erst durch engere Kopplung entstehen und hierbei der Knotenpunkt unverzichtbar ist, ist strukturell verankert und unhintergebar.

»Umgangssprachlich gibt es kaum einen Unterschied zwischen Daten, Informationen und Wissen« (Bolz, 2001, S. 76). Und doch ist der Unterschied gravierend, auch wenn er nicht immer sich bewusst gemacht wird und prinzipiell zu Unterscheiden- des ähnlich gewichtet wird. Dass aus Daten Informationen werden und aus Informationen Wissen wird, ist dem Knotenpunkt geschuldet, dem Menschen, der den Daten aus ›Erfahrung‹ eine Richtung weist. Der Mensch, der forschend auftritt, muss viel mehr Berücksichtigung erfahren, er ist mehr als ein Name, den ein Buch auf dem Buchumschlag ausweist. Er ist gestaltend unterwegs, schöpft eine individuell verfasste Kunst, die den Namen des Menschen trägt und sich als Wissenschaft präsentiert.

Man müsste sich die empirische Musikpädagogik eigentlich als eine unglückliche Geisteswissenschaft vorstellen, der die Austreibung des Geistes aus ihrem Fach einfach nicht gelingen will. Was das Unglück mindern, ja aufzuheben hilft, ist der ›gute Wille‹, von dem sie getragen ist. Stattdessen ist der ›gute Wille‹ zu überwinden, damit die Urheber von Projektionen sichtbar werden.

›Grounded theory‹ – Wenn die ›Sättigung‹ beliebig wird ...

»Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun« (Maturana, Varela, 1992², S. 31).

Erkenntnis basiert auf Beobachtung, welche für sich immer schon aktives Tun voraussetzt, was sich in dem Setzen einer Unterscheidung ausdrückt. Aktiv trägt der Mensch zur Erkenntnisfindung bei. Er findet Erkenntnis nicht passiv vor. Wer Aktivität beweist, ist also gestaltend tätig. Bei allen Schnittmengen, die unter Gestal-

tern sich ergeben, weil Erkanntes Plausibilität beweist, werden Plausibilitäten sich immer wieder auch anders aufgestellt zeigen. Ein buntes Erkenntnistreiben, das in unterschiedliche Richtungen weist, ist die Folge. Wissenschaft versucht, diese Buntheit einzudämmen und, sagen wir, eine Hierarchie der Wahrscheinlichkeiten auszuloten. Damit das gelingt, versucht die Empirie, dem Weg zur Erkenntnis bspw. einen methodischen Gang vorzugeben, um Beobachtungen zu vereinheitlichen. Damit aus Beobachtungen Gesetzeshypothesen und aus diesen allgemeine Gesetze sich ableiten lassen, bezieht sich Wissenschaft ›nicht‹ auf die komplexe Welt, dazu ist sie eben zu komplex, sondern stets nur auf einige Aspekte, die ihr wesentlich scheinen. Sie vereinfacht und idealisiert, konstruiert Modelle. Damit aber konstituiert sich Wissenschaft erst mal ihren Gegenstand von Forschung, indem sie ›definiert‹, welchen Ausschnitt von Wirklichkeit sie zu beobachten sucht. Sie konstruiert sich durch den Akt der Beobachtung ihre Welt, und sie leistet dies durch die Operation einer Unterscheidung: »Beobachten ist jedes Operieren mit einer Unterscheidung« ([1984] 1993⁴, S. 110), schreibt Niklas Luhmann, was heißen soll, dass der wissenschaftstreibende Beobachter oder die Beobachterin zu ›unterscheiden‹ beginnt in das, was ganz persönlich wichtig und informativ scheint, und in das, was nicht wichtig ist. Information ist eine sinnmachende Ordnung oder Gestalt und somit etwas, »was gewisse Alternativen *ausschließt*« (Bateson, 1992⁴, S. 488). Mit der Wahl der Unterscheidung ist der beobachtete Gegenstand schon im Vorfeld einer Beobachtung notwendigerweise bezeichnet und Erkenntnis eine aus dem Kontext der Unterscheidung abstrahierte, also eine vom Unterscheidungen Treffenden vorgegebene. Eine andere Unterscheidung/Bezeichnung ergibt zwangsläufig eine andere Beobachtung und Erkenntnis, ein anderes Bild von Welt.

Erkennen, auch das Erkennen von auf Daten zu bringenden Weltzuständen, ist also hoch theorieaffin und -lastig sowie das Ergebnis einer von Theorie geleiteten Handlung. Wenn Forschende der empirischen Musikpädagogik Interviews oder Texte in Textfragmente teilen und diese in immer kleinere Einheiten spalten, um sie zu kodifizieren, und Konzepte und Kategorien gebildet werden, damit Computer mit ihnen rechnen können, ist in der Anlage von Forschung ein Weg zur möglichen Objektivation versucht – die Buntheit also einzudämmen –, bedingt durch vorgegebene Teilschritte, bedingt durch ausgesuchte Beobachtungen und die daraufhin geleistete Detailarbeit, bis eine modellierte Theorie Gestalt annimmt. Bei aller Dokumentation zum Selbstbeitrag, von dem Forschung auch gezeichnet ist, bleibt doch der Glaube an bestmöglicher ›Objektivation‹ bestehen, der dem ›guten Willen‹ geschuldet ist.

Dabei seziiert man Texte bis ins kleinste Detail, bei dem man – einmal recht besehen – als Person endlich mit seiner ganzen Ambition immer weiter in die Textanalyse hineinreicht, mehr als Forschenden lieb ist. Man überdenke folgende Zitate:

Zitat 1: »Amz: Ähm [...] hatten wir in Musik hatten wir haben wir Flöte gespielt und das hat mich meistens schon ein bisschen genervt weil ich () manchmal hab ich auch ähm 'n komisches Gefühl im Kopf gekriegt nur weil ich zu viel gepustet habe sage ich jetzt mal und das hat mich dann schon manchmal genervt und deswegen find ich Xylophon zwar schon besser () aber () man will halt auch nicht die

ganze Zeit jetzt bababa (machen) [...] das find ich dann meistens nicht so toll« (Godau, 2017, S. 241).

Zitat 2: »Aw1: Ich fand das blöd dass ich Gitarre spielen musste da war ich auch ein bisschen bockig weil ich mochte das //nicht// Interviewer: Und warum?// na weil ich hab ja selber ne Gitarre und ich spiele ja auch immer selber wenn mir langweilig ist aber auf der App wenn man die ganze Zeit SO [streicht mit der rechten Hand über den Tisch] spielen muss und das war dann irgendwie langweilig und bei den anderen kann man dann so immer irgend so irgendwie drücken und dann habe ich dann habe ich die trotz na da habe ich die doch die benutzt weil man musste ja die benutzen weil es gab ja keine andere zu diesem Song weil bei denen war ja irgendwie zu langsam erst mal wir fanden es auch gut so () so schnelles also so Pop und dann fanden die's gut und dann hat eben Bw1 gesagt JA[...] Na hat eben Bw1 gesagt nee das passt eben nicht zu ihrem Lied und dann habe ich eben getauscht.« (Godau, 2017, S. 244).

In der Tat sind die Aussagen nicht ganz klar formuliert. Sie stellen sich dar als mündliche Rede, wie sie zuweilen eben ist. Es gilt diese Textkonvolute zu kodifizieren und zu kategorisieren, bis zur ›theoretischen Sättigung‹ hin. Es mag bspw. die beim Spielen des Immergleichen sich sukzessiv einstellende ›Langeweile‹ herausgearbeitet werden, über das auftretende Gefühl der ›Unzufriedenheit‹ wird Klage geführt, die auch ›körperliche Reaktionen‹ bedingt, auch die ›Vorliebe‹ für ein anderes Instrument wird herausgearbeitet, das ›Arbeiten in der Gruppe‹ mag als Zwang empfunden werden. Das alles mag sodann zur Kategorienbildung herangezogen werden, sodass mehr vom verfranst differierend Speziellen zur übergreifenden Engführung in der Verallgemeinerung fortgeschritten wird. Philipp Mayering hat einmal, interviewt von Heiner Gembris, das Gütekriterium der ›Intercoder-Reliabilität‹ betont, das der Frage nachgeht, »ob verschiedene Interpreten oder Codierer zu denselben Ergebnissen kommen« (1992, S. 145).

Zu behaupten, dass verschiedene in der Empirie Tätige zu denselben Kodifizierungen bei mäandernden Textkonvoluten wie den hier vorgelegten gelangen könnten, käme einer Hybris gleich. In dem speziellen, hier vorgestellten Fall sind die Äußerungen sehr ambivalent aufgestellt und im Übrigen – sofern das nicht schon automatisiert geschieht – einer ersten Interpretation mit Namen Transkription schon unterzogen gewesen. Es wundert ein wenig schon, wenn Kodes und Kategorisierungen rezipierend als evident gelesen werden, denn prinzipiell sind gefundene Kodes und Kategorien austauschbar, nicht die einzig möglichen. Die sogenannte ›Intercoder-Reliabilität‹, kritisch betrachtet, gibt es faktisch nicht. Auch hier ist es der ›gute Wille‹, der eine solche Haltung vertreten und Ergebnisse – wie die oben angegeben – so lesen lässt. Ergebnisse werden der ›episteme‹ zugeordnet, obwohl das Gelieferte der ›doxa‹ zugehörig ist.

Ich möchte zu einem Experiment einladen, um daran deutlich zu machen, was für einen Spielraum an Kodes und Kategorien allein diese beiden Zitate liefern und was – unter Berücksichtigung der je entworfenen Kodes und Kategorien – für unterschiedliche Forschungsfragen daraus abzuleiten sind. Die folgenden Kodes und Kategorien sind nicht von mir entwickelt. Für das Experiment sind die Zitate in ChatGPT

eingepflegt worden und die KI zur Kodes- und Kategorienbildung aufgefordert gewesen. Dabei sind dieselben Zitate mehrfach herangezogen worden, um sinnträchtige Kodes und Kategorien zu bilden, die aber jeweils eine graduell oder auch gar nicht naheliegende, aber doch unbenommen mögliche Idee verfolgen. Zugleich sollten die Kodes und Kategorien, die zu erstellen waren, sukzessiv einer Abstraktion unterliegen. Das ist es, was ChatGPT als Ergebnis geliefert hat:

Kodierung:

Unzufriedenheit mit dem Instrument

»Flöte gespielt und das hat mich meistens schon ein bisschen genervt«
»Ich fand das blöd dass ich Gitarre spielen musste«

Physische/ sensorische Wahrnehmung

»'n komisches Gefühl im Kopf gekriegt nur weil ich zu viel gepustet habe«
»wenn man die ganze Zeit SO [streicht mit der rechten Hand über den Tisch] spielen muss«

Vorlieben und Abneigungen

»deswegen find ich Xylophon zwar schon besser«
»ich mochte das //nicht//«

Vergleich mit anderen Instrumenten/Alternativen

»man will halt auch nicht die ganze Zeit jetzt bababa (machen)«
»auf der App wenn man die ganze Zeit SO spielen muss und das war dann irgendwie langweilig«

Musikalische Präferenzen (Stil, Tempo, Kontext)

»Na hat eben Bw1 gesagt nee das passt eben nicht zu ihrem Lied«
»wir fanden es auch gut so () so schnelles also so Pop«

Gemeinsame Kategorien:

Individuelle Instrumentenpräferenzen
Musikalische Selbstbestimmung vs. Vorgaben
Physische und sensorische Erfahrung im Musizieren
Soziale Einflüsse auf die Instrumentenwahl
Musikalische Stilpräferenzen

Abgeleitete Forschungsfrage:

»Wie beeinflussen physische Empfindungen, musikalische Präferenzen und soziale Dynamiken die Instrumentenwahl und die Motivation von Schüler:innen im Musikunterricht?«

Ich habe in einem weiteren Durchlauf darum gebeten, alternative Formulierungen zu verwenden, was in Sekundenschnelle realisiert wurde:

Variante 1: Kodierung:

Affektive Reaktion (Freude, Langeweile, Frustration)

Kognitive Dissonanz (Erwartung vs. Realität)

Perzeptive Selbstwahrnehmung (eigene sensorische Erfahrung)

Soziale Dynamik der Musikausübung (Interaktion mit anderen)

Normativer Erwartungsdruck (Pflichtgefühl vs. Autonomie)

Kategorien:

Subjektive Ästhetik (wie Musik individuell erlebt wird)

Handlungsintentionalität (warum etwas getan oder unterlassen wird)

Konstruktivistische Bedeutungsgenese (wie Bedeutung durch Erfahrung geformt wird)

Musik als Sinnhorizont (Musik als Erfahrungsraum des Selbst und der Welt)

Forschungsfrage:

»Wie konstituieren sich musikbezogene Präferenzsysteme als Ausdruck affektiver Dispositionen, symbolischer Selbstverortung und interaktiver Aushandlungsprozesse im Spannungsfeld autonomer Artikulation und externer Regelstrukturen?«

Meinem Wunsch entsprechend, habe ich ChatGPT aufgefordert, zu den zunächst entwickelten Codes und Kategorien gänzlich andere, möglichst zu den ersten Durchläufen fernstehende zu entwickeln. »Das wäre überhaupt kein Problem«, war die Antwort. War zuvor bspw. die Unzufriedenheit mit der Instrumentenwahl herausgestellt, wurde nunmehr die Anpassungsfähigkeit betont:

Kodierung:

Instrumentale Anpassungsfähigkeit und Akzeptanz

»deswegen find ich Xylophon zwar schon besser« → *Suche nach einer besseren Alternative statt genereller Ablehnung*

»dann habe ich die benutzt weil man musste ja die benutzen« → *Anpassung an Vorgaben*

Kognitive und kreative Herausforderung

»wenn man die ganze Zeit SO [streicht mit der rechten Hand über den Tisch] spielen muss« → *Versuch, alternative Spielweisen zu verstehen*

»Na hat eben Bw1 gesagt nee das passt eben nicht zu ihrem Lied« → *Reflexion über Passung von Musik und Instrument*

Soziale Aushandlungsprozesse

»wir fanden es auch gut so () so schnelles also so Pop« → *Musikalische Entscheidungen in Gruppenprozessen*

»dann habe ich eben getauscht« → *Interaktive Lösungssuche*

Instrumente als Ausdruck individueller Identität

»ich hab ja selber ne Gitarre und ich spiele ja auch immer selber wenn mir langweilig ist« → *Musikalische Selbstdefinition*

»man will halt auch nicht die ganze Zeit jetzt bababa (machen)« → *Musikalischer Ausdruck als Persönlichkeitsmerkmal*

Musikalische Autonomie und Kontrolle

»hat mich meistens schon ein bisschen genervt« → *Bewusstsein über eigene Präferenzen*

»habe ich die benutzt weil man musste ja« → *Balance zwischen Autonomie und äußeren Strukturen*

Neue, konträre Kategorien:

Anpassung an musikalische Vorgaben vs. individuelle Präferenz

Musikalische Reflexion und kreative Problemlösung

Soziale Dynamiken in musikalischen Entscheidungsprozessen

Instrumente als Teil der persönlichen musikalischen Identität

Autonomie vs. Pflichtgefühl in der musikalischen Praxis

Neue Forschungsfrage (entgegengesetzt zur vorherigen):

»Inwiefern beeinflussen soziale Interaktionen, kreative Lösungsstrategien und individuelle Identitätsbildung die Bereitschaft von Schüler:innen, sich an musikalische Vorgaben und Instrumentenwahl im Unterricht anzupassen?«

Auch in diesem Falle bat ich darum, begriffliche Alternativangebote zu ersinnen:

Variante 2: Kodierung:

Irritation durch strukturelle Koppelung (Musik als Medium trifft auf individuelle Präferenzen)

Autopoietische Selbstreferenz (Musikalische Vorlieben entstehen aus vorherigen Erfahrungen)

Kommunikative Anschlussfähigkeit (Interaktion mit Mitspielenden beeinflusst Handlung)

Selektion und Kontingenz (Warum wird ein Instrument gewählt oder abgelehnt?)

Erwartungsstrukturen und Regelabweichung (Lernen als Prozess der Erwartungskonfrontation)

Kategorien:

Musikpädagogik als soziales System (didaktische Settings als operativ geschlossene Systeme)

Musikalische Praxis als operative Schließung (Musikmachen folgt eigenen Regeln)

Strukturelle Kopplung zwischen Individuum und Unterrichtssystem (Wechselwirkungen von persönlichen Präferenzen und institutionalisierten Lernprozessen)

Irritationsverarbeitung in Lernprozessen (Umgang mit unerwarteten Erfahrungen)

Forschungsfrage:

»Welche Mechanismen der operativen Schließung und strukturellen Kopplung regulieren die Selektion musikalischer Präferenzen innerhalb der Interpenetration sozialer und musikalischer Funktionssysteme?«

Es soll nicht verschwiegen werden, dass ChatGPT noch diverse Male aufgefordert wurde, Codes, Kategorien und Forschungsfragen zu erstellen. Oftmals waren sie ähnlich, es gab aber auch überraschende Alternativen. Die Codes- und Kategorienbildung verliert damit jede Form von Verlässlichkeit bzw. Verbindlichkeit, wenn begrifflich Ermitteltes so leicht veränderbar ist und sogar das ganze Gegenteil denkbar ist. Keine noch so große Datenlage verhindert, dass die Auswertung nur zu ›einer‹ möglichen Bewertung sich fügt. Es bleiben immer derer viele. Das Berufen auf ein ›quod erat demonstrandum‹ oder auf eine ›Intercoder-Reliabilität‹, die in den Ergebnissen empirischer Forschung unterschwellig mitschwingt, endet in einer, dem ›guten Willen‹ geschuldeten, Illusion.

Was hier ChatGPT durch Errechnung von Wahrscheinlichkeiten vorgibt, ist dem Menschen ausschließlich über eine individuelle Interpretation zu leisten möglich, die bei dem einen Menschen so und bei einem anderen Menschen ganz anders sich annehmen kann. Die menschliche Auseinandersetzung, der lesende Blickkontakt mit einem solchen Textbeitrag, ›ist‹ schon genuin Interpretation, wenn Textfragmente zu Codes und Kategorien ersonnen werden. Es wird versucht, Qualitäten in Quantitäten umzuwandeln. Es ist der Kompetenz des zur Kodifizierung Schreitenden und zu Kategorien Zusammenfassenden geschuldet, so und nicht anders zu interpretieren. Dass gefundene Codes und Kategorien gänzlich verworfen würden und noch mal völlig neu begonnen würde, ist zwar hypothetisch denkbar, realistisch aber nicht. Warum sollte man so verfahren, wenn man mit einem gefundenen Kategoriensatz zufrieden war und der weitere Forschungsgang hin zur modellierten Theorie vertretbare Ergebnisse lieferte? Außerdem wäre man, bedingt vom ersten Forschungsdurchlauf, vorgeprägt. Sich zu lösen von den einmal gefundenen Codes und Kategorien ist nur schwer vorstellbar.

KI tut sich da erheblich leichter. Sie operiert ja mit Wahrscheinlichkeiten: Es kann daher sein, dass das Rechnen in Wahrscheinlichkeiten, wie bei KI, für größere Neutralität bürgt, als wenn der menschliche Eigensinn beim Interpretieren die Feder führt und man nicht mehr von der einmal vorgefassten Meinung lassen kann. Dass es neben diesem einen Angebot von Codes und Kategorien mit entsprechenden Forschungsergebnissen einen ganzen Blumenstrauß an weiteren gibt, wird nur schwer zu akzeptieren sein, denn es würde sich die Frage zur Sinnhaftigkeit solcher Forschung stellen, wenn ›x‹ Variationen unterschiedlicher, auch gegensätzlich entwickelter Theoriemodelle prinzipiell denkbar sind. Die ›theoretische Sättigung‹, die zum Kernbestand der ›grounded theory‹ gehört, tendiert in Richtung Beliebigkeit und macht sie obsolet. Sie verliert ihre wissenschaftliche Verbindlichkeit.

Und auch über Menschengestalt, unterschiedlich aufgestellt, könnte eine ganze Bandbreite von Interpretationen nebst unterschiedlichem Forschungsgang entstehen, wenn sich nur mehrere Forschende, in Unkenntnis der Kategorienentwürfe ande-

rer, damit auseinandersetzen. Nur weil das niemand tut, konnte das Missverständnis entstehen, empirische Forschung dieser Art könnte abduktiv zu einer verlässlichen Theorie nach ›Sättigung‹ oder abschließend vollständigen Entwicklung einer Modellwelt mit Quasi-Evidenzcharakter führen. Führte man dieses Experiment einmal durch, mit parallel verfahrenender Forschung zu denselben Datensätzen, würde man aller Wahrscheinlichkeit nach sein blaues Wunder erleben, wie unterschiedlich Forschungsgang und Ergebnislagen sich ausnehmen würden. Der ›theoretischen Sättigung‹ ist damit ein Fragezeichen eingetragen.

Zur ›theoretischen Sättigung‹, wie es in der ›grounded theory‹ heißt, ist mit den zwei Zitaten schwer zu gelangen. Eine größere Menge wäre wünschenswert. Auch eine größere Vielfalt in Bezug auf unterschiedliche Schultypen, andere Musikklassen, unterschiedliche Geschlechter wäre bspw. heranzuziehen. Endlich ist die Iteration vonnöten, die das Überprüfen von Hypothesen mit weiteren Beobachtungen oder an anderen Interviews erlaubt. Immerhin soll ›Sättigung‹ dann heißen, dass die zentralen Kategorien gefunden sind und die entwickelte Theorie abgeschlossen ist. Neue Aspekte sind nicht mehr zu erwarten. Was auf alle Fälle über das Experiment deutlich wird, ist, dass Datensätze variantenreich bis hin zur Beliebigkeit auszulesen sind. Das enthebt empirischer Forschung (in der Musikpädagogik) ihrer Verlässlichkeit.

Der Vertrauensverlust in die Empirie wird allerdings schon vor dem Kodifizieren und Kategorisieren eingeleitet: Schon beim Transkribieren von Interviews wird die Konzentration sicher mal leiden, die Qualität beim Interpretieren und auch Zusammenführen zu Kodes und Kategorien darf über den Tag hinweg als unterschiedlich angenommen werden. Zuletzt: Die Tagesform entscheidet.

So produziert man Wissen, das rein hypothetisch nur als solches anzunehmen ist, weil es in individuell gefertigten ›Vor-Urteilen‹, Voreingenommenheiten, Befangenheiten, auch in physischen, auch psychosozialen Bedingtheiten verankert ist und – wie erwähnt – auch der Tagesform geschuldet ist. All das ist an Kodes und Kategorien nicht abzulesen, aber doch ihnen innewohnend. Schon hier walten umfänglich Persönlichkeitsmomente. Es sind der semantisch geprägten Kodifizierungen – mag sein – vielleicht endlich viele, aber immer doch vielfach unterschiedliche, auch gänzlich gegenteilige, möglich.

Auch wenn, wie in anderen Fällen, nur ausgesuchte Textanteile und nicht ganze Interviews zur Transkription anstehen, weil nach Abhören der Protokolle allein ausgewählte Passagen, denen offenkundig für die qualifizierende Person relevante Themen innewohnen, demnach geeignet für eine Transkription erscheinen, ist maßgeblich vom Menschen aus schon interpretiert worden. Dort erst setzt man an. Erfolgt ist also schon im Sondieren und so im Auswahlprozess eine ›Interpretation‹ durch die die Aufzeichnung gliedernde bzw. selektierende Person. Für die fortschreitende Kategorienbildung erscheint verantwortlich der Forschende. Sie ist keinem Automatismus geschuldet.

»Die Analyse ist ein Prozess der Gruppierung von Daten, um die Masse an Daten zu reduzieren, mit der man arbeitet, und um Rohdaten auf höhere Niveaus der Abstraktion zu bringen, so dass sie sich auf mehr als einen Fall beziehen lassen. Mit fortgesetzter Analyse emergieren mehr und mehr Konzepte und Kategorien, bis

schließlich der der/die Forschende das Gefühl hat, die Analyse sei irgendwie saturiert, d. h. dass keine neuen Ideen mehr aus den Daten entstehen« (Corbin, 2006, S. 74).

Das ›Irgendwie‹, das Juliet Corbin begrifflich wählt, weist sinnfällig auf die Forschenden hin, ihre persönliche Haltung zu den Daten, denen sie, aus welcher Motivation auch immer heraus, eine ›Sättigung‹ beimessen. Sie wird sich nicht bis ins Letzte begründen lassen. Das ›Irgendwie‹ ist untergründig mitlaufendes Programm. Es kommt der Moment, wo der Eindruck herrscht: Es reicht nun jetzt, weil keine neuen Codes und Kategorien in den Sinn geraten. Und Vielfalt und Qualität derselben ist abhängig von der Sprachkompetenz auf paradigmatischer Ebene. Das nennt man dann euphemistisch ›Sättigung‹. Und abermals ist es der Mensch, der hier zum Forschen angetreten ist, gefragt, zu entscheiden, was Sache ist oder eben nicht. Der Mensch, der urteilt, kommt mit seinem ganzen Sein zum Tragen, bringt sich ein mit seiner Biografie. Er ist es, legt schließlich aus, wie nach Datenerhebung und anschließender Berechnung Ergebnisse zu lesen sind. Einmal in quantifizierbare Daten überführt, fällt, im Hintergrund dies wohl noch pflichtschuldig wissend, das hermeneutische Moment beim Auslesen der quantifizierten Elemente heraus. »Daß [...] [Quantifizierbarkeit] schon ihrem Begriffe nach der Qualität widerspricht und Qualitäten schon aus begriffslogischen Gründen nicht einfach in Quantitäten überführt werden können, hat ein Konzept von Qualitätssicherung, das selbst die einfachsten Grundbegriffe der Logik nicht beherrscht, längst vergessen« (Liessmann, 2006, S. 84–85). Und ein gewähltes Vokabular verdeckt, wie wenig objektiv Kode- und Kategorienbildung verfahren. Festzumachen ist das vorgeblich am verwendeten Begriff der euphemistisch genannten ›Sättigung‹.

Wenn die ›Sättigung‹ zum Missverstehen anregt

»Sättigung, psychische [...], ein Erlebnis, das auftreten kann bei fortwährender Ausführung einer best. Handlung, beim Anhören z. B. von Musik über einen längeren Zeitraum u. a. m. Es tritt bei fast allen Tätigkeiten auf, gleich ob ausführend oder aufnehmend. [...] Ferner zeigte sich, dass Sättigung bei größerer Ichnähe der Aufgabe eher eintrat als bei relativer Ichferne« (Katz, o. J.).

»Klimatologie: Zustand der maximal möglichen Anreicherung eines bestimmten Stoffes in einem anderen Stoff oder einem Stoffgemenge« (Lexikon d. Physik, o. J.).

Es gilt darauf hinzuweisen, dass der Begriff der ›Sättigung‹ eine Metapher ist und wie unkritisch dieser Begriff in empirischer Wissenschaft verwendet wird, da darin eine Assoziationskette angelegt ist, die im Sinne exakter Sprache sonst unerwünscht ist. Der Begriff der ›Sättigung‹ stammt aus dem Bereich der Naturwissenschaften oder wird mit ihm verbunden. In Physik und Chemie soll damit gesagt werden, dass es einen Punkt gibt, bei dem ein Stoff bei Zuführung eines anderen einen Zustand erreicht, ab dem eine weitere Aufnahme jenes anderen ihn aus dem Gleichgewicht

bringt, ihn auf alle Fälle in einen nicht mehr optimalen Zustand überführt. Das Optimum oder auch der Kippunkt ist mit einer ›Sättigung‹ erreicht. Das lässt sich messen. Bei vergleichbaren Stoffen wird die ›Sättigung‹ unter vergleichbaren Umweltbedingungen ähnlich sein oder müsste sogar weitgehend identisch ausfallen. Die Unterschiede werden, wenn überhaupt, nur minimal ausschlagen.

Eine andere Form von ›Sättigung‹ liegt vor, wenn man hinreichend Nahrung aufgenommen hat, wobei der eine oder die andere bei unterschiedlich großen Nahrungsmengen eine ›Sättigung‹ empfindet. Der eine ist mit einem Teller mit irgendwas schon zufrieden, die andere lässt den ihren schon zum zweiten Mal füllen, jemand Drittes ist schon beim Anblick des Tellers mit seinem Inhalt ›satt‹. Auch eine psychische ›Sättigung‹, in weiterer Ergänzung, ist variabel, wenn es um Bedürfnis- oder Wunschbefriedigung geht. Einer Messung ist sie unzugänglich.

In der ›grounded theory‹ kennt man nun die Metapher der ›empirischen Sättigung‹. Sie weist implizit mehr auf die zum Vorbild genommenen Naturwissenschaften hin. Entsprechende Assoziationen werden hervorgerufen, wo eine ›Sättigung‹ relativ exakt zu erkennen und zu bestimmen ist. Die psychische ›Sättigung‹ beim Menschen wäre wohl nicht der erste Gedanke, wenn der Begriff der ›theoretischen Sättigung‹ fällt. Hier wäre der Sättigungsgrad zwar nicht beliebig, hätte aber doch einen relativ großzügig geratenen Spielraum bekommen. Das aber will man sicher nicht. Die Metapher ›Sättigung‹ im Kontext der ›grounded theory‹ scheint – wenn die These stimmt – so nicht zufällig ausgewählt: Man sucht sich einen verlässlichen Partner aus den Naturwissenschaften. Nur latent bedeckt wird der ›Szientismus‹ bedient.

Die ›Sättigung‹ in der ›grounded theory‹ will auf den Forschungsgegenstand (Objekt) hinweisen, aus dem sich theoretische Kategorien und Zusammenhänge ableiten, bis sie vollständig entwickelt sind. Stattdessen hat die ›Sättigung‹ der ›grounded theory‹ mehr mit dem Menschen (Subjekt) gemein, der bei Aufnahme von was auch immer eine Sättigung erreicht. So wird mit der gewählten Metapher der Sprung zur Objektivierung gesucht, obwohl das subjektive Empfinden Pate steht beim Interpretieren.

Die ›Sättigung‹ geht weniger vom Quellenmaterial aus, sondern ist abhängig von der Fantasie Interpretierender. Kodifizieren, kategorisieren heißt ›interpretieren‹ mit Worten, die einem zur Verfügung stehen. In vielen Fällen bleiben theoretische Erwägungen eng an der Praxis orientiert und können eines nicht: über die in Daten aufgelösten Praxisbeobachtungen bzw. über den eigenen Tellerrand hinausreichen. ›Grounded theory‹ unterläuft so das Gütekriterium von Theorie, ein System ›allgemeiner‹ Gesetzmäßigkeiten zu entwerfen, das nachgerade einer Prüfung unterzogen werden kann. Eng aus der Praxis gewonnene Theorie liefert lediglich eine Verdoppelung von Praxis, die nicht allgemeiner Natur oder partiell universell zu verstehen ist, sondern spezifisch auf den Beobachtungsfall angelegt. Das ist auch der Grund, warum so viele Forschungen, basierend auf der ›grounded theory‹, nur einen zweifelhaften Mehrwert in sich tragen. Sie liefern lediglich die Verdoppelung einer beobachteten Praxis, fassen sie mit anderen Worten zusammen. Heiner Gembris urteilte vor Jahren über qualitative Interviews, die nach seitenlangen Schilderungen nur ein mageres Ergebnis liefern: »Am Schluß stehen dann vielleicht ein paar schlichte Aussagen« (Gembris,

Kraemer, Maas, 1992, S. 144). Das korreliert ganz allgemein mit qualitativ oder quantitativ ermittelten empirischen Befunden, deren Mehrwert oft sehr zu bezweifeln ist. Schon vor vielen Jahrzehnten schrieb Max Weber über Empirie: »[W]as schließlich herauskommt, ist oft blutwenig« (2018, S. 51). Forschung mit ›grounded theory‹ wäre auf diesen Tatbestand hin zu überprüfen. Was auf diese Weise ermittelt wird, ist dem ›analytischen Urteil‹ nach Kant verwandt. (Wir kommen darauf zurück.)

Hierzu möchte ich bspw. anregen, der Studie von Moritz Kuck zum *Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip* sich anzunehmen, die als Buch 254 Seiten misst und zeit- aufwändig (vermutlich über mehrere Jahre hinweg) durchgeführt wurde. Er arbeitet als ein Ergebnis eine Dichotomie heraus, die sich in den »Praktikenbündeln *Musikmachen* und *Nichtmusikmachen*« (Kuck, 2023, S. 205) abbildet. Und weiterhin ist Folgendes zum Ergebnis bestellt: »Über Musikmachen wird überwiegend positiv, über Nichtmusikmachen demgegenüber negativ gesprochen« (Kuck, 2023, S. 205–206). Normaler Musikunterricht wäre als »langweilig, monoton und anstrengend« empfunden. »Im *Gegensatz* zur ›Theorie‹ mache Klassenmusizieren Spaß« (Kuck, 2023, S. 206). Er würde Abwechslung vom normalen Musikunterricht bieten und Aktivität. Die sozialen Aspekte, »das ›Gemeinsame‹ ist für der interviewten Schüler*innen ein zentrales Spezifikum des Klassenmusizierens«, das es »auch vom Unterricht anderer Schulfächer unterscheidet« (Kuck, 2023, S. 206). Ästhetische Erfahrungen stünden nachrangig an, wiewohl Kuck dieser Aussage nicht vollumfänglich Geltung zuspricht. »Letztlich lassen sich die in der vorliegenden Studie erzielten Ergebnisse an das Spaßnarrativ im Klassenmusizierdiskurs anknüpfen« (Kuck, 2023, S. 207). Diese Ergebnisse werden über knapp vier Seiten hinweg kommentiert und graduell differenzierter noch ausgeführt.

Ich lasse diese Ergebnisse der Studie weitgehend unkommentiert, verenge das Ergebnis der sicher mit Zeit und Sorgfalt erhobenen Studie aber auf die Konklusion: ›Klassenmusizieren macht Spaß, normaler Unterricht dagegen nicht‹. Die Frage ist, welche Folgerungen daraus zu ziehen sind. Folgt aus dem Spaßnarrativ, dass der Musikunterricht auf das Musizieren enggeführt werden soll, um den Spaß zu optimieren? Oder ist die Schlussfolgerung auch erlaubt, dass der Spaßmehrwert beim Musizieren Folge eines nicht methodisch ausgereiften Musikunterrichts von einem Lehrpersonal ist, das die eigene Leidenschaft Musizieren höherwertig setzt und sich bei der Vermittlung deklarativen Wissens nicht hinreichend Mühe gibt? Das spräche für mangelnde Methodenkompetenz und für eine nicht abwechslungsreiche Phasierung von Unterricht mit Impulssetzung, Problematisierung, Erarbeitung, Auswertung, Transfer u. a. m. Es stellt sich die Frage, wie die Sozialformen im Musikunterricht gewählt sind, damit Langeweile sich gar nicht erst einstellt? Die interviewten Schülerinnen und Schüler konnten hierzu natürlich keine relevanten Angaben machen. Wie sind die Heranwachsenden beteiligt an der Unterrichtsgestaltung? Sind die bekannten Kriterien von Klafki mit Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung und Exemplarität berücksichtigt worden bei der Gestaltung von Unterricht? Liegt hier ein Mangel vor? Kurz und gut: Spaß ist kein Alleinstellungsmerkmal beim Musizieren. Auch deklaratives Lernen kann mit Freude, Erfüllung, ›gutem Leben‹ (siehe auch Fußnote 8, S. 54) verbunden sein oder ist damit verbunden, wenn die Gestaltung von Musikunterricht

mit Fantasie verbunden ist. So ist im Umkehrschluss die Frage nach der Unterrichtsgestaltung jenseits aller Musizierpraxen gestellt. Es ist eine Frage von Unterrichtsgestaltung, ob ›Spaß‹, sprechen wir lieber von Freude, vertieftes Interesse, Erfüllung sich einstellen oder nicht.

Aber rein spekulativ angenommen, dieses Urteil eines ›Musizieren macht Spaß im Musikunterricht, kognitives Erfassen von Wissen zur Musik aber nicht‹ stimmt umfangreich. Dieses Ergebnis wäre abermals abzugleichen mit der These von Max Weber, dass Empirie oft blutwenig böte und nur wenig Weiterführendes an Ergebnissen lieferte. Experimentieren im Physikunterricht, so lässt sich eine naheliegende These vertreten, macht mehr Spaß als sich auf theoretischer Ebene mit der Thermodynamik zu befassen oder sich im Bereich der Mechanik mit Formeln zu Geschwindigkeit und Beschleunigung, zur Energieerhaltung u. a. m. auseinanderzusetzen, aber auch das gehört dazu. Zumindest ist das als These in den Raum gestellt, wenngleich man mit einem vordergründig Einleuchtenden auch ziemlich falsch liegen kann. Ein Ausflug in die Botanik kann auch mehr Spaß machen als zur Pflanzenphysiologie vertieftes Wissen zu erfassen, mehr als bei einem Ausflug in die Botanik zu erfassen möglich ist. Nicht alles lässt sich in angemessener Zeit experimentell im Schulunterricht oder in auswärtigen Ausflügen erschließen, und dem Experiment sind in Schule Grenzen gesetzt, sodass deklaratives Lernen unverzichtbar ist. Und – wie schon erwähnt – tritt in den Vordergrund die Unterrichtsgestaltung generell, wie ist sie aufgestellt, um Neugier und Interesse zu wecken?

Das Ergebnis von Kuck führt mit dem naheliegenden Spaßnarrativ in Generalisierung zum Urteil von Niklas Luhmann, der über Empirie bzw. über empirische Sozialforschung einmal sagte, dass die »oft nicht mehr herausbekommt als in dem Milieu, das sie erforscht, den Insidern ohnehin geläufig ist« (Luhmann, zit. n. Stucke, 2023, S. 46). Man möge in das Urteil die empirische Musikpädagogik vorbehaltlos einbeziehen.⁸ Ergebnisse werden in zu vielen Fällen produziert, die kaum eine Fallhöhe

8 Ein Plädoyer für Spaßunterricht von dritter Seite wäre nicht auszuschließen. Das wäre für den Musikunterricht fatal. Das Vorurteil, Erholungsunterricht oder Nebenfach, stünde mal wieder im Raum, insbesondere wenn junge Leute im Klassenmusizieren das gemeinschaftliche Erleben hervorheben und nicht einmal einem ästhetischen Erleben hohe Relevanz beimessen.

Ein Musikinstrument im Musikunterricht zu bespielen, macht – so die Schlussfolgerung – mehr Spaß als Wissen zur Musik zu wägen im Hinblick auf politische, biografische, historische, zeitästhetische, philosophische, auch ethische Aspekte. Das Letztgenannte, von explizitem Wissen und allein nicht von bloßer subjektiver Meinung getragen, gehört zum Musikunterricht in zentraler Stellung aber dazu. Ein lektüregeprägtes Engagement zur Erschließung von explizitem Wissen ist unverzichtbar, wenn Musikunterricht über spaßerfülltes Treibenlassen im ästhetischen Erleben hinausgehen will. Es kann zu einem vertieften Interesse beim Erschließen führen und mehr sein als ein Spaßerleben. Auch die Stärkung des sozialen Gefüges ist nicht hinreichend (so erstrebenswert das auch ist) ein Grund, auf wissensbasierte erörternde Reflexion zu verzichten oder sie nur meinungsstark zu streifen. Es reicht auch nicht, auf eine wie von Vogt formulierte, »musikalische Praxis« abzuheben, die auf Seiten der Schülerschaft ein für sie ›Gutes‹ bewirkt. »Gut‹ bedeutet hier vor allem: ›Gut-für‹ die hier und jetzt am Musikmachen Beteiligten« (Vogt, 2004, S. 13). Ein im Vollzug des Musizierens von allen empfundenes Verbindendes, auch Glücksgefühl, kann erstrebenswerter Nebeneffekt sein, ersetzt aber nicht die Vermittlung von und reflexive Auseinandersetzung mit Wissensaspekten der Musik. Im Übrigen sind solche humanistisch geprägten Ziele im gu-

haben. Es fehlt ihnen die Möglichkeit, über den eigenen Tellerrand – wie andernorts die Regel – von abstrakter Höhenlage hinauszusehen. Sie verbleiben im Regelkreis des Gesichteten.

Mit diesem Wenigen, was Beobachtungen und Rechenkalkulationen erbringen, ist – damit überhaupt etwas herauskommt und nicht nur eine leere Betriebsamkeit angezeigt ist – kreativ umzugehen. Die Fantasie ist wichtig. »Aber, wenn ihm nicht doch etwas Bestimmtes über die Richtung seines Rechnens und, während des Rechnens, über die Tragweite der entstehenden Einzelresultate ›einfällt‹, dann kommt selbst dies Blutwenige nicht heraus« (Weber, 2018, S. 51). Wissenschaftliche Einfälle sind abhängig von nicht immer herleitbaren Gründen. Aber es gehört auch dazu: die »Gabe«, Daten kreativ – von Fantasie erfüllt – zu lesen, wie Max Weber ausführt (2018, S. 53). Ohne diese kreative Eigenschaft lesen Datenerhebende nur das in die Daten hinein oder ab, was sie offenkundig blendet (das ›Spaß(-)Erlebnis bspw.) und sie ohnehin schon kennen. Hans-Georg Gadamer hat das ähnlich gesehen, wenn er davon sprach, dass selbst der »ahnungsvolle Kurzschluss« beim Interpretieren eine Rolle spielt und unverzichtbar ist (Gadamer, zit. n. Steenblock, 2002, S. 358). Ergo: Ästhetik und Fantasie und manches mehr an nichtfeststellbaren menschlichen, undinghaften Eigenschaften helfen, dass kein Mangel an Kodes und Kategorien herrscht, die durchaus auch jenseits des ›Spaß(-)Ergebnisses oszillieren können. Der Begriff der ›theoretischen Sättigung‹, mit dem die ›grounded theory‹ arbeitet (und implizit Verlässlichkeit suggeriert), sagt schlicht, dass dem Forschungstreibenden beim Interpretieren der Daten keine neuen Kodes und Kategorien mehr ›eingefallen‹ sind. Mehr drückt das nicht aus. Ein anderer Mensch mit mehr Fantasie liefert aller Voraussicht nach eine ›Sättigung‹ mit mehr Gehalt.

Entwickelte Kodes und Kategorien werfen ein Licht zu beiden Seiten auf Textvorlagen und auf Interpretierende. Wenn Forschende keine ›Idee‹ mehr haben, weiter zu kategorisieren, ist folglich die ›Sättigung‹ erreicht. Der Sättigungsgrad ist also abhängig von der Fähigkeit zum Interpretieren und von dem Grad der Befähigung, dem ›Eleganzgebot‹ zu genügen, und ist nicht vom Gegenstand Interview respektive von der Transkription aus zu denken. Je größer der Wortschatz ist, der wem zur Verfügung steht, je größer das Kode- und Kategorisierungsangebot. Dem paradigmatischen Angebot kommt erhebliches Gewicht zu. Die ›Sättigung‹ mag unter Forschenden und Menschen, die unterschiedlich mit Fantasie ›begabt‹ sind, ganz allgemein gänzlich unterschiedlich ausfallen. Auch mag es welche geben, die vollkommen andere Kodes und Kategorien wählen. Man sieht: Die ›Sättigung‹, die die ›grounded

ten pädagogischen Glauben gefasst. Eine mangelnde rationale, objektivierende Technologie, das gegebene ›Technologiedefizit‹, belässt so formulierte Erwartungen allerdings im Vagen. Sie sind allein vom ›guten Willen‹ beflügelt. Eine Schlussfolgerung wäre daher auch: Klassemusizieren ganz abzuschaffen, wenn Musikunterricht mehr sein will als spaßgeleiteter Instrumentalunterricht oder, wenn er – sich jeglicher Überprüfbarkeit entziehende – Facetten zu einem ›guten Leben‹ beisteuern will. Vom ›guten Willen‹ sind solche unüberprüfbaren Ziele abgeleitet. Die von dritter Seite nicht auszuschließende, zu treffende Möglichkeit, dass Spaß, soziales Erleben, Förderung der psychischen Gesundheit, Musik als Therapeutikum, ›gutes Leben‹ und Erholung in den Privatraum verlagert werden sollten, ist im Übrigen nicht abwegig, sondern sogar folgerichtig.

theory‹ meint, steht meilenweit entfernt von der in Physik und Chemie Gemeinten. Fragt man danach, wem sie ähnlich ist, ist es der Mensch mit seiner Nahrungsaufnahme, die mal so mal so zum ›Sattsein‹ führt. »Die Referenz der Beobachtung ist nur vordergründig der beobachtete ›Gegenstand‹. Aufgrund der beobachterabhängigen Rekonstruktion des Gegenstandes ist die Referenz der Beobachtung der Beobachter, also *Selbstreferenz*« (Willke, 1993⁴, S. 180). Die ›Sättigung‹ der ›grounded theory‹ ist ein Stück weit unterwandert, gelinde gesagt, von Hochstapelei. Sie klingt nach harter, exakter Naturwissenschaft, doch recht besehen zielt sie auf den Menschen ab.

Das eigene Sprachgefühl als interpretierende Instanz

»Verwandlung durch Wiederholung// mod**e**r**n**/ mod**e**r**n**/ mod**e**r**n** /modern/ m**O**dern/ m**O**dern/ m**O**dern« (Selbar, 2002, S. 336).

»Wir wissen nicht, sondern wir raten.« (Popper, 1995, S. 10)

Um Kodes und Kategorien zu ersinnen, ist die Analyse von Texten unverzichtbar. Eine solche Analyse sucht im abduktiven Gang einen Kern freizusetzen. Wie sehr man sich da mit seinem Vorverständnis einbringt, soll am folgenden Beispiel vorgeführt werden: Man beschäftige sich mit dem Satz: ›Die heutige Musikpädagogik ist modern aufgestellt‹, und interpretiere ihn nach eigenem Ermessen und frage sich, inwieweit die eigene Interpretation der folgenden in Teilen ähnlich ist. Ich habe dazu ChatGPT abermals eingeladen, zu interpretieren:

»Der Satz ›Die heutige Musikpädagogik ist modern aufgestellt‹ lässt sich so interpretieren:

Aktualität und Fortschrittlichkeit: Es wird ausgesagt, dass die aktuellen Ansätze und Methoden in der Musikpädagogik an die Bedürfnisse und Möglichkeiten unserer Zeit angepasst sind. Moderne Technologien, innovative Lehrmethoden und interdisziplinäre Ansätze fließen in die Musikvermittlung ein.

Flexibilität und Anpassungsfähigkeit: Der Ausdruck ›modern aufgestellt‹ impliziert, dass die Musikpädagogik offen ist für Neuerungen und sich ständig weiterentwickelt, um den veränderten gesellschaftlichen, kulturellen und technologischen Rahmenbedingungen gerecht zu werden.

Kritik oder Selbstverständnis: Je nach Kontext könnte der Satz entweder als lobende Feststellung verstanden werden oder als Anspruch, der noch kritisch hinterfragt werden muss. Er suggeriert, dass die Musikpädagogik nicht in veralteten Strukturen verharret, sondern aktiv reformiert wird

Kurz: Der Satz drückt aus, dass die Musikpädagogik heute nicht mehr auf klassischen, überkommenen Methoden beruht, sondern innovative, zeitgemäße Konzepte und Technologien nutzt, um den Lernenden gerecht zu werden.«

In einem weiteren Schritt bat ich, trotz so schmaler Textgrundlage, Codes und Kategorien zu generieren, was man kritisieren mag, aber ChatGPT folgte der Aufforderung ohne zu zögern und lieferte sekundenschnell Ergebnisse:

»Mögliche Codes

Modernität

Hinweis: ›heutige‹, ›modern‹

Bedeutung: Betonung, dass aktuelle Musikpädagogik zeitgemäß ist.

Innovationsbereitschaft

Hinweis: ›modern aufgestellt‹

Bedeutung: Bereitschaft, neue Lehr- und Lernmethoden einzubeziehen.

Flexibilität/Anpassungsfähigkeit

Hinweis: ›aufgestellt‹

Bedeutung: Struktur, die offen ist für Veränderungen und Entwicklungen.

Selbstverständnis

Hinweis: Die Aussage als Selbstbeschreibung der Disziplin

Bedeutung: Musikpädagogik sieht sich selbst als modern und zukunftsorientiert.

Didaktische Aktualität

Hinweis: Implizit durch ›modern‹

Bedeutung: Einsatz aktueller, zeitgemäßer Unterrichtsmethoden und -konzepte.

Mögliche Kategorien

Kategorie 1: Zeitgemäßheit in der Musikpädagogik

Enthaltene Codes: Modernität, didaktische Aktualität

Beschreibung: Diese Kategorie fasst zusammen, dass die Musikpädagogik sich an aktuellen kulturellen, gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen orientiert. Es geht um die Frage, wie zeitgemäß der Unterricht und die pädagogischen Konzepte tatsächlich sind.

Kategorie 2: Innovations- und Anpassungsfähigkeit

Enthaltene Codes: Innovationsbereitschaft, Flexibilität/Anpassungsfähigkeit

Beschreibung: Hier wird betont, dass die Musikpädagogik nicht starr ist, sondern offen für Neuerungen und Veränderungen. Es geht darum, wie bestehende Strukturen angepasst und weiterentwickelt werden, um auf neue Herausforderungen zu reagieren.

Kategorie 3: Selbstrepräsentation der Disziplin

Enthaltene Codes: Selbstverständnis

Beschreibung: Diese Kategorie beleuchtet, wie sich die Musikpädagogik selbst sieht und darstellt – nämlich als modern, fortschrittlich und innovativ. Es geht um den Anspruch, den die Disziplin an sich selbst stellt.«

Nicht wenige, so möchte ich behaupten, werden beim Lesen des Satzes das Adjektiv ›modern‹ im Sinne von fortschrittlich verstanden haben. Auch ChatGPT ging diesen Weg. Auf die Bitte hin, ob es es nicht in anderer Lesart noch einmal versuchen möchte, gab es wieder allein Ergebnisse, die in erweiterter Form zum Fortschritt sich verhielten. Gleichwohl kann ›modern‹ auch anders ausgelegt und bekanntlich im Deutungsbereich der Fäulnis (›Das Holz ist muffig, weil es begonnen hat zu modern‹) angesiedelt werden.⁹ Erst jetzt, mit diesem Hinweis versehen, lieferte ChatGPT eine in eine gänzlich andere Richtung zielende Interpretation:

»Das ist eine interessante Überlegung. Man könnte den Ausdruck ›modern aufgestellt‹ in einem kritischen oder ironischen Sinne auch so deuten, dass er andeutet, dass etwas sich zwar als modern präsentiert, in Wirklichkeit aber von veralteten, ›vermoderten‹ Strukturen durchzogen ist. In diesem Sinne würde ›modern‹ nicht im herkömmlichen Verständnis von zeitgemäß und innovativ stehen, sondern als ein Deckmantel, der alte, festgefahrene Konzepte kaschiert. Dies wäre dann ein Hinweis darauf, dass der Anspruch, modern zu sein, nicht unbedingt mit tatsächlicher Erneuerung oder Fortschritt einhergeht, sondern dass hinter diesem Label immer noch traditionelle, vielleicht sogar rückständige Denk- und Handlungsweisen verborgen sein könnten.«

Missverständnisse sind bei Interpretationen nie auszuschließen. Ein einzelnes Wort vermag auf so vieles zu verweisen, dass der alleinige Bezug auf den singulären Begriff keine evident fixierbaren Ergebnisse implizieren muss. Der Begriff ›Sekunde‹, um ein anderes Beispiel zu nehmen, kann Zeitmaß wie Tonintervall und noch manches mehr bedeuten. Wird in einer Musikhochschule danach gefragt, wird die Antwort anders ausfallen, als wenn man vor den Toren derselben an einer Haltestelle danach fragt. Und doch kann in beiden Fällen auch die jeweils andere Bedeutung gemeint gewesen sein. Wer vom ›Werk‹ spricht, muss nicht die Musik im Sinn haben, auch die Fabrik und Stellwerke bei der Bahn sind mögliche Bedeutungswelten. Erst eine den Begriff umrahmende Begriffswelt lässt eine nähere Bestimmung zu. Man erweitert also zur Bestimmung von Begrifflichkeiten das Analysefeld in der Hoffnung, die Ambivalenz von Sprache so in den Griff zu bekommen.

Begriffe, selbst Sätze sind – mit einem kurzen Blick auf die ›Analytische Sprachphilosophie‹ und den Logiker und Philosoph Gottlob Frege – als ›ungesättigte Terme‹ zu betrachten und müssen zu ihrer inhaltlichen Bestimmung durch weitere zu analysierende Sätze ergänzt werden, die wiederum der Ergänzung bedürfen, oder sie verweisen auf vorgängige ... usf. »Die Bedeutung eines Wortes wird anhand von Wörtern angegeben, deren Definition sich ihrerseits wieder auf andere Wörter beruft. [...] Die Bedeutung ist nichts anderes als dieses In-Beziehung-Setzen« (Lévi-Strauss, 2019, S. 250). Das heißt: Ein Begriff oder Satz versteht sich nie von selbst. Das wird mit Blick auf den hier verwendeten Sachverhalt unter ›ungesättigt‹ verstanden. »Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache« (Wittgenstein, 1990,

9 Vgl. in diesem Zusammenhang auch Welsch 1993³, S. 51f. Dort bezieht sich Wolfgang Welsch auf die Begrifflichkeit ›modern‹ und diskutiert den möglichen Zusammenhang zwischen ›Moderne‹ und ›Moder‹.

S. 123), der den Kontext liefert. Er ist auf umrahmende Begriffe, Satzgefüge angewiesen, die – in weiterer Addition – zum Netzwerk sich entspinnen.

Einen Begriff ganz im Sinne der Konvention zu gebrauchen, heißt nicht, dass nicht auch eine andere Lesart möglich ist. KI hat sich für die Konvention entschieden, wie der Mensch als Interpret in der Regel auch. Forschende analysieren also nicht, angelegt in dem methodischen Vorgehen, um möglichst ›objektiv‹ Satzzusammenhänge zu entschlüsseln, sondern sie legen in kontextabhängige Begriffe ›ihr subjektives‹ Vorverständnis hinein, klären mit dem gewählten methodischen Repertoire dann, ob sie sich selbst verstanden haben, und offerieren ihr Selbstverständnis von Begriffen und Aussagen der Umwelt.

Das schlichte Wörtchen ›modern‹ in dem gewählten Beispielfall steht für die bei der Analyse stets mitlaufende Projektionsfähigkeit beim Interpretieren. »[S]ein eigenes Sprachgefühl als Meßlatte benutzen« (Böhme, 1997², S. 293), ist des Interpretierenden Schicksal. Bedeutung ist bestenfalls erst aus dem Kontext des Satzes ergründbar. Das unterstellt allerdings, dass auf der Ebene des Satzes, der ja zur Analyse ansteht, Bedeutungen von Einzelbegriffen grundsätzlich hinreichend erschließbar sein müssten. Das aber ist nicht unbedingt der Fall. Bspw. schon so ein schlichter Satz wie: ›Die aktuelle Musikpädagogik ist modern‹ ist von Mehrdeutigkeit geprägt. Interpretierende schaffen Ordnung, generieren Muster und einen unbeobachteten Hintergrund, sodass andere Musterwelten wiewohl möglich, zwar potenziell erhalten, doch unberücksichtigt bleiben. Wer immer interpretiert und analysiert, operiert in einem blinden Feld von Unbestimmtheiten, ist von unbestimmten Vorverständnissen durchwirkt und geleitet, wobei Interpretierende selber als ›blinder Fleck‹ in den Analyseergebnissen als solche nicht in Erscheinung treten.

Bedeutung und Sinn eines Satzes sind im gewählten Beispiel nur in der Verschiebung, in Form einer umgeschlagenen ›différance‹ eines Derridas zu lokalisieren und dabei nicht fest-zu-stellen. »Die *différance* ist der nicht-volle, nicht-einfache Ursprung der Differenzen« (Derrida, 1999, S. 40), was soviel heißen mag, dass, wo immer man einen Anfang ausgemacht haben mag, eine Spur über den Anfang, die diesen Anfang möglich machte, hinausreicht und ein Anfang nicht greifbar wird. Von ›umgeschlagen‹ spreche ich, da – anders als bei Derridas berühmten Neologismus – der Unterschied in diesem Beispiel nicht im Symbolischen (*différance*) offenkundig wird, sondern allein im Lautlichen liegt, ohne einem sich-selbst-vernehmenden Lautlichen (mOdern/modErn), einem metaphysisch gedachten Präsenzgedanken, neue Prominenz einräumen zu wollen. Der Satz als Satz ist folglich nicht sich selbst genug, sondern ein Leerstellengebot, das Fülle verspricht mit Blick auf das Noch-, Schon- wie auch Nicht-Gesagte, das vielversprechend spricht. Der Begriff, der Satz ist sich nicht selbst genug, sondern differentiell, spannungsvoll im Horizont von Vergangenheit und Zukunft eingebunden, der nie eingelösten Gegenwart verbunden.

Um zu klären, ob ›modern‹ im Sinne von fortschrittlich oder ›modern‹ im Sinne von verfault/modern gemeint ist, ist die Ebene des singulären Satzes notwendig zu verlassen und eine ergänzende Kommentierung vonnöten. Das muss aber nicht für jeden Fall eine Lösung des Problems sein, denn bei komplexer werdenden Beziehungsnetzen können Begrifflichkeiten sich untereinander auch widersprüchlich

kommentieren und ein insgesamt nicht-lineares Geflecht bilden. Aus rückgekoppelten Satzgefügen sind Mehrdeutigkeiten nie auszuschließen. Es zeigt sich, wie wichtig Interpretationsarbeit ist. Sie liefert eine logische Ordnung, die aber auch anders ausfallen kann. Ein – mal mehr mal weniger – offener Kontexthorizont wird interpretierend beschnitten, indem man den Punkt am Ende des Satzes setzt und eine Bedeutung beschließende Einheit stiftet, die auch anders hätte ausfallen können. »[K]eine Bedeutung kann außerhalb eines Kontextes determiniert werden, aber kein Kontext kann sie ganz ausschöpfen« (Derrida, zit. nach Culler, 1999, S. 137). Beim Erstellen von Kodes und Kategorisierungen werden komplexe Beziehungsgefüge elliptisch verjüngt und sind dann, je für sich, aufgrund der weggefallenen, fehlenden Kontextuierungen in ihrer Deutungsbreite hochgradig mehrdeutig pluralisiert und missverständlich aufgestellt. Der Begriff als ›ungesättigter Term‹ erblüht: Ist ›modErn‹ oder ›mOdern‹ gemeint? Es kann auch sein, dass der Begriff ›mOdern‹ jemand gar nicht geläufig ist und eine Alternativversion von modern gar nicht als Sinn aufscheint, was der Deutung eine explizite Richtung gibt.

Kai Selbar hat, an den Anfang dieses Abschnitts gestellt, ein Gedicht ersonnen, (das hier in leicht modifizierter Form wiedergegeben wird und) das diesen Umstand möglicher Fehldeutung anschaulich macht. Zu Beginn und am Ende ist das Missverständnis minimiert, gerade aber dort in der Mitte ist ›modern‹ ›modern‹ geschrieben und lädt in seiner zu deutenden Lesbarkeit zum Missverständnis ein. Es muss entschieden werden zur einen oder anderen Richtung hin. In Fällen also, in denen Begriffe ambivalent zu lesen sind, beschließen Kodes- und Kategorienerfindende im Zuge des ›theoretischen Samplings‹ dem Blumenstrauß an Deutungsmöglichkeiten ein Ende zu setzen und weisen abschließende Bedeutungen in ihrem Sinne zu.

Deutung, Klärung von Sachverhalten ist danach mehr Zuschreibung denn Repräsentation. Es kommt auf die ganz persönliche Einstellung und Motivation an, was als Ableitung verfährt oder nicht. Mit ihrer Fixierung beginnen so sprachliche Zeichen erst ihre eigentlich wirkungsvolle Geschichte zu schreiben, da Lesende auf sich selbst gestellt sind und Motivationen Bedeutungsverschiebungen zur Folge haben.

Alle Forschung ist von Theorie infiziert oder: ›Die Methode ist die Botschaft‹

»Alle Fakten sind von Theorie infiziert« (Bolz, 2001a, S. 212).

»Alles, was beobachtet wird, ist mithin abhängig von der Unterscheidung, die der Beobachter verwendet« (Luhmann, 1992, S. 82).

Die ›grounded theory‹ möchte aus der Anwendung heraus eine dem Forschungsprojekt angemessene Theorie sukzessiv ermitteln. Aus der Beobachtung erhobener Daten und deren Bewertung soll sich diese Theorie, eng an der Praxis angelehnt, en passant ›sozusagen‹ ergeben. Was sie nicht bedenkt bzw. jene, die die Methode anwenden, nicht bedenken, ist, dass mit Beginn dieses Verfahrens schon längst ›Theorie‹

mitschwingt. Was ein jeder erlebt, gehört, gelesen, gelernt hat, auch seine soziale Auf- und Einstellung, sein Ethos, all das ist von impliziter Theorie erfüllt und wird eine Rolle spielen bspw. in geführten Interviews oder bei Erstellung von Leitfragen für Interviews u. a. m.

Der ehemals in der Erziehungswissenschaft und empirisch forschend Tätige Wissenschaftler Hans Brügelmann hat einmal unter der Abschnittsüberschrift *Zahlen sprechen nicht für sich* selbst bei rein quantitativer Forschung das menschliche Moment und die subjektive Theorie beim Ausloten der Zahlenereignisse hervorgehoben.

»In den 1950er Jahren erregte folgender Befund einer empirischen Studie einiges Aufsehen: Kinder aus Familien, die einen Staubsauger besaßen, lasen besser als Kinder aus Familien ohne Staubsauger. Trotz der deutlichen Korrelation wäre aber niemand auf die Idee gekommen, Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten durch das Verschenken von Staubsaugern an die Eltern der betroffenen Schüler anzugehen. Jeder vernünftige Mensch interpretiert den Staubsaugerbesitz als *Indikator* für die sozioökonomische Lage der Familie. Aber: So vernünftig diese Deutung auch ist – die Daten geben sie nicht vor« (Brügelmann, 2011, S. 223).

Die interpretierende Person, darauf hebt Brügelmann ab, ordnet die Daten aus dem Horizont ihres hochpersönlichen Hintergrundwissens, es ließe sich auch sagen: ihres Erfahrungsschatzes ein. »Dank ihrer Erfahrung wissen sie die Zahlen sinnvoll zu deuten« (Brügelmann, 2011, S. 224). Wenn es die eigenen Daten einordnende Erfahrung ist, sind mit unterschiedlichen Lebenserfahrungen auch unterschiedliche Deutungen nicht nur naheliegend, sondern zwingend. Der zuletzt entstehende Beitrag, die Essenz der Forschung, ist so fraglos nicht von einem theorieleeren Beginn aus ermittelt worden, da die Lebenserfahrung die Auslegung bedingt und sicher ergänzend auch Glück und Geschick mitschwingen, wie Niklas Luhmann ausführt. So schreibt Niklas Luhmann über die empirische Sozialforschung, was nicht weniger für die Empirie in der Musikpädagogik evident ist:

»Sie löst durch ihre Erhebungsinstrumente die gesellschaftlich geläufige Welt in Daten auf (zum Beispiel: Antworten in Fragebogen oder Interviews) und sucht dann nach Beziehungen zwischen den Daten. Theoretisch sollten diese Beziehungen durch eine Theorie prognostiziert werden und diese dann verifizieren oder falsifizieren. Praktisch treten oft komplizierte Auswertungsverfahren an die Stelle einer solchen Theorie, und man sucht dann nachträglich anhand der Ergebnisse heraus, welche Zusammenhänge sinnvoll interpretierbar sind und wie hoch die Schwelle statistischer Signifikanz ist, die man als noch bemerkenswert beachtet« (Luhmann, 1992, S. 369–370).

Gerade das Suchen nach sinnvollen Beziehungen ist vom Leitmotiv Lebenserfahrung geprägt. Niklas Luhmann bietet hier – selbst wenn die »grounded theory« beim Abfassen der Zeilen keine Rolle gespielt hat – explizit das Forschungsprofil, wie Forschung mit »grounded theory« zunächst ziellos mäandriert, bis »irgendwie« ein Ziel sich herauschält und ein »Irgendwas« sich herausfiltert über »theoretisches Sampling« sowie »theoretische Sättigung«, in dem Forschende sich wiederfinden. Niklas Luhmann fährt dann fort:

»In gewisser Weise gleicht dieses Verfahren einem Spiel mit dem Zufall, und mit einem Gemisch von Geschick und Glück führt die Forschung dann zu Resultaten, die weitere Forschung anregen oder entmutigen können. [...] Die Komplexität der Welt erscheint in dem Überraschungswert selbstproduzierter Daten; aber dann muß mehr Lebenserfahrung als Theorie herangezogen werden, um präsentierbare Ergebnisse herauszuziehen. Die entsprechende Methode lehrt also zunächst, die Komplexitätsunterlegenheit des Systems durch selbsterzeugte Komplexität zu kompensieren und dann in der Welt der selbstgemachten Daten unter Ausscheiden zahlloser kombinatorischer Möglichkeiten nach Ergebnissen zu suchen« (Luhmann, 1992, S. 369–370).

Was jeden Menschen, seine Persönlichkeit, ausmacht, ist eine Gemengelage unterschiedlichster Wissensfragmente und Wertelagen. Je nachdem, welches implizite Theoriedesign eingebracht wird, werden auch Deutungen anders ausfallen. Und so wäre es nach Brügelmann wichtig, wenn in Forschungsberichten die »Mehrdeutigkeit von Daten sichtbar gemacht würde« (Brügelmann, 2011, S. 224). »Alle Fakten sind von Theorie infiziert. Daten sind die sinnlosen Flecken eines Rorschach-Tests, in die man dann Muster hineinsieht: die Ideen. Deshalb können strenge Empiristen, für die nur Sinn macht, was den Sinnen gegeben ist, die Idee ›Idee‹ nicht perzipieren« (Bolz, 2001a, S. 212). Das Ergebnis solcher Anschauungen sind Daten, welche zu Balkendiagrammen computiert, evident auszulesen sind, obwohl ihnen keine Evidenz eingetragen ist. Ein voraussetzungsloses, sukzessiv theorieentwerfendes Forschen gibt es nicht. Karl R. Popper schreibt zu Recht in seiner Einleitung zu seiner *Logik der Forschung*: »So wie jeder seine Philosophie hat, so hat auch jeder seine – gewöhnlich unbewußte – Erkenntnistheorie; und vieles spricht dafür, daß unsere Erkenntnistheorien unsere Philosophien entscheidend beeinflussen« (Popper, [1934] 2000, S. XXV). Es ließe sich auch sagen: Von der jeweilig getragenen impliziten Philosophie/Theorie leitet sich das ganze Forschungsvorhaben ab. Allein die harmlos klingende Behauptung, Theorie würde erst im Prozess entwickelt, belässt im Dunkeln die im Vorfeld aller Forschung schon immer mitschwingenden Hypothesen bzw. Theorien. Das Herleiten einer Theorie im abduktiv verlaufenden Prozess des ›theoretischen Samplings‹ nimmt seinen Anfang in einer Theorie. Die gälte es ›sichtbar zu machen‹. Zum Theorieansatz der ›grounded theory‹ sagt Anne Niessen: »In den meisten Fällen wird allerdings sein theoretischer Hintergrund kaum reflektiert« (2017, S. 173). Häufig wird empirisch geforscht, ohne dass die ›grounded Theory‹ in ihrer theoretischen Verankerung im Pragmatismus und im Symbolischen Interaktionismus überhaupt erkannt oder reflektiert wird – ein methodisches Vorgehen, das intellektuelle Sorgfalt vermissen lässt und theoretische Fundierung durch bloßen Vollzug ersetzt. An dieser vorab aller Forschung schon gefällten Theorie gilt es anzusetzen und sich nicht von ›grounded theory‹ blenden zu lassen, vom Anspruch, Theorie erst unterwegs auszuloten. Sie ist immer schon da, von Anfang an: Sie ›sichtbar zu machen‹, beschreibt das wissenschaftliche Programm am Beginn aller Forschung.

Ein Stück weit Dialektik lugt hier durch, denn es heißt, den ›guten Willen‹ zu durchbrechen und auch die andere Seite zu durchmessen, sie – die Theorie – der Reflexion zu überstellen, um beide Seiten derselben Medaille ›sichtbar zu machen‹.

Ein Stück weit Täuschung ist auch zu konstatieren, wenn die Idee einer sukzessiven Theoriebildung im Prozess der Forschung angegeben wird. Die Täuschung wird nur nicht gesehen, sie ist vom ›guten Willen‹ kontaminiert, der zur ›Selbstblindheit‹ führt. Zu wissen, dass die ›grounded theory‹ ihre Wurzeln im amerikanischen Pragmatismus hat – jenem Denkstil, der auf William James (1842–1910), Charles Sanders Peirce (1839–1914) und John Dewey (1859–1952) zurückgeht und Methode sowie Wirkung gegenüber Theorie priorisiert¹⁰ –, sowie im daran anschließenden Symbolischen Interaktionismus nach George Herbert Mead (1863–1931), der Kommunikation bzw. symbolisch vermittelte Interaktion als Grundlage sozialen Verhaltens versteht und beobachtbares Verhalten im Sinne des Behaviorismus zur Erklärung sozialer Prozesse heranzieht¹¹, ist bereits für das Forschungsdesign von Bedeutung. Indes: Viel zu wenig, bis auf Ausnahmen abgesehen, wird darüber nachgedacht bzw. darauf bezogen. Bei Rezeption von Forschungsbeiträgen stellt sich immer wieder der bedenkliche Eindruck ein, dass Forschende gar nicht wissen, von welchen erkenntnistheoretischen Grundlagen aus sie Forschung betreiben. Darauf scheint auch Niessen abzielen, wenn sie schreibt: »In vielen Fällen liegt der Verdacht nahe, dass die konkreten methodischen Techniken, die die GTM anbietet, und ihr theoriegenerierendes Potential für die Wahl dieser Methodologie ausschlaggebender sind als die bewusste Auseinandersetzung mit ihrem theoretischen Hintergrund« (Niessen, 2017, S. 180). Wissenschaft ganz allgemein, empirisch oder reflexiv aufgestellt, sieht nur, was sie im Vollzug ihrer ausgebildeten Operationen sehen kann, und empirische Messverfahren helfen, ›einen‹ so voreingestellten Blick scharf zu stellen. »Aus dieser Perspektive existiert kein vorgängiger, neutraler und vom Betrachter unabhängiger Wert, der nur ›entdeckt‹ oder gemessen werden müsste, sondern wir haben es mit Vorgängen der Wertzuschreibung und Wertmanifestation zu tun« (Mau, 2017, S. 16). Eine jede Theorie bietet somit eine gesellschaftliche Komplettbeschreibung, die mitnichten einem neutralen Standpunkt geschuldet ist, sondern Stellung beziehend gefällt ist.

Empirische Wissenschaft ist mit theoretischer Blindheit geschlagen, wenn ihr Blick allein auf Phänomene gerichtet ist, im Glauben, allein das, was beobachtbar ist, wäre wichtig. Der immer schon mitlaufenden Theorie wird man so nicht ansichtig. Die Theorie nebst Methodologie ist die Botschaft, die phänomenale Welt, als Inhalt von Forschung verstanden, dagegen nicht. In weiterer Verengung, in Anlehnung an McLuhan, gesprochen: ›Die Methode ist die Botschaft‹.

Anstatt von impliziter Theorie zu sprechen, trägt auch der Begriff des ›Vor-Urteils‹. Damit ist die gesuchte Verwandtschaft zu mehr exakt verfahrenender, Phänomene messender Wissenschaft abgelegt. Im Unterschied zur ›Naturwissenschaft‹, die die größtmögliche Distanz zu ihrem Untersuchungsgegenstand einzunehmen sucht (natürlich gelingt auch das nicht einwandfrei, sondern nur bedingt), ist bei Gadamer das ›Vor-Urteil‹ des geisteswissenschaftlich Forschenden im Bereich empirischer Musikpädagogik eine akzeptierte und anerkannte Größe. Über den bekannten hermeneutischen Zirkel wird dieses Vorverständnis bestätigt, revidiert, verändert im Pro-

10 Auf die Kurzformel gebracht: ›Wahr ist das, was funktioniert und sich in der Erfahrung spiegelt‹.

11 Auf die Kurzformel gebracht: ›Wahr ist das, was sich im sozialen Handeln spiegelt‹.

zess der annähernden Auslegung, die nie zum Abschluss kommt, da mit der analytischen wie einführenden Auslegung sich auch das Vorverständnis ändert. Das eigene Erleben von schöpfend Kreativen wie Interpretierenden, die persönliche Erfahrung, ist Ausgangspunkt. Die menschlichen Erzeugnisse, welcher Art auch immer, sind objektivierter Ausdruck von subjektiv Erlebtem, und können – wo das eigene Erleben emphatisch eingebracht werden – einem Verstehen zuarbeiten, indem dem Ausdruck Gewordenen Sinn entnommen wird. Im Zuge der Interpretation sind die eingebrachten Emotionen daher zwingend notwendig, können sie doch als eine Art Brücke zwischen Ausgedrücktem und persönlich Erlebtem betrachtet werden. ›Horizontverschmelzungen‹ zwischen sich und dem Gegenstand des Interesses sind das Ziel.

Die ›grounded theory‹ suspendiert nicht von der Notwendigkeit, sich klar theoretisch zu positionieren. Die jeweils mitlaufende Theorie in empirischer Forschung wäre zu ergründen und notwendigerweise anzugeben.

- Wie ist man ›epistemologisch‹ aufgestellt?
- Welche Rolle spielen ›Hermeneutik‹, ›Systemtheorie‹, ›Phänomenologie‹, ›Medientheorie‹ (und welche Spielart genau davon?), ggf. auch ›Semiotik‹ bspw.?
- Ist man am ›Strukturalismus‹ oder am ›Konstruktivismus‹ orientiert?
- Welche Rolle spielen ›Psychologie‹, ›Soziologie‹ oder ›Kulturalismus‹ und – wenn ja – in welcher Spielart werden sie einbezogen? Immerhin geht es in der Musikpädagogik nie um einen singulären Gegenstand, sondern stets ist der Mensch Thema, der bspw. in Beziehung steht zu den Dingen und Undingen.
- Denkt man mehr vom ›Behaviorismus‹ her, was Forschung entsprechend ausrichtet und die Nicht-Trivialität des Menschen nur sekundär einbezieht? Mit dem Hinweis Nicht-Trivialität ist die ›Kybernetik‹ angesprochen. Liefert sie die maßgebliche Theorie für Forschung?
- Fühlt man sich dem ›Kritischen Rationalismus‹ verpflichtet?
- Sieht man einen Unterschied zwischen analog und digital oder sieht sich der eigene Weltentwurf eher postdigital verankert (vgl. Schläbitz, 2022, S. 120–125)?
- Könnte die ›Simulationstheorie‹ das eigene wissenschaftliche Denken lenken?
- ›Pragmatismus‹ und ›Symbolismus‹ – welche Rolle spielen sie?

Man könnte das auch noch viel grundsätzlicher angehen: Bewegt man sich auf der Ebene von ›Ontologie‹ oder ›De-Ontologie‹? Der Unterschied ist gravierend. Öfters hat man den Eindruck, empirische Forschung sei theorielos unterwegs. Hinter allen Kalkulationen stehen jedoch theoretische Modelle, die jenseits aller Rechenarbeit stehen. Es wäre gut, um sie zu wissen.

Wenn ›KI‹ und ›Maxqda‹ die Arbeit unter sich ausmachen und Kodes & Kategorien zur Beliebtheit tendieren

»Die Ächtung von Programmroutinen liegt in der Hochachtung menschlicher Schöpfungsbegründet, die man gefährdet sieht. Es ist, als ob eine Grenze überschritten worden wäre und man sagen würde: ›Das tut man einfach nicht!‹ Der Mensch muss sich eine bislang unangefochtene Fähigkeit jetzt mit Maschinen teilen« (Schläbitz, 2023, S. 33).

KI wird nicht nur die Künste vor neue Herausforderungen stellen, sondern auch die Wissenschaft. »Wenn ich etwas erfinde, muß ich nachher entdecken, was ich erfunden habe« (Flusser, 1996, 181). Die Entdeckung des Erfundenen steht noch bevor, aber so viel ist jetzt schon sicher und, nach so kurzer Lebenszeit mit KI, zu sagen: Es wird Änderungen geben in allen menschlichen Lebensbereichen durch KI. Auch die Empirie wird da nicht unbeeinflusst bleiben. Hierzu kehre ich noch einmal zurück auf die KI ChatGPT und ihre Fähigkeit, wie vorab vorgeführt, Kodes und Kategorien aus vorgegebenem Quellenmaterial zu generieren. Einmal unterstellt, die vorab beispielhaft vorgestellten Kodes, Kategorien und Forschungsfragen, abgeleitet aus zwei simplen Zitaten, werden als denkbar identifiziert, stellt sich die Frage, wie die Zukunft empirischer Wissenschaft in diesem Fall und weiteren, wo die Welt der Zahl eine noch größere Rolle spielt, aussieht, wenn mit einem schlichten Mausklick Dutzende Forschungsprojekte zur selben Datengrundlage, in Sekunden kalkuliert, auf den Weg gebracht, durchgeführt werden, sie variiert, verworfen werden und auch zum ganzen Gegenteil tendieren können, sofern als Maßgabe dieses Ziel von denen, die die ›Enter‹-Taste drücken, ausgegeben wird. Das Experiment mit der KI ChatGPT hat gezeigt, dass mannigfaltige Kodifizierungen und daraus abgeleitete Kategorien einem Textkonvolut innewohnen und nicht nur eine einzige Möglichkeit, allein kognitiv erarbeitet mit viel Fleiß, denkbar ist. Hier wird in Zukunft, wie Wissenschaft agiert, als Spekulation ausgegeben, das Selbstbild empirischer Wissenschaft sich ganz essentiell ändern müssen.

Das für die baldige Zukunft Aufscheinende gilt selbstredend für Forschung generell, für die Empirie aber im besonderen Maße, wo das Kalkulieren eben eine spezielle Rolle spielt. Allgemein festzustellen ist: Empirie wird durch Kalkulierbarkeit und Algorithmen definiert. Man könnte auch sagen: Empirie und Kalkulieren sind, losgelöst vom Menschen und in der Idealvorstellung vorgeführt, als Synonyme anzusehen. Rechnen können Computer ganz alleine ohne menschliches Zutun. Schon das Textverarbeitungsprogramm ›Word‹ in aktueller Version wandelt, von einem implementierten Algorithmus dazu in die Lage versetzt, ganz automatisch Audio-Files in weiter zu verarbeitende Textfassungen um. ›Maxqda‹, das Programm zur qualitativen Datenanalyse, bietet diese Funktion mit all den zusätzlichen Tools, die dabei nötig sind, ebenfalls an. Wer damit tätig ist, kann entscheiden, ob er manuell die Transkription leisten will oder dem Programm die Verantwortung übertragen. Auch Kodes und Kategorien errechnet ›Maxqda‹, wenn wer das will, in aktuellen Versionen eigenständig. Natürlich operiert dies nicht auf einer inhaltlichen Analyse, son-

dern das geschieht regelbasiert, und das Programm vollzieht dies auf Basis linguistischer Muster. Das heißt aber nicht, dass es keine Überschneidungen gäbe zwischen dem, was Menschen aus Texten, Interviews lesen, und dem, was der Algorithmus liefert. Im Zusammenhang mit KI-Systemen sind weitergehend auch Paraphrasen, auch Interpretationen von Interviews und Texten mittlerweile möglich. DeepL Write wäre so ein Programm, aber auch Quillbot, Paraphraser.io, Wordtune und natürlich ChatGPT gehören dazu. Mit Publikation dieses Buches sind sicher noch weitere zu erwarten. ›Maxqda‹ hinkt der Entwicklung zum Interpretieren noch hinterher, das heißt aber nicht, dass das so bleibt. Zuletzt lässt sich eine komplette Forschung aus ›Maxqda‹ und KI-Programmerroutinen zusammensetzen. Wer hier forscht, dem bleibt im Wesentlichen nur noch zu tun, die Technik (Audio-, Videoaufzeichnung, Softwarekompetenz) zu beherrschen und ein Interview zu führen, wobei man die Fragen selbst noch erstellen kann, aber nicht unbedingt muss, denn auch hier bietet KI längst ihre Hilfe an. Die Arbeit, die dem Menschen bleibt, ist, neben Soft- und Hardware-Beherrschung, das zusammengerechnete Elaborat auf Stimmigkeit hin zu lesen, ein paar Gedanken gegebenenfalls noch einzupflegen. Aber die Realität empirischer Forschung, wie sie jetzt schon ist oder sich zielgerichtet entwickelt, zeigt an: Alles lässt sich automatisieren. Die Benutzeroberfläche, ihr Design, ist dem empirisch Forschenden wichtigster Partner, nicht sein interviewtes Gegenüber. Zwischen die beiden Unkalkulierbaren (Befragte und Fragende) tritt das Kalkulierbare, das Berechenbare: die Daten und der Algorithmus. Beides sind, im Vergleich zum Menschen, verlässliche Komponenten. Wer mehr vom Menschen wissen will, wendet sich dem Algorithmus zu. Er simuliert Denkvorgänge und wird nicht von Emotionen bedrängt.

Zwischen Empirie und Datenprogramm liegt eine Verwandtschaft vor, der Mensch stört nur das Kalkulieren. Die Einheit der Differenz von 0/1, auf die sich Empirie und Datenprogramm verständigt haben, entlässt den Menschen in die Umwelt des Systems Digitalität, von wo der Mensch sich konstruktiv störend oder unterstützend einbringen kann.

Wenn nur ein Weniges von dem, was hier diagnostiziert wurde, Anklang findet, wird mit Blick auf die Zukunft von Empirie beipflichten, dass sie in bisheriger Form kaum noch aufrechtzuerhalten ist mit Menschen, die sich die Mühe machen, Interviews zu erstellen, sie zu führen und zu transkribieren, Codes und Kategorien zu ersinnen, eine Auswertung zu vollziehen beim Interpretieren u. a. m. Mit dem Taschenrechner einst wurde dem Kopfrechnen Paroli geboten, warum sollte das heute mit zu kalkulierenden Informationen anders sein. Wo es doch geschieht, wird es Antworten auf Forschungsfragen geben und zum interpretierenden Ich in seinem ganzen Sein. Dem Algorithmus ist das eigene Sein bislang herzlich egal. Ob das so bleibt, ist von zukünftigen Algorithmen abhängig und von philosophischem Interesse. Bislang ist er interesselos aufgestellt. Es ist ein ›interesseloses Wohlgefallen‹, das an die Stelle der Ästhetik auf die Mathematik setzt. KI und Empirie scheinen wie füreinander geschaffen. Ein von allen Zwecken befreites Empfinden wird durch Programmerroutinen realisiert, menschliches Empfinden substituiert. Das Maß an Objektivität wächst, wenn Forschung vom Algorithmus dominiert wird, den Menschen ersetzt. Die Frage,

ob man das will, die stellt sich nicht: »Technik setzt sich auch wider besseres Wissen und wider bessere Argumente durch, wenn sie funktioniert« (Nassehi, 2019, S. 326).

Welchen Wert haben zukünftig dann noch Qualifikationsarbeiten in diesem Bereich, nach herkömmlicher Tradition über Monate oder manchmal Jahre erstellt, wenn mit ein paar wenigen Anweisungen an KI solche Arbeiten im Nu zu verfertigen sind? Wie ist zukünftig eine Qualifikationsleistung zu bestimmen, wenn immer mehr automatisiert wird im Spiel der Empirie mit Programmroutinen? Eine sich unmittelbar aufdrängende Frage ist, ob Qualifikationsarbeiten dieser Form, bei denen die wesentliche Arbeit an automatisierte Prozesse delegiert ist und selbst die zusammenfassende Schreibe nicht notwendigerweise mehr vom Forschenden selbst zu leisten ist, noch zulässig sein können, wenn mit der Verleihung von Titeln wie der Doktorwürde weiterhin ein gewisser intellektueller Anspruch verbunden sein soll.

Metaphorisch gesprochen: Wenn Zahlen und Figuren, zu denen auch Datensätze gehören, auf Algorithmen treffen und mehr als Tiefgelehrte wissen, dann wird das ganze verkehrte Wesen der Empirie sich zur Klarheit glätten und das heißt: Der Mensch in der Empirie wird überflüssig, einer anderen Aufgabe zugeführt. Wer als Mensch noch mitspielen will beim Zahlenspiel, der ist zur Beobachtung angeregt, zu schauen, was sich wie entwickelt und Wichtigkeit signalisiert. Die Austreibung des Geistes aus der Empirie beschreibt den Fortschritt in der Wissenschaft. Ob also noch Qualifikationsarbeiten in bewährter Tradition möglich sein werden, das gilt es zu bezweifeln. Es stellt sich auch die Frage nach dem ›Wozu‹, wenn in Sekundenschnelle Ergebnisse errechnet werden können, die nach Rezeption als der Wirklichkeit angemessen beurteilt werden. Das ist das eine.

Das andere: Es wäre auch eine Überlegung wert, nach der Zukunft der Empirie und ihrer Relevanz generell zu fragen. Vordergründig klingt an, dass das Maß an Objektivität wächst, unter Ausklammerung des Menschen. Das Maß an Objektivität wird aber gleich wieder relativiert, wenn an das Experiment von zuvor gedacht wird, als KI zu vorgegebenen Zitatencodes und Kategorien in beliebiger Anzahl konfigurierte (vgl. S. 46–49). Was für einen Mehrwert bieten Arbeiten, wenn mit einem Tastendruck auf ›Enter‹ x-beliebige Interpretationsvarianten zu erstellen sind, wo man bislang nur mit einem einzigen Ergebnis Vorlieb nehmen musste.

Jedes Ergebnis von Forschungsarbeiten in seiner Singularität war in der Vergangenheit schon nicht Folge von prinzipieller Stimmigkeit, sondern lediglich Folge des Fehlens einer Alternative. Nur mit hohem Zeitaufwand wäre eine solche zu erarbeiten gewesen. Fehlende (Lebens-)Zeit war es bislang, was die Stimmigkeit von Ergebnissen garantierte, nicht die Folgerichtigkeit von Auswertungen. Auch rückblickend sind die Ergebnisse vergangener Forschung in ihrer, sicher auch vormals manchmal kontrovers diskutierten, Evidenz bedroht.

Instantan eingeleseene Daten und Ergebnisse früherer Forschung sind mit KI neu und kontingent zu deuten. An die Stelle des affirmativen Zuspruchs zu einstigen, weitgehend evident zu lesenden, alternativlosen Ergebnissen wird die Skepsis treten, die sich mit jedem weiteren Programmdurchlauf erhärten lässt. Andere Codes und Kategorien mit anderen Ergebnissen, die nicht weniger wahrscheinlich sind als die einst herausgelesenen und vielleicht sogar sogar etwas komplexer, anspruchsvoller ange-

legt sind, wären zu errechnen und kritisch zu diskutieren. Angesichts der zutage tretenden Kontingenz wird die Relevanz einstiger Ergebnisse relativiert, auch aufgehoben, wo Alternativen fast nach Belieben zu errechnen sind. Die Relevanz von früher erscheint schlicht konstruiert, wenn sich aus den Quellen viele plausible Parallelwelten extrahieren und im Ergebnis je für sich evident lesen lassen. Das würde die bestehenden Ergebnisse und Einsichten von früher nicht gleich vollständig zur Makulatur erklären, sie aber in der Vielzahl anderer vergleichgültigen, eben der bisherigen Relevanz entheben. Der Gedanke, dass solche Forschung Gefahr läuft, obsolet zu werden, leuchtet unmittelbar ein. KI potenziert die Welt der Wahrscheinlichkeiten.

Falls also ein Ergebnis der erwarteten Wahrscheinlichkeit von Wirklichkeit nicht entspricht (oder man nicht glücklich ist damit): Nach leichter Variation schnell eingegebener Prämissen ist die neumodellierte Wirklichkeit nur einen Mausklick entfernt. Es stellt sich also die Frage, welchen Wert noch solche, auf Basis von KI errechneten Ergebnislagen haben, wenn die Daten nach vorgegebenen Maximen praktisch nach Belieben auszuwerten sind. Kodes und Kategorien, ›Sättigungen‹ und Forschungsfragen, aus Interviews entworfen, die so – wie man gerade eben will – schlüssige Ergebnisse präsentieren, machen die ganze Forschung instabil, stellen sie infrage. Das Bedürfnis nach validen Ergebnissen würde damit gänzlich konterkariert. Das Prinzip der ›episteme‹ wäre durch das der ›doxa‹ ersetzt, wo beinahe alles möglich ist. Sicher, gesichertes Wissen (›episteme‹) ist begründungsnotwendig, aber wird nicht alles bloße Meinung (›doxa‹), wenn sich alles begründen lässt?

Die Zukunft empirischer Forschung, sofern sie bestehen will, muss hierzu Antworten finden. KI, weitgehend autonom agierend, in ihre Forschung einzubinden, wird ein notwendiger Schritt dazu sein, denn so zu tun, als gäbe es sie nicht oder als wäre sie einfach zu ignorieren, würde Empirie in der Musikpädagogik und anderswo reformieren zum reinen Glasperlenspiel ohne jegliche Relevanz – und Wissenschaft an anderer Stelle entstehen lassen. Es wäre ein Glasperlenspiel, das menschliche Lebenszeit auf Jahre ohne Not und Gründe bände und keine Rolle spielte, da Wissenschaft an anderer Stelle erblühte und dabei auch noch die Ressource Zeit schonte. Sie rechnete sich nach Sekunden.

›Nicht-triviale Maschine‹ Mensch

»Die Strenge der mathematischen Naturwissenschaft ist die Exaktheit. Alle Vorgänge müssen hier, wenn sie überhaupt als Naturvorgänge in die Vorstellung kommen sollen, im voraus als raum-zeitliche Bewegungsgrößen bestimmt sein. Solche Bestimmung vollzieht sich in der Messung mit Hilfe der Zahl und der Rechnung. [...] Dagegen müssen alle Geisteswissenschaften, sogar alle Wissenschaften vom Lebendigen, gerade um streng zu bleiben, notwendig unexakt sein. Man kann zwar auch das Lebendige als eine raum-zeitliche Bewegungsgröße auffassen, aber man faßt dann nicht mehr das Lebendige. Das Unexakte der historischen Geisteswissenschaften ist kein Mangel, sondern nur die Erfüllung einer für diese Forschungsart wesentlichen Forderung« (Heidegger, [1950] 1963⁴, S. 73).

Jenseits der Naturwissenschaften hat Wissenschaft es schwer, den Prinzipien von Reliabilität, Validität und Objektivität zu entsprechen. Das hat mit dem »Unexakten« zu tun, von dem Heidegger spricht. Die Musikpädagogik hat es mit der unkalkulierbaren, weil ›nicht-trivialen Maschine‹ Mensch zu tun. Anstelle des trivialen Reiz-Reaktions-Schemas, bei dem ein immer gleicher Input den immergleichen Output bedingt, sind lebendige Systeme, wie der Mensch eines ist, anders aufgestellt. Ein Input trifft auf einen internen Zustand, genannt Psyche, die den Input nach eigenem Sinn verarbeitet. Das macht den Output schwierig kalkulierbar. Wenn junge Menschen im Musikunterricht bspw. einen geräuschmindernden Kapselgehörschutz nutzen, um – entgegen der eigentlichen Funktion – eine Geräuschverstärkung zu evozieren, wie Kerstin Rabenstein über ein Forschungsprojekt berichtet (vgl. Rabenstein, 2018, S. 18), kann je nach Motivation, Disposition, Stundenthema u. a. m. bei Wiederholung die Ergebnislage eine völlig andere sein, weil die Psyche anders reagiert. Die Kontingenz in diesen Fällen ist Programm. Die Autorin Rabenstein, von der die Rede war, ist zu erklären außerstande, warum einige junge Menschen den Kapselgehörschutz asynchron zur üblichen Verwendung nutzten und andere im gewohnten Sinne. Der wankelmütigen Psyche gefällt es vielleicht, bei weiterer Nutzung, dass gerade jene jungen Leute, die eben noch den Lärm verstärkten, sich das nächste Mal zurücknehmen, und andere, die eben noch den Kopfhörer wie vorgesehen nutzten, sich für zunehmende Lautstärke begeistern mögen.

Überprüfbar sind Ergebnislagen in der empirischen Musikpädagogik in der Regel nie, wenn die ›nicht-triviale Maschine‹ Mensch ins Spiel eintritt und Thema ist. Wo ›nicht-triviale Maschinen‹ (Befragte) auf ›nicht-triviale Maschinen‹ (die Befragungen initiieren) treffen, ist deren Unkalkulierbarkeit potenziertes Programm. Und doch wird der Empirie ein Zertifikat ausgestellt, das sie nicht infrage stellt. Aus den Leistungen ist das Zertifikat nicht zu errechnen; aus dem ›guten Willen‹ vielmehr leitet sich die Zertifizierung ab, dass man rechtschaffend und bestmöglich nach eigenem Verständnis handelt. So nimmt man das »Unexakte«, die ›nicht-trivial‹ agierende Psyche, schlicht hin und beschäftigt sich lieber mit methodischen Fragen – eben mit dem, worauf man Einfluss hat. Man verbleibt also auf der Ebene von ›Zahl‹, ›Berechnung‹ und ›Messung‹ und liefert sich selbst so ein Bild, das das ›Unexakte‹ auf diese Weise beinahe unsichtbar macht, obwohl es die maßgebliche Größe ist.

Die Schnittstelle: die Transformation von analog zu digital

»670. Man könnte von Grundprinzipien der menschlichen Forschung reden« (Wittgenstein, 1984, S. 255).

Neutralität in der Forschung ist ein erstrebenswertes Ziel, nur zu erreichen ist sie nicht. Immer steht ein Mensch dazwischen: zwischen dem Forschungsgegenstand, in dem sich vorzugsweise ein Mensch abbildet, und der Erhebung von Daten und schließlich den Ergebnissen. Dieses prinzipiell subjektive Moment wird oft auch in Forschungsschriften öffentlich gemacht – das soll nicht unterschlagen werden. »Wis-

senschaft stößt stets darauf, dass sie den Beobachter sichtbar machen muss – zum Beispiel indem sie bestimmte Messgeräte, technische Apparaturen, Befragungstechniken oder statistische Verfahren verwendet« (Nassehi, 2023, S. 350). In diesem Sinne verfährt auch Moritz Kuck in einer neueren Studie:

»Erst durch die Interaktion der Forschenden mit ihrer Umwelt [...] können Daten gewonnen bzw. generiert werden. [...] Daten liegen also nicht ›schon vor‹: Erst durch die Art und Weise, wie Material gewonnen, aufbereitet und ausgewertet wird, erst durch den durch die Forschungsfrage gerichteten Blick und die ›analytische Einstellung‹ (Strübing [...]) der Forschenden wird Material in qualitative Daten transformiert [...]. Daten gelten also als ›Repräsentationen einer dynamischen Beziehung zwischen Forschungsfrage, Feld und Forschern, die im Verlauf der analytischen Arbeit herausgebildet wird‹ (Strübing [...]). Dies bedeutet, dass die im Rahmen der vorliegenden Studie geführten Interviews als Konstruktionen betrachtet werden (müssen)« (Kuck, 2023, S. 59).

Personen in Forschungen begegnen sich im Interview, gehen eine Beziehung ein, und jede hat eigene Vorstellungen davon, wie Begrifflichkeiten zu lesen sind. »Jeder stimuliert und stört den anderen« (Luhmann, 1999³, S. 64). Kuck benennt selbst auch die Problematik der Datenerhebung qua Interview, wenn von einem »einmaligen Zusammentreffen von Interviewten und [...] Interviewer, der die generierten Daten unter einem spezifischen Blickwinkel, mit bestimmten Präkonzepten und in einer abduktiven Forschungshaltung analysierte« (Kuck, 2023, S. 209) die Rede ist. Interviewt wurden in den Jahren 2018–2022 Schülerinnen und Schüler im Zeitraum von Klasse 9 bis Q1. Ein Treffen zu einem anderen Zeitpunkt, mit anderen oder anders disponierten Interviewten – schon können Interviews sich wieder ganz anders annehmen. Kuck ist sich dessen bewusst und führt dies in seiner Promotion einsichtig aus. Dass sich mit dem Wechsel der forschenden Person, mit anderen Begriffsauslegungen, die Datenlage anders ausnehme, drängt sich als Gedanke unweigerlich und folgerichtig auf. Subjektive Anschauungen und intersubjektive Begegnungen verfehlen ihre Wirkung nicht, worauf auch der Bildungsforscher Hans Brügelmann aufmerksam macht:

»Auch die Interpretation von Daten aus standardisierten Verfahren ist fehleranfällig: Die befragten, beobachteten oder getesteten Personen können dieselbe Aufgabe unterschiedlich verstehen, die Auswerter/innen klassifizieren die Lösung, ohne diesen Hintergrund zu kennen, die statistische Verrechnung kann nach unterschiedlichen Verfahren durchgeführt und die Ergebnisse können unterschiedlich dargestellt werden« (Brügelmann, 2011, S. 224).

Kuck verweist in seiner Studie darauf, was für ihn ›Klassenmusizieren‹ überhaupt ist, denn auch das versteht sich beileibe nicht von selbst. Je nach Definition, was ›Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip‹ auszuzeichnen hat beziehungsweise was man darunter versteht, nimmt sich Klassenmusizieren anders aus. Dies anerkennt auch der Forschungstreibende selbst: »Dennoch handelt es sich um eine Setzung, die eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf jeden möglichen Musikunterricht nicht ohne Weiteres zulässt« (Kuck, 2023, S. 211). Es existiere eine Vielzahl an Klassenmusizierbegriffen, stellt Kuck richtig fest, und führt dann über etliche Zeilen aus, was er per-

sönlich darunter versteht und subsumiert – was die forschende Person redlich sichtbar macht. Die Übertragbarkeit auf andere Forschung mit ähnlichem Thema wird zugleich schwierig, wenn das Verständnis dessen, was Klassenmusizieren ist, unter Forschenden kaum auf einen Nenner zu bringen und kein gemeinsames ist.

Der Umfang der beispielhaft angeführten Studie von Kuck mit lediglich sieben Interviewten nebst zwei ergänzend hinzugezogenen Personen macht die Forschung zu einem singulären Ereignis, wenn es einerseits unter den wenigen Interviewten keine gemeinsame Vorstellung gibt, was Klassenmusizieren eigentlich ist, und andererseits aus der kleinen Menge an Interviewten kein repräsentativer Schnitt gebildet werden kann. Qualitative Studien mit – gemessen an der Zahl – marginal Befragten sind generell nicht als repräsentativ anzusehen. Was so aufgebaut wurde, ist ein fragiles Spekulationsgebäude, das kaum Verallgemeinerungspotenzial in sich trägt. Das Vertrauen in das Maß an Verallgemeinerung ermittelter Ergebnisse leidet darunter, wenn unterschiedliche Umgangsweisen mit Musik unter einem Kategoriendach subsumiert werden. Die Studie steht für sich und lässt einen Vergleich mit anderen kaum zu. Zugleich aber formuliert Kuck in einem Ausblick Gedanken allgemeinerer Art, »was aus der vorliegenden Interviewstudie für das fachdidaktische Nachdenken folgen könnte«, und manch anderes mehr (Kuck, 2023, S. 220). Dass in späterer Rezeption ein Vergleich trotzdem gezogen wird, ist wahrscheinlich und dem Autor Kuck bewusst. Nicht mehr die einschränkenden Einlassungen werden eine Rolle spielen, sondern die Kategorisierung ›Klassenmusizieren‹. Ein Verdienst der Arbeit von Kuck liegt darin, dass er die Schnittstelle zwischen analog und digital – und u. a. sich als einflussnehmende Person – deutlich kenntlich gemacht hat.

Verschwundene Ich-Botschaften und Rekonstruktion

»Gedanken, die gut sichtbar sind, sind nicht gern gesehen« (Lec, 2007, S. 190).

Moritz Kuck nimmt Stellung zum genannten Aspekt von Ich-Botschaften auf den Seiten 209–212. So integriert in eine Arbeit von 253 Seiten, können diese Informationen zur Selbstdarstellung und Einflussnahme leicht übersehen werden. Gut sichtbar sind sie nicht. Die Angabe von persönlichen, einflussnehmenden Gründen, wie das bisher geschieht, ist trügerisch, da sie als Kapitel mit Überschrift als integrierter Teil in der Arbeit unterzugehen drohen. Einzuführen wäre eine an den Anfang gestellte Theorie-diskussion, die zeigt, von welcher Position aus agiert wird. Es wären dies dann aber Gedanken, die gut sichtbar sind, wie von Stanislaw Jerzy Lec formuliert. An solch prominenter Position mögen sie nicht gern gesehen sein. Und doch wäre das wünschenswert. Das wäre das eine, das andere ein Umgang mit der eigenen Persönlichkeit, wie man es in Texten aus dem angelsächsischen Bereich zur Populären Musik mitunter sieht. Vor Beginn der Arbeit stellen sich die Forschenden vor in ihrer ganzen Persönlichkeit, was sie mögen und was nicht, welche Musik sie hören, welches Menschenbild sie teilen, warum sie bspw. überhaupt zum Thema forschen u. a. m. Aus diesen ganz persönlich gehaltenen Schilderungen können Rezipierende sich ein Bild

von Forschenden machen, von welchen Motiven eine Forschung geleitet ist und welcher Faktor der Mensch darin spielt. Sie sind damit nicht integraler Teil der Arbeit und ›sozusagen‹ in das Forschungsdesign eingebunden, sondern von der Arbeit losgelöst, ihr vorgestellt und positionieren sich, zeigen den Ort, den Blickwinkel an, von dem aus Forschung ihren Ausgang nimmt.

Aber ob so subjektiv vorgestellt in seinem Sein in Sichtbarkeit Wissenschaft am Anfang eines Buches sich darstellen will, kann zu einem Urteil führen, das nicht gern gesehen ist. Das verlässt selbstredend den Raum, in dem empirische Forschung sich sieht: im Raum des möglichst Objektiven, dem man sich angenähert sehen möchte. Wo der Mensch sich zuvorderst positioniert und einen persönlichen Einblick gibt, wird alle Forschung subjektiv und wirbt darum, als plausibles Modell angesehen zu werden. Der ›gute Wille‹ gleichwohl, er hätte hier weitgehend ausgedient. Es wäre ein Schritt in die richtige Richtung. Ohne ihn, den ›guten Willen‹, wäre Forschung in den Geisteswissenschaften, zu denen die Musikpädagogik fraglos gehört, zwar als umfänglich subjektiv ausgewiesen, aber doch – paradox formuliert – der Objektivität mehr verpflichtet als mit ihm.

Die Schwierigkeiten empirischer Wissenschaft in der Musikpädagogik lassen sich auf Spiegelstriche runterbrechen:

- *Anspruch*: Empirische Forschung möchte sich an Fakten orientieren, verliert dabei die implizite Theorie, die aus Daten Informationen und aus diesen Fakten macht und Forschung leitet, aus dem Blick.
- *Übersetzung*: Empirische Forschung verfährt hermeneutisch ganz im Sinne überkommener Geisteswissenschaft. Die Schnittstelle zwischen analog/digital, das ist das psychische System, der Mensch als forschender Beobachter. Der ›blinde Fleck‹, der leitet ihn. Die Übersetzung von analog zu digital, mit dem sich rechnen lässt, geschieht rein interpretativ, sprich: subjektiv. Der Eindruck des Subjektiven verliert sich mit zunehmender Datenlage.
- *Methode – Prinzip Quantität*: Empirische Forschung bleibt oft auf der Ebene des Beschreibbaren stehen, weil der Mensch, das psychische System, nicht zu messen und zu beschreiben ist, das psychische System ihr unzugänglich, sprich: unberechenbar bleibt. Ob das Beschreibbare oder Beschriebene relevant zur Psyche sich verhält, bleibt fraglich. Die Ergebnisse sind zumeist dürftig. Das ›analytische Urteil‹ nach Kant steht Pate.
- *Methode – Prinzip Qualität*: Empirische Forschung sucht den Menschen, zumindest die qualitative, über das Gespräch besser zu verstehen. Solche Interviews operieren in der Regel auf der Basis der kleinen Zahl. Das macht den Übertrag auf eine größere Zahl von Menschen, die je für sich einzigartig sind, so hochspekulativ und Verallgemeinerungen unseriös. Die Tendenz zum »originalen Unsinn« im Sinne Kants – jener Bezeichnung für originelle, aber nicht exemplarische Kunstwerke – ist, wenn auch unter anderen Vorzeichen, unverkennbar (Kant, [1974] 1994¹³, S. 242 [B182, A180]).
- *Auswertung*: Empirische Forschung wertet Daten im hermeneutischen Vollzug interpretativ aus, obwohl der Anspruch Empirie bewegt, Daten für sich selbst

sprechen zu lassen, um die Objektivierung voranzutreiben. Doch der Mensch, das psychische System, ordnet ein, versteht und gibt das als Erklärung aus. Auch hier ist der ›blinde Fleck‹ zugegen, vom ›guten Willen‹ bewegt.

- *Theorie*: Der Sprung zur Metaebene, der Sprung zur Abstraktion, er fehlt in vielen Fällen. Das macht die Diskussionen um Ergebnisse so unfruchtbar, wenn Phänomene zur Hauptsache geraten und alle Diskussionen nur um das phänomenale Ding sich weiter ranken. Das Diskussions Genannte liest sich in der Regel wie eine reine Paraphrase bzw. Zusammenfassung von schon Gesagtem und wird der Überschrift ›Diskussion‹ nur in seltenen Fällen gerecht.
- *Ergebnisse*: Empirische Forschung beschäftigt sich mit dem Unberechenbaren, dem psychischen System, dem Menschen. Die Gleichung ›Unberechenbarkeit = Unkalkulierbarkeit‹ führt oft dazu, die Umwelt als Gegenstand von Forschung heranzuziehen, die nur als Umwelt mit wechselnden Beziehungen und Bedingungen zu haben ist, sodass aus einem ›nie mit sich Identitischen‹, einem Ungleichen, Vergleiche und Generalisierungen gezogen werden. Und das ist hochspekulativ und wissenschaftlich bedenklich.
- *Exploration*: Empirische Forschung verfährt in der Regel ›explorativ‹, ohne dass sie relevante Anknüpfungen zeitigt. Statt den relevanten Anschluss zu suchen, wird die nächste Exploration ausgerufen. Das entwertet jede Exploration.
- *Gütekriterien*: Empirische Forschung kann den Prinzipien von Validität, Reliabilität und Objektivität nicht entsprechen. Damit unterläuft sie ihre eigenen Ansprüche, nimmt dies aber als gegeben hin, denn der ›gute Wille‹ leitet sie.

Wenn die Schnittstelle zum Anathema wird

»Ein Beobachter kann nicht sehen, was er nicht sehen kann. Er kann auch nicht sehen, daß er nicht sehen kann, was er nicht sehen kann« (Luhmann, Fuchs, 1989, S. 10).

Der Fokus liegt woanders, das lässt den ›blinden Fleck‹ entstehen. Das macht die Schnittstelle der Wandlung von analog zu digital unsichtbar. Die ›Schnittstelle‹, die analog zu digital wandelt, ist eine mächtige Brücke. Die Schnittstelle, das Interface, erfährt in Publikationen aber nicht immer die Berücksichtigung, die ihr gebührt. Das soll an einem Beispiel veranschaulicht werden: Es wird z.B. die Geigen-Bogenführung untersucht (Hasselbach, 2019). Es erfolgt eine Analyse zu Bewegungsstrategien, und es wird sodann – fachlich sicher hervorragend aufgestellt und ganz ohne Zweifel professionell umgesetzt – die Geigen-Bogenführung untersucht. Auch die Autorin macht ihren Eigenanteil sichtbar, indem sie darauf zu sprechen kommt, welches wissenschaftliche Setting sie zur Anwendung bringt. Nach der Definition von Nassehi gehört die Dokumentation von Messverfahren und Apparaturen auch dazu, um dem Anspruch Genüge zu tun, dass Wissenschaft »den Beobachter sichtbar machen muss« (Nassehi, 2023, S. 350). Daher benennt sie den verwendeten Algorithmus, der

nach einem mehr als hundert Jahre alten biomechanischen Modell nach einem Mann namens August Eichhorn entwickelt wurde. Legitimiert wird der allerdings nicht detailliert erläuterte Algorithmus mit den Worten, er habe »sich in den Vorstudien bewährt und wurde wieder verwendet« (Hasselbach, 2019, S. 160). Eine erste Sichtbarkeitslücke entsteht, denn für Rezipierende wird mit Blick auf den Algorithmus eine ›Black Box‹ eingeführt, da ergänzend zum Urteil der Autorin Hasselbach kein eigenes gebildet werden kann. Sodann erläutert Hasselbach ausführlich die Methode, die gegen Ende in folgende Sätze einmündet:

»Die tempoabhängigen Unterschiede in der Verwendung von MBOs im Sinne von individuellen Bewegungsstrategien wurden qualitativ analysiert, d.h., nach ähnlichen Mustern gruppiert, kategorisiert und mit einer theoriegeleiteten Strategie unter Verwendung von Eichhorns Bewegungsmodell verglichen. Zusätzlich lieferte ein Leitfadenterview mit Audioaufzeichnung biografische Daten insbesondere zu Vorkommen und Ausprägung spielbedingter muskuloskelettaler Beschwerden (PRMDs). Die Intensität der subjektiven und objektiven Beeinträchtigungen durch eine PRMD wurde weiter ausdifferenzierend auf sechsstufigen numerischen Rating-skalen (NRS-6) erfasst« (Hasselbach, 2019, S. 161).

Bis hierhin folgt die Autorin weitgehend dem Prinzip des ›Sichtbarmachens‹ der eigenen Person. So weit – so gut. Und doch verliert sich die Sichtbarkeit der forschenden Person, wenn sie davon spricht, dass die »Bewegungsstrategien [...] qualitativ analysiert« wurden u. a. m. Diese Qualifizierung und Mustersortierung, von der Hasselbach spricht, dürfte erst nach Interpretation des Vorgefundenen erfolgt sein, d.h. durch die Autorin selbst. Selbst wenn algorithmenbasierte Verfahren wie Mustererkennung oder Clustering-Verfahren ergänzend zur Seite gestanden haben mögen (wahrscheinlich ist das nicht), obliegt die letztendliche qualitative Bewertung der Forscherin selbst. Nach welchen Kriterien aber Musterhaftes sortiert, auch kategorisiert wurde, wird bei Darlegung (auch beispielhaft) im Artikel nicht ausgeführt. Es wird so ein ›blinder Fleck‹ in diese Forschung implementiert, der die Forschung für alle, die wollten, nicht mehr im Detail nachvollziehbar macht. Rating-Skalen, von denen die Autorin spricht, wiederum sind Mittel, Gesagtes und nur schwer Vereinbares auf einen Nenner zu bringen. Man könnte auch sagen: Prinzipiell Unvergleichbares wird unter einer Zahl subsumiert. Es werden nicht-objektivierbare Beeinträchtigungen Verschiedener objektiviert. Subjektive Beeinträchtigungen, jeweils mit der gleichen Ziffer benannt, müssen nichts miteinander zu tun haben, und können sich doch unter derselben Zahl gruppiert wiederfinden: Wenn jemand großen Schmerzen fühlt und jemand Zweites auch, können beide sich unter derselben Zahl subsumiert wiederfinden, obwohl die zwei Menschen ein völlig unterschiedliches Schmerzempfinden haben mögen. Wie die Rating-Skalen ausformuliert gewesen sind bzw. wie subjektiv Empfundenes in Zahlen transformiert wurde, das erfahren Rezipierende nicht.

Der alles entscheidende Sprung von analogen Beschwerden in die Digitalität und wie er vollzogen wird, findet in dem fünfzehnteiligen Beitrag keinen nennenswerten Widerhall, obwohl darin alles Weitere im Fortgang der Forschung angelegt ist. Es ist nicht unerheblich. Der Verweis auf die zugrunde gelegte Theorie oder auch auf den verwendeten Algorithmus reicht da fraglos nicht. Wenn Forschung immer

von einer impliziten Theorie getragen ist, die die Forscherin in sich trägt und (unbewusst) wägt, ist es denkbar, dass auch eine andere numerische Verfügung und eine andere Kategorisierung möglich gewesen wären. Die Dokumentation der ›Schnittstellen‹-Transformation ist nur unvollständig geleistet. Das Gütekriterium der ›Reliabilität‹ ist ausgefallen. Auch der gedankliche Nachvollzug, abgeleitet aus der Rezeption des Forschungsvorhabens, ist nicht mehr hinreichend gewährleistet. Ob an anderer Stelle im anderen Zusammenhang in einem anderen Buch das Monitum ausgeräumt wird, erfahren Rezipierende an dieser Stelle nicht. Auch darf nicht unterschlagen werden, dass die Musizierenden an diesem Projekt implizit Erwartungen gerecht werden mögen. Ausgeschlossen ist das nicht. Gefragt nach Unbehagen beim Spielen, mag es sein, dass wer noch nie Unbehagen fühlte, sich auf einmal fragt, ob nicht doch bei bestimmter Haltung ihm irgendwie unbehaglich ist und gibt dies im Grunde fälschlich an. Gerade diese entscheidende Schnittstelle, wie die analoge Welt zur berechenbaren ›gemacht‹ wird, wird eher nebensächlich behandelt, obwohl sie so entscheidend ist.

Das alles ist insofern erwähnenswert, als dass in der Folge seitenlang ausführlich allein mit Zahlen und Verfahren operiert wird, was den Anschein von verlässlicher Objektivität aufscheinen lässt, die aber ihren Anfang in jener so gut wie unkommentierten, aber entscheidenden Schnittstelle nimmt. Im Grunde wird das subjektive Moment, das analoge Momente in diskrete wandelt, ausgefallen. Gerade diese Schnittstelle mit ihrer Wandlung von ›analog‹ zu ›digital‹ hat es also in sich, ist diese wunderbare Wandlung doch von einer konstruktiven, auch beziehungssträchtigen, mitunter von einer künstlerischen Geste beseelt.

Die Schnittstelle wird nicht nachvollziehbar thematisiert, sie wird nur beiläufig über die zitierten wenigen Zeilen hinweg eher unzureichend, mangelhaft, skizziert. Das Augenmerk wird stattdessen dem Messverfahren und dem Umgang mit den Daten geschenkt, bis endlich Ergebnisse vorgelegt werden. Ich möchte das Ergebnis ausführlich präsentieren, weil es sich so beeindruckend liest und signifikant deutlich macht, wie der Mensch als gestaltendes Moment hinter Zahlenereignissen vollumfänglich verschwindet, dass man meinen könnte, er wäre gar nicht involviert:

»Die Stichprobe der professionellen Violinist*innen (N=19) zeigte einen Mittelwert von 61,3% MBOs/HT (min. 43,1%; max. 77,5%; SD 11,372; SEM 2,609)6 in hohen Tempi zwischen 143 BPM und 188 BPM (Mittelwert 174 BPM; SD 10,4). Inferenzstatistisch liegt unter Verwendung der t-Verteilung (aufgrund der Stichprobengröße < 30) der wahre Populationsmittelwert professioneller Violinist*innen mit einer 95%-Wahrscheinlichkeit im Konfidenzintervall von [55,8% bis 66,8%]. Die Gruppe PRMD-freier Probanden (n1=5) zeigte einen Mittelwert von 71,3% MBOs/HT (min. 58,3%; max. 77,5%; SD 8,279; SEM 3,703) mit einem 95%-Konfidenzintervall von [63,5% bis 79,1%]. Die Gruppe PRMD-Betroffener (n2=14) zeigte einen Mittelwert von 57,7% MBOs/HT (min. 43,1%; max. 74,9%; SD 10,264; SEM 2,743) mit einem 95%-Konfidenzintervall von [51,9% bis 63,5%]. Die Differenz der Mittelwerte von n1 und n2 (13,6% MBOs/HT) liegt in einem 95%-Konfidenzintervall der Populationsmittelwertdifferenz von [5,6% bis 21,6%]. Die aufgrund der unterschiedlichen Gruppengröße gewichtete berechnete Effektstärke Hedges g (gewichtetes Cohens d) im Vergleich der Gruppenmittelwerte beträgt $g=1,383$ ($r=0,569$). Die

Effektstärke in der Stichprobe liegt in einem 95% Konfidenzintervall der Populationseffektstärke von [0,271 bis 2,495]7. Auch die Anwendung des nichtparametrischen Mann-Whitney-U-Tests auf dem Alphaniveau von 0,05 ergibt eine signifikante Mittelwertdifferenz mit einer Effektstärke von $r=0,531$ ($p=0,019$). Cohens d beträgt hier $d=1,253$ ($\eta^2=0,282$)« (Hasselbach, 2019, S. 161–162).

Nach wenigen Zeilen sprachlicher Intervention mit einer Sprache, die auch Nicht-Empiristen geläufig ist, fährt Hasselbach wie folgt fort:

»Aber es bestand eine signifikante negative punktbiseriale Korrelation (Pearson, $r_{pb} = -0,542$, $p = 0,016$) zwischen der Ausprägung an MBOs/HT und dem zunächst dichotom getesteten Faktor ›Leiden an einer PRMD‹ (ja/nein). Diese Korrelation klärte 29,4% (r^2) der Varianz auf der empirischen Stichprobenebene auf und mathematisch geschätzte 24% (ω^2) auf Populationsebene. Für $\lambda = 7,9$ ergibt sich eine Teststärke von $85\% < 1-\beta < 90\%$. Die gefundene Stichprobenkorrelation stammt mit einer 95%-Wahrscheinlichkeit aus einer Populationskorrelation im Konfidenzintervall von [-0,08 bis -0,81]. Innerhalb der PRMD-Gruppe bestand darüber hinaus eine signifikante negative Kendall-Tau-b Rangkorrelation von $\tau = -0,499$ ($p=0,018$) zwischen der Ausprägung an MBOs/HT und der ›Empfindung von subjektiven Beeinträchtigungen im Violinspiel aufgrund einer PRMD‹ auf einer sechsstufigen numerischen Ratingskala (NRS-6). Violinist*innen der Stichprobe mit niedrigen Werten an MBOs/HT empfanden also stärkere Beeinträchtigungen im Violinspiel aufgrund einer PRMD als Violinist*innen mit hohen Werten an MBOs/HT. Unter Einbezug des Rangs 0 für keine PRMD lag die Kendall-Tau-b Rangkorrelation sogar bei $\tau = -0,578$ ($p=0,001$). Es bestand jedoch keine signifikante Korrelation zwischen MBOs/HT und der ›Empfindung von objektiven Beeinträchtigungen im Violinspiel aufgrund einer PRMD‹« (Hasselbach, 2019, S. 162).

Hasselbach schlussfolgert: »Die Studie liefert Hinweise darauf, dass die Verwendung eines hohen Anteils an MBOs/HT in der Bogenführung des Violinspiels ein Risiko reduzierender Faktor bzgl. PRMDs ist« (Hasselbach, 2019, S. 168).

Forschungen wie diese unterschlagen die menschliche Intention und Intervention. Eine Idee davon, dass es nicht nur kalkulierende Algorithmen sind, die Daten zu Daten machen und in Informationen transformieren, sondern Lebenserfahrung Daten Sinnhaftigkeit verleiht, scheint in der Ergebnispräsentation nicht auf. Die Verdoppelung von Befindlichkeiten in Daten durchläuft zuvor die Schnittstelle ›menschliches Ich‹. Die Verdoppelung der Welt in Daten ist dann eines nicht: die Verdoppelung der Welt in Daten. Sie liefert ein mit Daten angereichertes Spiegel-Ich.

In der Regel wird die eigene Position, von der aus Forschung betrieben wird, um der ›Transparenz‹ willen dokumentiert, aufgezeigt, wie man selbst unvermeidlich verfälschend Zugriff nimmt. Am Beispiel von Moritz Kuck und seinem Buch wurde das ausgeführt. Dieser Beitrag hier weist Defizite auf, weil – als These formuliert – der ›gute Wille‹ die Feder führte. Dieser Beitrag ist aber hier nur exemplarisch angeführt. Eine explizite Kritik am Beitrag oder an der Autorin soll keinesfalls Gegenstand der Ausführungen hier sein, nur ein Monitum sei dokumentiert, wie es bei Sichtung von Schriften, die empirisch verfahren, in vielen Fällen ganz allgemein vorzufinden ist.

Weiteres fällt auf: Zwar bemüht sich die Autorin, Folgerungen zu ziehen, jedoch werden diese eher randständig behandelt, sodass der Eindruck entsteht, es wäre wei-

tere Forschung wünschenswert und notwendig. So wird eine zweite Schnittstelle, wie Forschung auf die musikpädagogische Praxis einwirken möge, zum Anathema gemacht. Es wäre einer Prüfung wert, zu eruieren, was für praktische Folgen diese Studie hatte. Auf der einen Seite ist es nachvollziehbar, Forschung zur Beschwerdevermeidung zu erstellen, auf der anderen Seite ist es fraglich, dass sich praktische Folgen daraus ableiten lassen.

Auch zum Tastenanschlag von Pianisten und Pianistinnen liegen ähnliche Studien vor. Ob sich ergonomische Empfehlungen im Klavierspiel niedergeschlagen hätten?: Glenn Gould wäre wohl in Kenntnis eines gesünderen ergonomischen Spiels wohl kaum davon abgewichen, halb unter dem Klavier zu liegen, um seine Kunst zu zelebrieren und dabei ganz leise mitzusingen. Vladimir Horowitz pflegte eine wenig schulmäßige Handstellung. Er wäre wohl dabei geblieben. Sie ermöglichte ihm eine außergewöhnliche Artikulation. Jimi Hendrix hätte, sofern Forschende sich des Gitarrenspiels seinerzeit angenommen hätten, trotzdem mit dem Daumen die tiefe E-Saite bespielt, selbst wenn es ergonomisch gesündere Haltungen gegeben hätte.

Auch Schlagzeugstudien ähnlicher Provenienz liegen vor. Inwiefern sie zur Entwicklung und Förderung von Schlagzeugern und Schlagzeugerinnen beigetragen haben, die fortan ein gesünderes und besser ausgebildetes künstlerisches Personal hervorgebracht haben, ist zu hinterfragen. Und im nicht-professionellen Bereich, mit Blick auf eine Schülerschaft, wäre zu fragen: Wer hat diese oder ähnliche Studien mit Blick auf eine zu verändernde konkrete musikpädagogische Praxis gelesen? Schon das ist höchst unwahrscheinlich und unwahrscheinlicher noch, dass aus der Rezeption irgendwelche Konsequenzen gezogen worden wären.

Natürlich lässt sich fragen, ob Forschung immer gleich konkrete Folgen zeitigen muss. Auch in der theoretischen reinen Mathematik werden Ergebnisse mathematisch ermittelt, ohne dass der Schritt zur Anwendung mitbedacht wird. Und Jahrzehnte später stellt sich dann überraschend heraus, wie wichtig das ohne Praxis-Bodenhaftung Ermittelte für die rasante Entwicklung der Informatik wird. Ob hier Ähnliches für musikpädagogische Forschung gelten darf, ist leicht in Zweifel zu ziehen insbesondere dann, weil es so viel an Forschung ohne Folgewirkung gibt und der explorative Ansatz in der empirischen Forschung ein bemerkenswerter ist, dem oft ein Folgeschritt fehlt.¹²

12 Dirigierbewegungen von Dirigenten sind einmal über ein »Motion-capture«-Verfahren ihrer menschlichen Persönlichkeit entzogen und zu beweglichen Strichmännchen digitalisiert worden. Alle Dirigenten, deren Dirigit die Forschungsgemeinschaft Vera Gehrs und Christoph Louven digitalisierte, waren aufgerufen zu Mozarts erstem Satz der Kleinen Nachtmusik zu dirigieren. Sie taten wie gewünscht. Und in der Tat bewegten sich die Strichmännchen in unterschiedlicher Weise, sodass 65 Probandinnen und Probanden sie den realen Menschen zuordnen konnten. Ganzkörperbewegungen konnten mit dem von ihnen benutzten System erfasst werden. Alle fünf dazu erschienenen Publikationen sind im Zeitraum 2018/2019 veröffentlicht worden. Die Studie ist als explorative Studie ausgewiesen. Im Wesentlichen liest sich ein gesichteter Beitrag aus dem Jahr 2019 wie ein Praxistest für die verwendete Hardware-/Softwarekombination. »Aus methodischer Perspektive stellt das hier vorgestellte kinelyze-System auf Basis der Kinect eine einfach handhabbare, zuverlässige, inhaltlich wie ökologisch valide und dabei kostengünstige Erfassung des Bewegungsverhaltens von Dirigentinnen dar. Da, wie oben erwähnt, die Kinect als Hardware-System inzwischen nicht mehr erhältlich ist, sollen im Rahmen eines geplanten Forschungsprojekts 1. vergleichbare Hardware- Systeme

Es geht hier nicht darum, Forschung oder eine Kollegin zu diskreditieren. Es geht darum, ein Problemfeld anzudeuten. Studien, wie die exemplarisch angeführte, gibt es viele in der Musikpädagogik. Sie zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie in der Regel nicht als repräsentativ gelten können, weil die Stichproben viel zu klein geraten sind. Auch die angesprochene Geigen-Bogenführung-Forschung ist diesem Manko unterlegen. Die Dokumentation der Schnittstelle unterliegt dem Problem mangelnder Reliabilität. Den Anspruch auf Repräsentativität erheben solche Studien aber doch. Es sind gleichwohl Studien, die das kreative, konstruktive, sprich: subjektive Moment hinter opulenten Zahlenwerken, von dem sie doch beflügelt sind, nicht hinreichend würdigen. Wenn man so will, sind es tätig Schaffende in der empirischen Wissenschaft, die ihr Forschungsfeld ausgestalten. Die ›Schnittstelle‹, wie analog zu digital gewandelt wird, erfährt nicht die Zuwendung, die sie verdient, wird zum Anathema gemacht. Diese Studie ist, so sorgfältig sie auch angelegt und fraglos auch durchgeführt wurde – daran soll kein Zweifel bestehen – sie ist vom ›guten Willen‹ infiziert und von diesem getragen. Die Lehre von der Empirie ist leichter mit dem ›blinden Fleck‹ zu vertreten als mit dem Sichtbarmachen forschender Personen. Das menschliche Moment wird zwar nicht unterschlagen, aber auch nicht besonders in den Vordergrund gestellt und relevant gewürdigt. Mit dem in Forschung mitgeführten ›guten Willen‹ ist dazu die Voraussetzung geschaffen.

Die Rückkehr des Mythos in der Wissenschaft

»Der Verlust an akkurater Datierbarkeit erfordert einen Ausgleich an Prägnanz. Denn sobald sich die Suche nach Bedeutsamkeit innerhalb des Raumes der belegbaren Geschichte bewegt, ist sie schon ein Stück der Selbstdarstellung von Machbarkeit der Geschichte« (Blumenberg, [1979] 1996, S. 116).

Der Mythos in der Musikpädagogik spielt eine gewichtige Rolle. Gerade in dem Selbstverständnis von Forschung, auf der Basis von Ungewissheiten Gewissheiten zu produzieren und damit zu kalkulieren, kehrt wiederum eine eigene Art des Mythos zurück. Hans Blumenberg hat dies am Beispiel der Geschichtswissenschaft dokumentiert, wenn er auf ihre evidente Konstruktion, auf die »Selbstdarstellung von Machbarkeit der Geschichte« hinweist.

Der Mangel an akkurater Erhebung von Daten in der Empirie, was sich spiegelt in der von Menschen geprägten, mitspielenden Konstruktion von Geschichte, wird kompensiert durch die Prägnanz, die nach ›theoretischer Sättigung‹ bspw. die Daten sowie die aus Daten erhobenen Ergebnisse haben. Die Stilisierung von »Ein-

anderer Hersteller für den Einsatz mit kinelyze überprüft, ein geeignetes neues System ausgewählt und kinelyze ggf. angepasst werden; 2. die numerische Auswertung der Daten durch Entwicklung und Verwendung geeigneter Algorithmen vereinfacht und flexibilisiert werden; 3. die Möglichkeiten des Systems z. B. durch die Koppelung mehrerer Sensor-Systeme zur Erfassung eines größeren Raumes und zur multiperspektivischen Erfassung verbessert werden« (Gehrs, Louven, 2019, S. 14). Eine relevante Anschlussforschung fehlt trotz Perspektivierung einer solchen.

zigkeit und Besonderheit *des* Ereignisses, [...] ist eine Form seiner Mythisierung. Mit der Prägnanz jedoch geht der Anhalt dafür verloren, *wie* und *von wem* Geschichte gemacht wird« (Blumenberg, 1996, S. 116). Die Stilisierung verfährt in der Empirie auf ähnliche Weise, wenn sie dem Besonderen Prägnanz zubilligt und den Status des Allgemeinen zuweist.

Bei Darlegung von Ergebnissen und ihrer späteren Rezeption ist der Gedanke an Subjektivität und Mangel an Generalisierung entschwunden. Nur selten kommt er noch zum Tragen, wenn man mit den Ergebnissen hadert, wie das einst mit der Studie von Bastian geschehen ist (vgl. Gembris et al., 2006³).

Ein Glaube, beflügelt vom ›guten Willen‹, drückt sich darin aus, der auch aus dem empirischen Selbstverständnis herrührt, das ambivalent lesbare Ursprungsgründe und mangelnde Erfassung objektiver Gründe verdeckt. Von diesem schwankenden Boden aus werden hochfiligrane Begründungsmuster gewoben. Die Persönlichkeit in Forschung zu unterbinden erscheint unmöglich. Die Suche nach dem ›fundamentum inconcussum‹ ist zwar vergeblich, aber es wird dessen gedacht, wenn die ›Mythisierung‹ von Forschung vorangetrieben wird.

Peer Reviews, die der Peer Reviews bedürfen

»Wer alles zu genau weiß, dem schadet das eigene Wissen womöglich, weil es Abweichungen und Handlungsalternativen einschränkt« (Nassehi, 2023, S. 346).

In der Folge wird sich kritisch zu Peer Reviews verhalten. Der Grund hierfür ist, dass Peer Reviews ganz allgemein Wissenschaft – das sei als These vorausgestellt – beeinträchtigen in ihrer Vielgestaltung, Fortentwicklung, Innovationsfreude. Sie lassen nur ein schmales Fenster gelten, wie Wissenschaft zu betreiben ist, und verbauen damit die Möglichkeit, sich in der Forschung gänzlich neu oder auch in Variation zum Standardverfahren aufzustellen. Die Rede ist hier auch von Paradigmenwechseln, die – so selten sie auch sind – von Zeit zu Zeit der Wissenschaft neue Wege weisen. Es müssen aber nicht gleich Paradigmenwechsel sein, auch kleinere Veränderungen in Forschungsaufstellungen oder andere Theorieaufstellungen werden mit Peer Reviews schwierig, wenn nicht unmöglich gemacht. Der Wissenschaft gereicht das sehr zum Schaden, wenn Forschung nach bestimmten Schemata einordnende Peer Reviews Geltung haben. Oft erfüllt sich im unverrückbaren Standardverfahren die Forschung darin, den eingeschlagenen Weg eingehalten zu haben, ist Selbstzweckforschung *par excellence*. Zwar ist an der Methode nichts auszusetzen, aber die Qualität der Ergebnisse weiß nicht zu überzeugen. Bei ausgeschalteten Mikrofonen wissen empirisch aufgestellte Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen oft sehr aufschlussreich darüber zu berichten, wie so leeres Forschen den Betrieb bestimmt und niemand etwas unternimmt, das zu ändern. Es füllt die Publikationsliste, ohne irgendwem wehzutun, und hilft bei der Karriereplanung.

Wer auf wissenschaftlich einwandfreie oder allgemeingültige Verfahren setzt, diskriminiert über andere Wege sich einstellende wissenschaftliche Erkenntnisse. Recht

besehen, ist damit die Freiheit von Forschung eingedämmt, wenn zu Beiträgen eine fremde Meinung eingeholt wird, die bestimmt, was Forschung nach ihrem Sinne ist und was nicht. Die Verengung auf spezifische Formen, methodische Wege verodet den Fluss der Erkenntnis.

Einstein »hätte seine bahnbrechenden Publikationen aus dem *annus mirabilis* 1905 in keinem anerkannten internationalen *Reviewed Journal* unterbringen können. Als Einstein schon längst als großer Physiker anerkannt, ja berühmt war, viele Jahre später einen Aufsatz zur Gravitationstheorie der führenden US-amerikanischen Physik-Zeitschrift anbot, wurde er unter Verweis auf eine Reihe von Mängeln zurückgesandt. Einstein, für dessen persönliche Bescheidenheit es viele Zeugnisse gab, antwortete daraufhin dem Herausgeber, »I didn't send it to be criticized but to be published.« (Nida-Rümelin, 2008, S. 74).

Wer auf Gleichheit und Vergleichbarkeit wissenschaftlicher Wege setzt, setzt auf Gleichförmigkeit, man könnte auch sagen: Gleichmacherei. Anstatt wissenschaftliche Forschung zu fördern, sucht man sie einzuhegen und zu mindern, um der Privilegierung der Vergleichbarkeit willen. Wissenschaft lebt von der methodisch angelegten Kontroverse, die durch die Gleichförmigkeit gangbarer Wege aufgehoben wird. Der abverlangte durch Peer Reviews sichergestellte Konformismus lähmt. Der Fortschritt von Wissenschaft lebt gerade fort auch in dem voneinander Lernen. Mit Aussonderung von Wegen, wird der Lernfortschritt begrenzt. Und doch gilt zurzeit nicht nur in der Musikpädagogik prominent: Methodenkonformität wird belohnt. Der inhaltliche Ertrag leidet darunter.

Anstatt die Wege der Wissenschaft einzuhegen, gilt es vielmehr, der Vielfalt zu entsprechen, weil auch die Menschen, die Forschung betreiben, unterschiedlich sind und eine Passung zwischen Wissenschaftsweg und Forschendem erfolgen sollte. »Seit Copernikus rollt der Mensch aus dem Centrum ins *x*« (Nietzsche, 1988a, S. 127). Jene berühmte Sentenz von Nietzsche auf den Sachverhalt übertragen: Wenn eine etablierte Methodologie aus dem Zentrum von Forschung fällt, ist nicht zu sagen, wo die neue methodologisch geprägte Heimstatt mit Namen »*x*« denn liegt. Nur dass der wissenschaftliche Kosmos sich weitet sowohl in Hinblick auf Erkenntnislagen als auch in Hinblick auf methodische relevante Verfahren. Wer zu gewiss für einen Standard einsteht, macht innovative Wissenschaft zum Problem, denn Abweichungen von diesem Standard werden mit einem Monitum belegt. Dabei lebt die Freiheit von Forschung davon, dass sie kein Gefängnis ist und sich erlaubt, auch eigene Wege zu gehen. Wer eine gänzlich neue Forschung auflegt oder auch nur einen Sonderweg geht, findet sich mit zwangsläufig von keiner Expertise getragenen Peer Reviews konfrontiert, die aber trotzdem Ratschläge für Vorgelegtes erteilen, obwohl man um keinen Rat gebeten hat.

Sicherlich gibt es auch nützliche Peer Reviews: gar keine Frage. Das sind solche, die mit größtmöglicher Seriosität, auf der Basis eingebrachter Expertise, abgefasst sind. Der Autor dieser Zeilen hat selbst schon mehrmals davon profitiert, als es – jenseits aller Anonymität – möglich war, in einen fachlichen Dialog einzutreten, eigene Texte zu optimieren, sie zu schärfen, auch zu kürzen, auf den Punkt zu bringen, mit weiterer Literatur anzureichern. Immer dann, wenn der Diskurs dialogisch zu wen-

den war, waren fruchtbare Texteingriffe wahrscheinlich. Es sind dies dann Diskussionen mit einem Vorschläge gebenden Gegenüber, das nicht von der Verbindlichkeit seiner Vorschläge ausgeht. Insofern kann der fremde Blick sehr hilfreich sein. Von solchen Peer Reviews, Kommentaren wird in der Folge aber nicht die Rede sein.

Denn grundlegend bleibt bei vielen Peer Reviews das Problem, dass sie in der Regel mit dem Anspruch auftreten, dass ihnen Folge zu leisten ist. Und das ist wissenschaftlich unseriös, hoch- und höchstqualifiziertes Personal zu nötigen, im Sinne einer anonym bleibenden Person tätig zu werden. In Wiederholung: Die Freiheit von Forschung wird damit aufgehoben, zumal da mögliche Beanstandungen aus der Anonymität heraus gegeben werden.

Qualitätssicherung mithilfe von Peer Reviews

»Wie provinziell und am eigenen Alltagswissen orientiert auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind, lässt sich etwa dort beobachten, wo man das Vertrauen in Wissenschaft durch Hinweis auf wissenschaftsinterne Verfahren und Kriterien erhöhen will – durch Hinweis auf Peer-Reviews und die Replikationsfähigkeit von Ergebnissen, auf methodische Selbstkritik oder schlicht auf den *state of the art*« (Nassehi, 2023, S. 353).

Die Transparenz, wie sie Nassehi im Zitat vorstellt, ist eine trügerische. Sie genügt nicht, Vertrauen in Wissenschaft zu schaffen, gerade auch dann nicht, wenn wissenschaftliches Wissen – auf unterschiedlichen Wegen ermittelt – in Konkurrenz zueinander tritt. Peer-reviewte Texte sind kein Indiz für inhaltliche Richtigkeit. Die Replikationsfähigkeit, selbst wo sie gelänge, sagt nichts darüber aus, ob wissenschaftliches Wissen Plausibilität genießt oder nicht. Auch dem ›state of the art‹ zu genügen, liefert keinen Hinweis auf prinzipielle Relevanz. Und die methodische Selbstkritik verweist auf ein Theoriefundament, über das man erst einmal Einigkeit erzielen muss und zu dem es obendrein auch andere gibt. Dabei ist es das Ziel von Peer Reviews, Qualitätssicherung zu betreiben. In der Theorie wird auf diese Weise die Qualität von Wissenschaft zu erhalten oder zu heben gesucht. Die Praxis bestätigt die Theorie indes nicht.

In einem Bändchen, das zum Schreiben von Peer Reviews anleiten will, werden die Grenzen von Peer Reviews ausgelotet und folgende Ergebnisse vorgestellt: Mit einer Software, die zur Überprüfung von Statistiken eigens geschrieben wurde, wurden über 250.000 schon peer-reviewte statistische Analysen aus den Jahren 1985–2013 retrograd überprüft.

»[C]a. 50% aller Arbeiten aus 8 größeren Psychologie-Journalen [enthielten] falsche Statistiken [...]. Diese Studie unterschied jedoch nicht zwischen einfachen Tippfehlern und wissenschaftlichem Fehlverhalten. Dennoch ist die extrem hohe Anzahl falscher Statistiken alarmierend. Geradezu apokalyptisch ist die Analyse von Joanides (2005), welcher zeigte, dass die meisten Forschungsergebnisse falsch sind, da unangemessene oder unzulängliche Statistiken angewendet wurden« (Starck, 2018, S. 13).

J. Matthias Starck geht weiter auf einen in der Zeitschrift ›nature‹ erschienenen Artikel von Monya Baker ein, der hier aufgrund größerer Ausführlichkeit aber aus anderer Quelle zitiert wird:

»More than 70% of researchers have tried and failed to reproduce another scientist's experiments, and more than half have failed to reproduce their own experiments. Those are some of the telling figures that emerged from *Nature's* survey of 1,576 researchers who took a brief online questionnaire on reproducibility in research. The data reveal sometimes-contradictory attitudes towards reproducibility. Although 52% of those surveyed agree that there is a significant ›crisis‹ of reproducibility, less than 31% think that failure to reproduce published results means that the result is probably wrong, and most say that they still trust the published literature« (Baker, 2016, S. 452).

Die Gründe für die Abweichung können mannigfaltig sein, angefangen bei geringfügig veränderten Rahmenbedingungen, Zusammensetzung der Gruppe u. a. m.

Der Autor Starck stellt angesichts solcher Ergebnisse die Glaubwürdigkeitsfrage oder, wie ich es formulieren würde, die Sinnfrage von Peer Reviews. Er tröstet sich: »[M]an kann auch die Frage aufwerfen, wie das Bild wohl ohne ›Peer Review‹ aussehen würde« (Starck, 2018, S. 13).

Dass Peer Reviews aber nun wirklich das leisten, wofür sie vorgesehen sind, nämlich die Qualität von Wissenschaft zu gewährleisten, daran haben auch Margit Osterloh und Bruno S. Frey Zweifel:

»Die Gutachten haben [...] nur eine geringe prognostische Kraft: Das Urteil, das die Gutachter über die Qualität eines Manuskriptes abgeben, korreliert nur äußerst schwach mit den späteren Zitationen. Außerdem begutachten Gutachter Artikel besser, die ihre eigenen Arbeiten zustimmend zitieren. Entsprechend fühlen sich Autoren oft von Gutachtern gedrängt, ihre Manuskripte zu ändern, um die Akzeptanz bei den Gutachtern zu erhöhen, auch wenn diese Änderungen ihrer Überzeugung widersprechen. [...] Man kann ein solches Verhalten ›akademische Prostitution‹ nennen. Das System der qualitativen *Peer Reviews* beruht mithin auf einer erstaunlich fragwürdigen wissenschaftlichen Grundlage« (Osterloh, Frey, 2009, S. 66–67).

Einem zugeleiteten Peer Review ist in der Regel Folge zu leisten, selbst wenn der Widerspruch sich regt. Eine Diskussion darüber kann es – infolge der Anonymität – nicht geben. Bei dem Anmelden von Widerspruch verweisen Herausgeber gern auf sie. Ein Peer Review liest sich wie ein Zeugnis: ›bestanden‹ oder ›nicht bestanden‹. Es konterkariert den Geist von Wissenschaft, dem besseren Argument Geltung zu verschaffen, da Peer Reviews die dialogische Struktur vermissen lassen. Eine Einbahnstraßenkommunikation wird gewählt, versehen mit dem Imperativ: »Verändere deine Zeilen daraufhin so, wie ich als unbekanntes Gegenüber sie gerne lesen will«.

Wer ein Peer Review schreibt, der vertritt auch eine eigene wissenschaftliche Position: »groundlevel beliefs that give us our world« (Stanley Fish, zit. n. Bolz, 2001a, S. 206). Dass davon abzusehen ist, mag wohlwollend angenommen werden, nur gelingen wird das nicht. Vom ›guten Willen‹ beseelt, wird aber wieder so getan, als ob das gehe und man möglichst neutral ein Urteil fällen könne. Die eigene Haltung

wird sich trotzdem in irgendeiner Form im Gutachten widerspiegeln. Sie muss aber nicht oder nur eingeschränkt mit der kompatibel sein, die im Beitrag vertreten wird.

Eingereichte Manuskripte sollen möglichst wertfrei, in Unkenntnis der Autoren oder Autorinnen, begutachtet werden. Hierzu werden in der Regel Autorinnen und Autoren aus der eigenen Community angesprochen, gefragt, ob sie bereit sind, ein oder gleich mehrere Peer Reviews zu einem Thema, das ihnen möglichst geläufig sein sollte, abzufassen. Die abgefassten Peer Reviews werden den Autorinnen und Autoren über die Herausgeberschaft mit Kommentaren (zur Überarbeitung oder nicht) oder den Herausgebern und Herausgeberinnen mit Empfehlungen zugeleitet. Dass das immer oder überhaupt zuverlässig im beabsichtigten Sinne gelingt, daran bestehen berechtigte Zweifel. Der erste Zweifel ist angebracht, dass die Beiträge, wie eigentlich vorgesehen, anonymisiert begutachtet werden. In den Fällen, wo der Autor dieses Buches hier als Peer Reviewer tätig war, wusste er schon nach ein paar Zeilen, wer als Person hinter den Beiträgen gestanden hat. Zu klein ist die musikpädagogische Gemeinschaft, als dass eine Urheberschaft eines Artikels verborgen bleiben könnte. Zuletzt reicht oft auch ein Blick ins Literaturverzeichnis, aus dem heraus die Autorschaft relativ leicht abzuleiten ist, sofern diese als renommiert im Fachgebiet ausgewiesen ist und eine relativ große Publikationsmenge vorzuweisen hat. Sie wird sich partiell im Literaturverzeichnis wiederfinden lassen.

Endlich kommt hinzu, dass das Abfassen von Peer Reviews nichts ist, was der eigenen Arbeit zugutekommt bzw. sie fördert. Es ist lediglich unvergütete Mehrarbeit, und neben allen so gut als möglich seriös abgefassten Reviews gibt es auch die, die mehr schlecht als recht geschrieben sind. Es mangelt ihnen immer wieder an Qualität, dass man sich wünschen würde, dass – vor Zuleitung von Peer Reviews an Autoren und Autorinnen – diese selbst einer Qualitätskontrolle unterzogen würden. Es sind dies Peer Reviews, die der Peer Reviews bedürften, was aus naheliegenden Gründen aber unterlassen wird. Die bedenkliche Qualität mancher Peer Reviews würde das aber als wünschenswert erscheinen lassen.

Peer Reviews und mögliche Kritik

»Peer-Reviews sollen eigentlich gründlich und unparteiisch sein, und sie sollen die Qualität, die Relevanz und die Originalität der Forschung bewerten. Wer als Forscher ein Peer-Review-Verfahren durchläuft, bekommt quasi ein Gütesiegel für die eigene Forschungsarbeit. Allerdings führen der starke Konkurrenz- sowie Publikationsdruck (»publish or perish«) immer häufiger dazu, dass solche Gutachten entweder nachlässig durchgeführt werden oder sogar partiell ausfallen« (Cerdá-Esteban, 2014).

Mögliche Einwände gegen eine Publikation könnten die folgenden sein:

1. »Kritik an wissenschaftlicher Standortverortung«: Kritik wird geübt in einer empirisch gesättigten Community über Peer Reviews schon mal an rational-reflexi-

ven Verfahren ohne empirische Unterfütterung. Die darin gemachten Folgerungen wären daher nicht belastbar. Empirische Belege würden fehlen. Darin drückte sich ein eingeschränktes Wissenschaftsverständnis aus. Wissenschaft lässt sich aber, was manchmal betont werden muss, wie Jürgen Habermas pointiert sagt, nicht nur »im Labor«, auch »im Feld« betreiben. Und darüber hinaus lässt sich Wissenschaft auch »im Sessel« erarbeiten, »das heißt am Schreibtisch und im Seminar«, wie Habermas bekennt (2024, S. 199). Die Bereitschaft, dies jenseits aller Empirie anzuerkennen, ist aus Peer Reviews nur selten ablesbar. Einem aus Theorie Entworfenen zu folgen und dieses einzuordnen, ist nicht vorhanden. Natürlich lässt sich an Beispielen festmachen, in Beiträgen Gesagtes, aber Beispiele sind selten der Empirie entnommen, sondern selektiv zusammengetragen. Überdies ist es selten, dass abstrakt Entworfenes und in Thesen Gekleidetes in basale Empirie einmündet. Abermals Jürgen Habermas: Er hat dazu einmal Folgendes geschrieben: »Man muss jedoch auch das allgemeine Problem sehen, dass die Abstraktionsstufe von Gesellschaftstheorien immer nur eine sehr indirekte Beziehung von theoretischen Grundannahmen zu einzelnen empirischen Befunden zulässt« (Habermas, 2024, S. 50–51). Er fährt weiter fort, dass auch Niklas Luhmann eine ganz ähnliche Ansicht vertrat. Rationalistisch abgefasste Wissenschaft ›muss‹ sich nicht in Empirie abbilden, da sie auf einer ganz anderen Abstraktionsstufe angesiedelt sind. Sie operiert von einer Metaebene aus.

2. Es wird in Peer Reviews auch ›Kritik an bildhafter Rhetorik‹ geübt: Die verwendete Sprache sei, worauf am anderen Ort schon verwiesen wurde, teils der Literatur oder Poesie entnommen. Manche rhetorische Mittel wie Metaphern sind explizit nicht gut gelitten. Sie seien nicht ›theoriefähig‹, wie in kritischen Kommentaren zu Textvorlagen schon bekundet wurde, und die Bitte wurde angeschlossen, die Intention des Gesagten doch bitte anders sichtbar zu machen. Ein solcher Einwand spiegelt Derridas Analyse: »Jacques Derrida hat darauf aufmerksam gemacht, daß die logozentrisch orientierte Philosophie des Abendlandes die Metapher stets als einen gefährlichen Feind behandelt hat« (Breuer et al., 1996, S. 65). Dass die Metapher und andere rhetorische Mittel konstitutiv in allen Wissenschaftszweigen verankert sind, darauf bin ich an anderer Stelle eingegangen (vgl. S. 29–35), ist nicht reflexiv bewusst gemacht in solchen Kritiken. Wer zur Metapher und zu anderen rhetorischen Mitteln kritische Anmerkungen macht, zeigt sich daher nicht hinreichend informiert, macht im Grunde Falschaussagen, ist aber – wenn Anonymität besteht – nicht zu korrigieren.

3. Ein ›zu eingeschränkt geratener Wissenschaftsbegriff‹ leitet manche Peer-Review-Kommentare: Abhandlungen von Wissenschaft arbeiten zuweilen mit einem Vokabular aus ganz unterschiedlichen Theorien, das manchen Peer-Review-Abfassenden nicht immer geläufig ist. Statt sich selbst in Kenntnis zu setzen, wird angemahnt, dass das Vokabular zwingend der Erläuterung bedürfe, um überhaupt verstanden zu werden. Wer bspw. mit Heideggers Nomenklatur argumentiert, kann daher Kritik begegnen: So unbekannt seien die verwendeten Begrifflichkeiten manch empirisch Forschenden, da sie nicht klar die Dinge benennen würden, sondern eine Hermetik spinnen, und man deshalb darum bittet, diese auszutauschen oder zumindest in Fuß-

noten zu erläutern.¹³ Obendrein, so ein möglicher Einwand, wechselte man die Theorie oder kombinierte sie¹⁴, wären die Ergebnisse wieder andere und auch gegenteilig zu lesen. Das könne nicht der Sinn von Wissenschaft sein. Als ›Essay‹ wäre ein solcher Beitrag vielleicht gerade noch zu publizieren oder besser noch gleich gar nicht zu berücksichtigen.¹⁵ Eine Kritik im von Theorie unterfütterten Geschriebenen ist latent vernehmbar, ein ›gute Wille‹ nicht zu diagnostizieren. Aber der ›gute Wille‹ führte die Feder bei solchen Urteilen, dass jemand glaubt, alles, was Empirie nicht ist, wäre nicht von Wissenschaft getragen. Dem gegenüber steht eine unüberschaubare Zahl an wissenschaftlich relevanten Publikationen, die hochseriös und eloquent die unterschiedlichsten, auch dicht geschriebenen Theorien bedienen. Sie sind nur den vom ›guten Willen‹ und von ›epidemischer Deliberation‹ Infizierten gänzlich unbekannt.

4. Auch der ›Kritik an Anthropomorphismen‹ ist in Kommentaren zu begegnen: Bedenklich sei es, so ein kritischer Einwand zu einem Beitrag, in einem wissenschaftlichen Text mit Anthropomorphismen oder Personifizierungen zu arbeiten. Die Musikpädagogik sei, beispielhaft geschildert, schließlich keine Person und könne dies und das nicht tun, sondern allein Menschen könnten eine Handlungsmacht ausüben oder eine bestimmte Einstellung vertreten. Es braucht in solchen Fällen der Kritik den Hinweis auf relevante Beispiele aus der Wissenschaft, damit Geschriebenes so stehen bleiben kann, wie vorgestellt, so selbstgewiss und unreflektiert werden Kommentare vorgelegt. Theodor W. Adorno war bspw. eine Person, die oft und gern mit Anthropomorphismen oder Personifizierungen arbeitete: »Musikpädagogik hätte die Allergie gegen das Instrument Bachs, Mozarts und Beethovens zu überdenken« (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 106), so schreibt Adorno in seinem berühmt gewordenen Aufsatz *Zur Musikpädagogik*. Musikpädagogik kann selbstredend keine Allergie entwickeln, sondern bestenfalls musikpädagogisch Tätige können Aversionen haben, allergisch auf etwas reagieren oder ein Defizit beklagen. Und doch steht dort beim großen Philosophen die Musikpädagogik in personifizierter Gestalt und gewährt ein unmissverständliches Verstehen im gewünschten Sinne. Ein Peer Review hätte hier wohl Einspruch erhoben. Auch Jürgen Habermas greift auf dieses Stilmittel gerne und oft zurück. In seinem monumentalen Spätwerk schreibt er bspw.: »Der Buddhismus denkt kosmologisch, auch er muss daher die spekulative Frage beantworten,

13 Das wäre in etwa so, als ob im Diskursraum einer anderen Theorie man darum bäte, wenn sie denn Verwendung fänden, die unterschiedlichen Typen von Mittelwert zu erklären, auch zum Konfidenzintervall eine Erläuterung gibt u. a. m., die in empirischer Forschung Tätigen schlicht geläufig sind. Es wundert auch insofern ein solches Anliegen oder eine Bitte mit Blick auf Heidegger, weil die Empirie die Hermeneutik kennt und sich zuweilen auf Diltheys Hermeneutik bezieht und Heidegger daran anschließt, sie in eigener Lesart existenzial-ontologisch fortentwickelt hat.

14 Z. B. Cultural Studies, Dekonstruktivismus, Diskursanalyse, Existenzialismus, Genderstudies, Konstruktivismus, Kritischer Rationalismus, Medientheorie (Linguistic turn), Metaphorologie, Nihilismus, Rezeptionstheorie, Strukturalismus, Systemtheorie, Universalismus.

15 Die Kommentarspalte von Textverarbeitungsprogrammen in solchen Fällen liefert interessante Diskussionen, die gleichwohl besser und ergiebiger nach Publikation öffentlich in der *community* zu führen wären als privat-intim.

die die griechische Metaphysik von Anbeginn beschäftigt« (Habermas, [2019] 2019², S. 373). An anderer Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Ethik eine Aufgabe habe (ebd., S. 691), was natürlich im Sinne des oben zitierten Kritikers unsinnig ist, da die philosophische Disziplin ohne Bewusstsein ist. Auch der Buddhismus ›denkt‹ nicht, und die Metaphysik ›beschäftigt‹ auch nichts. Rezipierende ordnen trotzdem das Geschriebene, geschult darin, Abhandlungen nicht wortwörtlich nehmend, richtig ein.

Und selbstredend ist auch die Musikpädagogik angefüllt mit vergleichbaren Formulierungen, etwa wenn Heiner Gembris schreibt: »Die multifaktorielle Theorie betrachtet Musikalität als das Zusammenspiel verschiedener, weitgehend unabhängiger Faktoren« (Gembris, [2002] 2002², S. 100). Weitere Theorien sind in der Folge angehalten zu »betrachten«. Natürlich betrachten Theorien nichts. Es sind Menschen, die mithilfe von Modellen Sachverhalte so oder anders bezeichnen. Auch eine Formulierung wie »[d]er Begriff des Kulturschemas will zum Ausdruck bringen« (ebd., S. 318) ist als Anthropomorphismus zu werten, da der abstrakten Idee Kulturschema oder korrekter: dem ›Begriff‹ die menschliche Eigenschaft des ›Wollens‹ zugeschrieben wird. Das will nicht als Kritik verstanden wissen. Wissenschaftliche Texte sind voll von Anthropomorphismen, sie helfen, anschaulich zu formulieren. Und um Aktualität zu zeigen, sei ein letztes Mal an Heiner Gembris das in Wissenschaft allgegenwärtige Stilmittel beispielhaft vorgeführt. »[D]ie Schauspielerei bzw. das Theaterspielen [bildet] für Psychologie und Neurowissenschaften ein interessantes Forschungsgebiet« (Gembris, 2024, S. 251). Selbstverständlich bildet die Psychologie kein Interesse aus, auch den Neurowissenschaften ist das nicht möglich. Es sind die Menschen, die für die Fächer stehen, die interessegeleitet forschen. Gleichwohl ist es üblich, so zu schreiben wie der Kollege aus der Musikpädagogik, ein Missverstehen ist kaum möglich. Und doch wird mit Unverständnis reagiert, wenn in einem in der Fachdisziplin Musikpädagogik zur Veröffentlichung vorgeschlagenen Manuskript dieses Stilmittel Anwendung findet. Das Arbeiten mit Anthropomorphismen oder Personifizierungen ist nichts Ungewöhnliches in den Wissenschaften, sondern Standard. Es ist ein metaphorisches Schreiben, das statthat, wenn menschliche Eigenschaften auf abstrakte Ideen übertragen werden und Intentionen zugeschrieben. Insofern ist dessen kritisches Hinterfragen in Kommentaren und Mahnen, davon abzusehen, selbst mit einem Fragezeichen zu versehen und abzulehnen. Es ist nicht hinreichend durchdacht.

5. Ein Monitum in exquisiter Güte ist die ›Kritik am zu hohen Anspruch des Beitrags‹: Ähnlich der Kritik an Heideggers Terminologie, die nicht gleich verstanden wird, ist eine zugegangene Kritik, die einen Text als ›zu anspruchsvoll‹ qualifizierte. Man fragt sich unmittelbar, was wohl bspw. Martin Heidegger, Hans Blumenberg, Niklas Luhmann, Jacques Derrida, Friedrich Kittler, Edmund Husserl, auch Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel und natürlich die die Naturwissenschaften Vertretenden rund um Relativitätstheorie, Quantenphysik oder Thermodynamik dazu gesagt hätten, wenn ihre Ausführungen wegen eines zu hohen Anspruches verworfen und nicht gedruckt worden wären, weil ein hoher Anspruch den unmittelbaren

Zugang untersagte. Im Grunde genommen lassen sich fast alle Wissenschaftsdisziplinen in ihrer höchsten Güte und Abstraktionsstufe mit dem Vorwurf eines zu hohen Anspruches konfrontieren. Die meisten großen Werke der Vergangenheit, aber auch die der Gegenwart wären durch diese wissenschaftsferne Stoppregel des Denkens, die zum Anspruch sich verhält, unterbunden worden. Eine solche Kritik an einem Textbeitrag ist praktisch unentschuldig: Wer den Anspruch eines Beitrages kritisiert, unterläuft jedes Niveau von Wissenschaft in der Empfehlung, die Qualität von Forschung nach unten zu regulieren, bis der ein Peer Review Schreibende den Text endlich versteht. Und doch ist die Stoppregel des Denkens in Peer Reviews schon vorge tragen worden.

Dass Schriften kritisch gelesen werden, weil sie vom Gutachter oder der Gutachterin nicht verstanden werden, ist keine neue Entwicklung oder allein dem Fach Musikpädagogik vorbehalten. Trösten tut das aber nicht. Selbiges ist selbst Walter Benjamin widerfahren, als er seine Habilitationsschrift bei der philosophischen Fakultät an der Frankfurter Universität beim Philosophen Hans Cornelius, bei dem auch Horkheimer und Adorno promovierten und Horkheimer zudem habilitierte, einreichte, der befand, die Schrift *Ursprung des deutschen Trauerspiels* sei »extrem schwer zu lesen«, was zweifelsohne jeder spätere Leser bestätigen konnte« (Eiland, Jennings, 2020, S. 309). Cornelius fährt fort:

»Es ist mir aber trotz wiederholter angestrebter Bemühungen nicht möglich gewesen, einen verständlichen Sinn aus derselben [der Einleitung] herauszulesen. [...] Ich bin unter diesen Umständen nicht in der Lage, die Arbeit des Herrn Dr. Benjamin als Habilitationsschrift für allgemeine Kunstwissenschaft der Facultät zur Annahme empfehlen zu können. Denn ich kann mich [...] dem Bedenken nicht verschliessen, dass er mit seiner unverständlichen Ausdrucksweise, die doch wohl als Zeichen sachlicher Unklarheit gewertet werden muss, den Studierenden kein Führer auf diesem Gebiet sein kann« (Eiland, Jennings, 2020, S. 309–310).

Das Ansinnen Benjamins zur Habilitation wurde auf der Basis dieses Gutachtens zurückgewiesen und Walter Benjamin gebeten, den Antrag zurückzuziehen. Diesem Ansinnen wurde entsprochen. Damit war Benjamin eine akademische Karriere verwehrt, sie ruiniert, was den Philosophen zeitlebens bedrückte. Die Biografen Eiland und Jennings beurteilen diese Zurückweisung als kapitalen Fehler, ja als Skandal, der bis heute der Philosophischen Fakultät in Frankfurt nachhängt, denn das Werk würde »seinen Platz als eine der herausragenden Leistungen der Literaturkritik im 20. Jahrhundert« haben (Eiland, Jennings, 2020, S. 312).¹⁶ Jürgen Habermas bestätigt, dass Walter Benjamin ein großer Denker war, dessen Schriften nur mit gehörigem Respekt zu begegnen ist. Er wurde als junger Wissenschaftler von Gretel Adorno gebeten, posthum erschienene Texte von Benjamin zu rezensieren: »Aber diese Texte mit ihren faszinierend funkelnden Bildern und ihren aus einer religiös konnotier-

16 Trotz der enormen Bedeutung dieser Schrift dürfte es aber auch heute in dominant empirisch angelegten Wissenschaftsbereichen, wie sie die Musikpädagogik sich darbietet, nicht darauf hoffen, überhaupt als Wissenschaft anerkannt zu werden, handelt es sich – bei aller Abstraktion – doch um eine »esoterische, religiös unterlegte Theorie der Konstruktion von Ideen«, über die Walter Benjamin Zugang zum Trauerspiel findet.

ten Geschichtsphilosophie geschöpften Begriffen waren so fremd und gleichzeitig so besitzergreifend, dass ich Jahre gebraucht habe, um darauf öffentlich zu reagieren« (Habermas, 2024, S. 42). Es braucht seine Zeit, bis man sich traut, zu solchen hoch elaborierten Texten in Rezensionen Stellung zu nehmen.

Peer Reviews dürften sich daher überhaupt nicht bei vorgefundenem, hohem Anspruch äußern, sondern die Abfassenden dürfen zu einem späteren Zeitpunkt mit Muße sich solchen anspruchsvollen Abhandlungen widmen, auch um den eigenen Horizont zu weiten. Dass ein zu hoher Anspruch formuliert wird, das gibt es auch noch heute, wenn Texte zur Überarbeitung zurückgegeben werden, mit der Empfehlung, den Anspruch doch zu senken. Ein hoher Anspruch wird mit einem Makel belegt. Stattdessen wäre Zurückhaltung geboten, wo man selbst nicht versteht.

In solchen Fällen wird der eigene ›Verstehenshorizont‹ als Maßstab gewählt, um eine Demarkationslinie zu definieren, ab der man ein Monitum formuliert. Was dem eigenen Intellekt gerade noch zugänglich ist, wird akzeptiert, was darüber rangiert, kritisiert. Ein ›zu anspruchsvoll‹ in der Wissenschaft darf kein Kriterium sein, Texte abzulehnen oder zur Überarbeitung zurückzugeben. Ein ›zu anspruchsvoll‹ in der Wissenschaft, das gibt es nicht. Es gibt nur eine Beziehungslage zwischen Wissenschaft und Rezipierenden, die – sofern sie ein Verständnis finden – geeignet ist, Wissenschaft zum neuen Höhenflug zu stimulieren. Der umgekehrte Fall hebt Wissenschaft schlicht aus. Wer sich um Wissenschaft verdient machen will, anerkennt eine nach oben offene Abstraktions- und Komplexitätsskala und übt sich selbst in Bescheidenheit, wenn die Werke oder die Beiträge anderer unzugänglich bleiben. Und verweigert sich, ein Peer Review zu schreiben. Nicht immer ist das der Fall und man urteilt – von eigener intellektueller Überforderung getragen – als Richter über andere, die einem überlegen sind.

Ein Peer Review im Detail

»Gutachten werden immer häufiger an weniger qualifizierte Forscher weitergereicht, die nicht in der Lage sind, die Innovativität einer Arbeit richtig einzuschätzen« (Osterloh, Frey, 2009, S. 70).

Die bisher vorgestellten Kritiken sind aus unterschiedlichen Quellen zusammengetragen, nahmen an Texten Anstoß, verweigerten eine Publikation wegen eines unterstellten Missstandes oder forderten zu Veränderungen auf. Über die erfolgte Einordnung solcher Kritiken werden so Kritisierende selbst Gegenstand von Kritik. Die Kritik an Abhandlungen zerstreut sich in dem Maße, wie die Kritik an jenen, die kritisieren, wächst. Es sind kommentierte Einzelfälle aus verschiedenen Peer Reviews gewesen, auf die bezogen wurde. Die folgenden Zeilen entstammen in summa alle demselben Peer Review. Es werden daraus Zeilen zitiert, ohne natürlich die Person, die dahintersteht, öffentlich zu machen. Im Übrigen: Das Peer Review ist ja anonym geschrieben.

Wenn man so will, wird dieses Peer Review selbst einer Qualitätskontrolle unterzogen. Folgende Monita sind aufgefallen:

1. Ein ›Mangel an Allgemeinbildung‹ wird bei der das Peer Review schreibenden Person diagnostiziert: In jenem Peer Review stand geschrieben: »Beim vorliegenden Artikel handelt es sich um einen (nicht immer lesefreundlichen) philologisch-schöngeistigen Text, der sprachlich geschliffen geschrieben ist«. Dieser Satz lässt sogleich aufhorchen: Wer philologisch arbeitet, arbeitet in der Regel streng methodisch, betreibt bspw. die Analyse von Texten und Notationen. Es ist Quellenforschung. Ganz offenkundig war der Person, die das Peer Review abgefasst hatte, der Unterschied zwischen »Philosophie« und »Philologie« nicht geläufig. Ein *philosophisch*-schöngeistiger Text bezieht sich in der Regel auf abstrakte Reflexionen und/oder auf die Ästhetik des Geschriebenen, das die Reflexionen artikuliert. Die Kombination *philologisch*-schöngeistig, die im Kontext des Peer Reviews eine negative Konnotation mit sich führt, zeigt evident schon eine Verwechslung an. Sie mutet gar widersprüchlich an. Ein Versehen aus Flüchtigkeit darf als ausgeschlossen gelten, zu weit auseinander liegen die Begrifflichkeiten in ihrem Gehalt. Konklusion: Die Person kannte den Unterschied zwischen ›Philologie‹ und ›Philosophie‹ schlicht nicht.

2. Eine ›Mangelnde Theoriekenntnis‹ liegt vor: Kritisiert wurde weiterhin – die Gedanken von Michel Serres und dessen Werk *Der Parasit* hatten ebenfalls Eingang in das Manuskript gefunden – das Auftauchen eines ›Parasiten‹ im Text. Moniert wurde, dass das unbotmäßig, unwissenschaftlich und polemisch wäre. Offenbart wurde damit, dass das grundlegende Werk von Michel Serres zum Parasiten dem so Schreibenden nicht geläufig war, in dem Serres aufzeigt, dass Kommunikation prinzipiell parasitär angelegt ist: Der Parasit im Sinne Serres ist der an der Kommunikation Anteilnehmende und im eigenen Sinne gestaltende. Die ›Psychotherapie‹ oder auch ›Musiktherapie‹ wäre bspw. so ein parasitäres Sinnsystem, das aus den gesellschaftlichen Bedingungen heraus sich entwickelt und sich konstruktiv hilfreich einbringt. Störungen sind jeder Kommunikation aufgelagert, auf die beobachtend reagiert wird. Es ist der »Eingriff eines Parasiten«, was meint, »daß der Parasit ein ausgeschlossener Dritte ist, daß er die Position eines Dritten in dieser Beziehung innehat und daß er dort eingreift« (Serres, 1987, S. 288). Kommunikation ist parasitär in neue Bahnen zu lenken, kann zur Innovation animieren, in welche Richtungen auch immerweisend. Der Soziologe Peter Fuchs verhält sich in einer Schrift – allerdings dankenswerterweise kompetent aufgestellt – auch zum Parasiten: »[I]mmer wenn man Parasit sagt, hat man negative Assoziationen, obwohl sie unter Referenz auf Michel Serres gar nicht nötig wären. [...] Der Begriff bedeutet nur, dass jedes System Ordnungsgewinne auswirft, die von anderen Sinnsystemen ausgenutzt werden können« (Fuchs, 2011, S. 29). Niklas Luhmann hat denselben Sachverhalt mit folgenden Worten beschrieben:

»Beobachten heißt einfach [...]: Unterscheiden und Bezeichnen. Mit dem Begriff Beobachten wird darauf aufmerksam gemacht, daß das ›Unterscheiden und Bezeichnen‹ eine einzige Operation ist; denn man kann nichts bezeichnen, was

man nicht, indem man dies tut, unterscheidet, so wie auch das Unterscheiden seinen Sinn nur darin erfüllt, daß es zur Bezeichnung der einen oder der anderen Seite dient (aber eben nicht: beider Seiten). In der Terminologie der traditionellen Logik formuliert, ist die Unterscheidung im Verhältnis zu den Seiten, die sie unterscheidet, das ausgeschlossene Dritte. Und somit ist auch das Beobachten im Vollzug seines Beobachtens das ausgeschlossene Dritte. Wenn man schließlich mit in Betracht zieht, daß Beobachten immer ein Operieren ist, das durch ein autopoietisches System durchgeführt werden muß, und wenn man den Begriff dieses Systems in dieser Funktion als Beobachter bezeichnet, führt das zu der Aussage: der Beobachter ist das ausgeschlossene Dritte seines Beobachtens. Er kann sich selbst beim Beobachten nicht sehen. Der Beobachter ist das Nicht-Beobachtbare, heißt es kurz und bündig bei Michel Serres« (Luhmann, 1997, S. 69).

Wer informiert, teilt sich auf spezifische Weise mit und generiert ein wie auch immer geartetes Verstehen. An jeder bi-rückgekoppelten Schlüsselstelle (Information – Mitteilung – Verstehen) wiederum ist ein Missverstehen nicht nur möglich, sondern wahrscheinlich. Und das ist als Qualität anzusehen, es treibt die Kommunikation weiter. »Konsens ist der Konkurs des Diskurses« (Hörisch, 2004, S. 168). Das ›ausgeschlossene Dritte‹ ist der Parasit, von dem Michel Serres spricht, der am Dissens Anteil nimmt. Verstünden wir uns, schwiegen wir. Im Peer Review dagegen wurde der ›Parasit‹ dagegen allein mit irgendwelchem Getier aus der Natur assoziiert und nicht elaborierter Theorie zugeordnet. Solche Peer Reviews sind mit Staunen zu quittieren und werden doch von einer Herausgeberschaft akzeptiert und verschickt, obwohl der:die Schreibende das zu reviewen Zugeleitete gar nicht korrekt einordnen konnte, geschweige denn verstanden hatte.

3. ›Mangelnde Sorgfalt‹ bei Lektüre des zum Peer Review ausersehenen Textes: Des Weiteren wurde in jenem Peer Review gutachterlich angeregt, in die Argumentation einen aktuellen Diskurs in der Musikpädagogik zur kanonischen Literatur im Musikunterricht zu berücksichtigen. »Es gibt in der Musikpädagogik einen breiten, gar heftigen Diskurs für und wider den Werkekanon, der nicht zur Kenntnis genommen wird«, wurde kritisiert, und angesprochen war damit der Diskurs um die KAS-Studie und deren Folgen, ein Diskurs, der zu diesem Zeitpunkt allerdings schon mehr als zehn Jahre zurücklag und überhaupt keine Rolle mehr spielte in der Community. Von Aktualität konnte demnach keine Rede sein. Und doch ward der Wunsch formuliert, sich auf diesen wegen vorgeblicher Aktualität zu beziehen. Es wunderte auch, dass dem Beitrag mit Blick auf die verwendete Literatur ein Mangel an Aktualität bescheinigt wurde. Ein flüchtiger Blick in das Literaturverzeichnis hätte diesen Mangel gar nicht formulieren lassen. Der Eindruck, dass der Beitrag bestenfalls nur sehr flüchtig quergelesen worden war, drängte sich auf. Selbst wenn der Einwand, keine aktuelle Literatur verwendet zu haben, berechtigt gewesen wäre, wäre daraus kein Monitum abzuleiten, wenn die in einen Beitrag eingebrachte Literatur (und sei sie älterer Natur) nur die inhaltlichen eingebrachten Thesen stützte. Aktuelle Literatur ist kein Wert an sich. Niklas Luhmann bspw. verwendete in der Regel in seinem opulenten Werk nur ganz selten aktuellere Literatur. Das Gros bewegte sich jenseits aller Aktualität. Ja, er hat sich sogar bisweilen den Spaß gemacht, Jahrhunderte alte Literatur

hinzuzuziehen und aktuell sie in seine Schriften einzubinden. Zum Schaden gereichte der Verzicht auf eine gerade diskutierte Literatur dem Werk beileibe nicht. Manch wissenschaftlich Vergessenes wurde so wiederentdeckt.

4. ›Seltsame Verweise und Empfehlungen‹ wurden eingebracht. Der so kritisierte Beitrag seinerzeit war von poststrukturalistischer Position aus entworfen. Hierzu fiel dem Gutachter oder der Gutachterin ein: »Warum ist die De-Konstruktion so wichtig? Hier wäre ein Verweis auf den Konstruktivismus dienlich.« Warum den Konstruktivismus zu erwähnen dienlich gewesen sein sollte, blieb leider unerwähnt und ein Arkanum. Das wäre in etwa so, wenn man in einem anderen Fall streng hermeneutisch interpretierte und zunächst die Wahl der Hermeneutik zu begründen aufgefordert wäre und hier zu positionieren wäre zwischen Schleiermacher, Dilthey und Gadamer. Heidegger lasse ich jetzt mal außen vor. Oder: Zu jeder empirischen Studie wären sodann Begründungskonzepte zu liefern, warum überhaupt empirisch geforscht würde, und in einem Nebensatz würde kritisch angefragt, warum nicht ganz anders die Forschung angegangen wäre. Eine so gemachte Kritik ist aller Sinnhaftigkeit enthoben und öffnet das Tor zur Beliebigkeit.

5. Globale Einschätzung mit ergänzenden Details: ›Mindeststandards an Kompetenz werden unterlaufen‹. Insgesamt tauchte bei Lektüre dieses Peer Reviews der Eindruck auf, dass die Rezeption des Textes nur sehr flüchtig gewesen sein konnte. Den zentralen Kerngedanken des Aufsatzes hatte die Gutachterperson nicht einmal ansatzweise erfasst. Sie konnte einen roten Faden¹⁷ nicht finden, obwohl er offen lag. Stattdessen mäandrierte die zum Reviewen eingeladene Person über Zeilen hinweg fragend, wovon der Text denn bloß handeln mochte, und zeigte damit ein mangelndes Verständnis an. Worum es in dem Text geht?: »Man erfährt all das als Leser nicht konkret, was recht bedauerlich ist.« Das Unverständnis zog sich über 22 Zeilen des Peer Reviews hinweg. Das Unverständnis ist aber leicht zu erklären, wenn wer grundlegende Fachbegriffe nicht zu unterscheiden weiß (Philologie – Philosophie), die im Text verwendeten Theorien nicht kennt, eine vorgeblich aktuelle Diskurskultur im Fach auf Jahrzehnte dehnt, keine hinreichende Sorgfalt in der Rezeption walten lässt, der Abstraktionshöhe insgesamt des Beitrages nicht gewachsen ist; dann führt das zu Peer Reviews, die nicht einem Mindeststandard an Qualität genügen. Es wäre daher wünschenswert, Peer Reviews einem Peer Review zuzuführen, damit ein Mindestmaß an Qualität durchgängig über alle Peer Reviews hinweg, von denen das Gros nicht zu beanstanden ist, gewährleistet wird.

Der kritisierte Beitrag ist dann mit gefälliger Resonanz an anderer Stelle erschienen. Der Parasit im Sinne Serres fand fruchtbaren Boden, wurde an anderer Stelle umstandslos verstanden, hat sich konstruktiv bemerkbar gemacht.

Kurz und gut: Manche Peer Reviews zeichnen eklatante Mängel aus, wenn die begutachtende Person der Abstraktionshöhe des vorgelegten Beitrags intellektuell nicht genügt oder einen Mangel an Sorgfalt walten lässt. Zuweilen kann auch der

17 Man erinnert bei Benennung des *roten Fadens* sich gleich an Goethes *Wahlverwandtschaften*.

Eindruck sich einstellen, dass Texte gar nicht wirklich, sondern bestenfalls oberflächlich gelesen werden. Geschilderte Probleme dieser Art sind unhintergebar, solange Peer Reviews nicht selbst einer Begutachtung, einem Peer Review, unterliegen.

Auch Rückmeldungen in anderen Fällen irritieren, wenn fachsprachliche Begriffe, Formulierungen angemahnt werden, sie zu erklären oder durch lieber gleich ganz andere, verständlichere zu ersetzen; sie zeigen ein Verständnis von Wissenschaft an, bei dem nur das innerhalb des eigenen Verstehenshorizontes Stehende das Label Wissenschaft Anerkennung findet – und das unterläuft das Prinzip von Wissenschaft. Wissenschaft kennt viele Sprachen. Wenn das Kritisierte präzise der gängigen Fachsprache einer Wissenschaftsausrichtung entspricht, aus der heraus man formuliert und Gedanken präsentiert werden, gilt es sich einzuarbeiten in diese, auch in eine fremde Nomenklatur, oder besser noch zu schweigen. Nichts Kryptisches haftet Worten an, wenn man in die Forschungsrichtung respektive in das Fachgebiet eingearbeitet ist. Und doch werden Mahnungen ausgesprochen, dass Gesagtes unverständlich sei. Deutlich in solchen Fällen wird, dass der solches Empfehlende das Theoriegebäude, in dem Geschriebenes steht, nicht kennt, oder offenkundig einer gänzlich anderen Wissenschaftsrichtung angehört und sicher dort mit eigener Fachsprache souverän agiert, während er beim Wechsel in ein anderes Fachgebiet erschreckend dilettiert. Aus einer solchen Konstellation heraus trotzdem sich berufen zu fühlen, Urteile und Empfehlungen auszusprechen, verbietet sich im Grunde von selbst. Und doch, es geschieht.

Das Einzige, was Peer Reviewende und Begutachtete verbindet, ist das Label Musikpädagogik. Dass darunter das Fach sich ausdifferenziert, sich verzweigt, wissenschaftlich und auch fachsprachlich auseinanderdriftet, wird (so in Fällen) nicht berücksichtigt. Solche gutachterlichen Inkompatibilitäten sollten ausgeschlossen sein, und doch geschehen sie. Ein Stück weit drückt sich hierhin auch eine Hybris aus, dass jemand sich hier zu begutachten traut, obwohl eine fachliche Expertise gar nicht vorliegt. Auch hier liegt ein Grund, Peer Reviews einem Peer Review zuzuführen, dass solches ausgeschlossen wird. Beobachtende zweiter Ordnung im Sinne Luhmanns bräuchte es, um die Qualität von Peer Reviews zu garantieren und mancherorts zu heben. Ohne sie werden Peer Reviews ambivalent in ihrer Güte bleiben. Das einzige, von dem sie getragen sind, ist der ›gute Wille‹. Und der kann kein Kriterium sein.

Das größte Problem bei Peer Reviews ist aber das folgende: Peer Reviews leisten den Zwang zur Anpassung, zum Konformismus in der Wissenschaft. Qualität von Wissenschaft macht sich lediglich am wissenschaftlichen Standard oder Durchschnitt fest. Originellen Theorien, die abseits dieses Standards stehen, wird es schwer gemacht durchzudringen; sie werden blockiert, quasi unmöglich gemacht, weil sie den Flaschenhals von Peer Reviews nur schwer zu durchlaufen verstehen. Gerade auch methodologische, kreative Zugänge finden keine Billigung. Publikationen, die sich ihrer bedienen, sind im Grunde nicht vorgesehen. Der Misserfolg, egal wie klug die Gedanken beim ›neue Wege gehen‹ sind, ist hochwahrscheinlich wenn nicht obli-

gat, weil der Erwartung und dem zugrunde gelegten Vergleichsmaßstab nicht entsprochen wird, der darüber entscheidet, wie gut Wissenschaftsbeiträge beurteilt und zur Publikation vorgeschlagen werden. Möchte man innovative Forschung verhindern, führe man sie einem Peer Review zu. Der Erfolg wird überragend sein. »Jürgen Habermas oder John Rawls haben über Jahrzehnte keine Artikel bei *Reviewed Journals* eingereicht« (Nida-Rümelin, 2008, S. 75). Intelligente Forschung meidet Peer Reviews. Sie schaden nur.

Auch persönliche Biografien, die in der Wissenschaft ihre Zukunft sehen, sind davon betroffen, wenn Peer Reviews zur ›Mainstreamforschung‹ tendieren. Einer ›Mainstreamforschung‹ wird in ihrer peer-reviewten Multiplikation so weiter der Weg bereitet. Eine harmonisierende Peer-Review-Kultur täuscht über den Sachverhalt hinweg, dass Zugänge zur Weltkomplexität (und sei es allein der Mikrokosmos Musikunterricht) über theoretische als auch methodische Vielfalt in der Wissenschaft besser zu modellieren ist als über einen wohldefinierten Standard mit eingeschränktem Blick. ›Blinde Flecke‹ sind so leichter zu durchschauen.

Neurophysiologische Erwägungen und musikpädagogische Ableitungen

»Üblicherweise ist es, zu sagen, daß jede Kausalaussage eine Vorentscheidung über Zurechnungen von Ursachen auf Wirkungen oder umgekehrt voraussetzt. [...] Wenn man Kausalaussagen antrifft, ist die erste Frage also nicht: ob sie zutreffen oder nicht, sondern: wer sie aufstellt und mit welchen für ihn typischen Einschränkungen der an sich vorauszusetzenden Unendlichkeiten weiterer Nachfrage. Damit wird das Problem der Kausalität übergeleitet auf eine Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung« (Luhmann, 2017, S. 48).

Die empirische Forschung in der Musikpädagogik besinnt sich in den meisten Fällen auf Forschung jenseits der Psyche. Sie bleibt innerweltlich verborgen. Sie, die Psyche, wäre zwar von Interesse, ist aber keinem Messverfahren zugänglich in dem Sinne, dass man erführe, was wer denkt, dass Motive sich erklärten und dergleichen. Das macht die Beobachtung von Menschen und ihrer Umwelt so attraktiv, weil Handlungen und Umweltereignisse zugänglich und sichtbar sind, sodass aus der Beobachtung des einen wie anderen bspw. über Videoanalysen, (Leitfaden-)Interviews und deren Auswertung Hypothesen über das menschliche Innenleben abgeleitet werden: wie Menschen lernen, wie man sie am besten motivieren kann, wie das zu Lernende in Handlungszusammenhänge gestellt werden kann, damit es auf Dauer sich einzuprägen versteht u. a. m. In der Summe geht es darum, belastbare Faktoren zusammenzutragen, die zu einem guten Musikunterricht führen, in dem das lernende Subjekt, gleich welchen Alters, einen Zugang zur Musik gewinnt. Über einen Zugang zur Psyche geht das nicht, also begnügt man sich in der Musikpädagogik mit Umweltfaktoren.

Zu diesem angestrebten Ziel werden auch neurophysiologische Studien und daraus gewonnene Erkenntnisse anderer Disziplinen hinzugezogen. So wird versucht, aus wissenschaftlicher Breite heraus, Lernvorgänge besser zu verstehen und sie didaktisch zu wenden. Dagegen ist nichts einzuwenden und dieser Zugang zu begrüßen. Dass Lernen im handelnden Vollzug besser gelingt, ist eine Folgerung aus solchen Studien und ein klarer Beleg fürs Musizieren im Musikunterricht. So werden aus dem Musizieren heraus kausal Erkenntniszugewinne geschlossen. Indes: Es gibt noch ein anderes Lernen, das die Kognition bedient. Für beide Fälle gilt: Ein spezifischer Input bestimmt beim Lernen im Fach Musik einen spezifischen Output.

Systemtheoretisch gewendet: Es wird die Einheit der Differenz von prozeduralem Lernen/deklarativem Lernen postuliert, wobei dem prozeduralen Lernen ganz prominent der Vorzug gegeben wird. Das deklarative Lernen steht hintenan. Wilfried Gruhn hat in seiner Schrift *Kinder brauchen Musik* ein Kapitel überschrieben mit den Worten *Musiklernen mit Hand und Fuß* und dies dann näher ausgeführt:

»Es ist [...] ganz wörtlich zu verstehen, wenn wir davon sprechen, Musik mit Hand und Fuß und Stimme zu realisieren, statt später damit anzufangen, mit dem Kopf Begriffe und Regeln zu memorieren, für die es keine körperlichen Vorerfahrungen gibt, die somit bedeutungslos bleiben müssen, wenn sie nicht z. B. an einem Instrument nachvollzogen werden können. Kinder haben die Möglichkeit, diese Erfahrungen ganz selbstverständlich und lustvoll zu machen, wenn ihr Lernen mit dem ganzen Körper geschieht« (Gruhn, 2011², S. 69–70).

Prozedurales Wissen, das ist ein Handlungswissen, das Gruhn in Anlehnung an Bamberger als ein ›Wissen wie‹ definiert und das als implizites Wissen prozediert. So mag ein Kind bspw. Rhythmen spielen können, ohne sie lesen und verschriftlichen zu können. Es werden körperorientierte Erfahrungen gemacht. Insgesamt ist menschliches Lernen in vielen Fällen prozedural aufgestellt, indem man über ein Tun sich implizites Wissen ›einverleibt‹. Man möchte diesen Vorgang als linear-kausal bezeichnen, wenn aus dem Tun ein implizites Wissen entspringt.

Deklarativ dagegen wird ›explizites‹ Wissen erworben. Aus Büchern oder durch digitale Ersatzformate, auch durch Lehrende und andere Formate wird Wissen vermittelt und angeeignet. So mag man lernen, Partituren zu lesen und notierte Konstellationen zu analysieren, weiß Intervalle, auch Akkorde zu benennen u. a. m. Ein rhythmisches Notat und darin die rhythmischen Werte lesen zu können, befähigt allerdings nicht zum Musizieren. Auch einen C-Dur-Akkord erkennen zu können, heißt nicht, auf einer Klaviatur oder einem Griffbrett ihn zum Erklingen bringen zu können. Dieses Können ist nur in Handlungszusammenhängen zu erwerben möglich.

Wilfried Gruhn, in Anlehnung an Piaget, nennt diesen aus Handeln abgeleiteten Lernzuwachs ›figurale Repräsentation‹. »Figural ist eine musikalische Repräsentation, bei der die musikalischen Vorgänge in Form konkreter Handlungen kodiert sind« (Gruhn, 2010, S. 95). So ist eine Linie ablesbar: ›Prozedurales Lernen‹, in dem sich ein Tun abbildet, führt zu ›figuralen Repräsentationen‹. Aus solcher enaktiven Kodierung und abstrahiert vom Empfinden ist sodann die ›formale Repräsentation‹ abzuleiten, die eine abstrakte Vorstellung möglich macht und für Generalisierungen

geeignet ist (vgl. Gruhn, 2010, S. 95). Der Eindruck könnte eintreten, dass im prozeduralen Lernen sich ein Königsweg, wie zu lernen ist, abzeichnete.

Was diesen neurophysiologischen Zugang schwierig macht und zum Problem bestellt, ist nicht die Plausibilität der Erkenntnislage, dass aus Handlungen linearkausal Kompetenzen folgen, sondern der einschränkende Blick von Seiten der Musikpädagogik, dass diese Kausalität auf ›alle‹ Lernvorgänge und Lernzuwächse übertragen wird. Die Kausalität, die so befürwortet wird, ist von dem Motiv begleitet, dass sie sich übertragen ließe auch auf andere Lernvorgänge. ›Kulturelle Erschließung‹ aus dem Musizieren abzuleiten, die sich nicht nur als ein individuelles ästhetisches Erleben von Seiten von Schülerinnen und Schülern versteht, sondern insbesondere biografische, politische, historische, ethische und weitere Aspekte in Hinblick auf Musik einbezieht, wäre so ein Fall, wo prozedurales Lernen dann auch eine relevante Rolle spielen soll. »Kulturen erschließen: Was Musik für Kinder und Jugendliche bedeutet, ergibt sich aus ihrem Umgang mit Musik – aus ihrer musikalischen ›Gebrauchspraxis‹ [...]. Musikunterricht greift die immer schon mitgebrachten musikalischen Praxen der Schüler*innen und ihre kulturellen, ästhetischen und gesellschaftlichen Kontexte auf« (Jank, 2021⁹, S. 131). Von hier aus soll der Sprung auch zu anderen Kulturen gelingen, so ist eine vage Hoffnung formuliert, dass aus dem Musizieren und den gemachten Erfahrungen auch ein Sprechen über Musik zu initiieren wäre. »Der Austausch mit anderen impliziert, dass es gemeinsame Sprachregelungen gibt, also ein im sozialen Miteinander entstandenes, gemeinsames Wissen und geteilte Konventionen, Standards und Symbole« (Jank, 2021⁹, S. 129). Und beispielhaft wird das ausgeführt über Pauken, Trompeten, Dreiklangsbrechungen, die durch die Jahrhunderte ähnliche Bedeutungszuschreibungen haben. Prozedurales Lernen erscheint so kritiklos privilegiert. »In der Beobachtung zweiter Ordnung erscheint [...] eine ganz andere Art von Wahrheit, nämlich die, daß alle Kausalzurechnungen nur Realitätsausschnitte anbieten, also fast alle mitwirkenden Ursachen und fast alle mitverursachten Wirkungen ausblenden« (Luhmann, 2017, S. 52). Es werden neurophysiologische Erkenntnislagen sehr einseitig selektiv auf das zu untersuchende Problemfeld Lernen im Musikunterricht übertragen. Und das heißt: Dass beim Musizieren handlungsorientiert nicht nur zu musizieren gelernt wird, sondern darüber hinaus auch andere Befähigungen ermöglicht würden, zu der auch kulturelle Erschließung gehört, wird als These gleich mittransportiert. Das aber ist neurophysiologisch keineswegs gedeckt. Dazu verhält sich Neurophysiologie nicht. Es wird großzügig darüber hinweg geschrieben und Neurophysiologie in Haftung genommen für ein bloßes Meinen (›doxa‹), für das sie keine Geltung hat. Ein auf Linearität getrimmtes Verfahren (Musizieren → Können [instrumentale Kompetenz] → Wissen [kulturelle Erschließung]) wird fortan für didaktische Erwägungen herangezogen, aus dem ganze Unterrichtswerke entspringen.

Anteilnehmende, handlungsorientierte Partizipation an Kultur führt zwar zu einem Können, aber nicht primär zu Wissen oder Bildung nebst kognitiver Reflexion. Dazu braucht es mehr. »Die Frage ist: wer ist der Beobachter, der die Aussage aufstellt, und: wie sind die für ihn typischen ›entry points‹ oder Zurechnungsformen psychologisch bzw. soziologisch zu erklären« (Luhmann, 2017, S. 48–49). Kausalität

wird hier also von der beobachtenden Position aus gedacht. In musikpädagogischer Wendung hieße das konkret, dass Beobachtende in der Musikpädagogik unter Hinzuziehung von Neurophysiologie allein oder unvergleichlich prominent den Primat des Musizierens ausmachen und anderes als sekundär erachten, weil sie selbst das Musizieren präferieren.

In einem theoriegeleiteten Beitrag zum ›Aufbauenden Musikunterricht‹ wird so bspw. mit wechselnden Schaubildern¹⁸, die im Übrigen teils nur sehr vage und lose an das Textgeschehen gekoppelt sind, im besonderen Maße auf die musikalische Praxisarbeit hingewiesen. Zur ›Pyramide des Aufbauens rhythmischer Fähigkeiten‹ steht geschrieben, dass über sie die »Integration in musikalisches Gestalten im komplexen Zusammenhang« auch die »Erschließung vielschichtiger kultureller Kontexte« geleitet werden soll (Jank et al., 2005, S. 106). So wie man Sprache in der Anwendung erlernt, so sollen sich ein Können und endlich Wissen über Musik durch das Spielen ergeben. Es wird die schon erwähnte Kausalkette hergeleitet, wie aus ästhetischen Praxiserfahrungen sich alles Weitere ergibt.

Das alles wird begründet eben mit Hinweis auf Neurophysiologie und Lerntheorien, aus denen auch abgeleitet wird, wann welche musikalischen Lernangebote – auf alle Fälle mit hohen Praxisanteilen – unterbreitet werden, um die Herausforderungen altersgemäß zu dosieren. Vertiefend wird dies theoretisch unterfüttert mit dem Prinzip der ›Audiation‹, wie Edwin E. Gordon die innere Gestaltwerdung von Musik bezeichnet hat (vgl. Jank, 2021⁹, S. 128–129). Man fühlt sich, wo lerntheoretisch und neuropsychologisch aktuell diskutiert wird, progressiv aufgestellt. Die Brücke vom Können (instrumentale Kompetenz) zum Wissen (über Musik) wird aber schlicht unterstellt. Die so formulierten didaktischen Erwägungen, in mehrfach wechselnden Schaubildern präsentiert, sind zunächst einmal rein theoretisch motiviert. Eine vorgestellte Praxis, so ambitioniert sie ist, kann die Theorie daher auch nicht überzeugend abbilden. Peter W. Schatt schreibt dazu:

»Inwieweit allerdings die Unterrichtsmaterialien, die im Zusammenhang mit ›Aufbauendem Musikunterricht‹ veröffentlicht wurden, die genannten Ansprüche einlösen, bedarf einer genaueren Untersuchung. Zumindest *Music Step by Step*, laut Ankündigung auf der Homepage des Helbling-Verlags ›das erste umfassende Lehrwerk zum Thema Aufbauender Musikunterricht‹ [...], besteht weitgehend in einem durchgetakteten Lehrgang aus Elementarübungen sowie eigens erstellten Liedchen und Patterns, während Kulturererschließung und Orientierung an Schüler*inneninteressen nachgeordnet erscheinen« (Schatt, 2021², S. 190–191).

Schatt ist nicht zu widersprechen. Was *Music Step by Step* bietet, wirkt arg bemüht und konstruiert. Es ist immer ein Problem, wenn man Ergebnisse aus einer Erfahrungswissenschaft, wie die Neurophysiologie eine ist, grob verallgemeinernd in Rezepte für die Praxis transformiert. Max Weber hat schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf diese Problematik in anderem Zusammenhang aufmerksam gemacht.

18 1. Grundbereiche musikalischen Handelns und musikalisch-ästhetische Bildungsziele, 2. Unterrichtsvorhaben und Praxisfelder des Musikunterrichts, 3. Spirale von Handeln, Können, Wissen und Begriff, 4. Dimensionen musikalischer Kompetenz, 5. Pyramide des Aufbauens rhythmischer Fähigkeiten

Aus der Theorie heraus, die den ›Aufbauenden Musikunterricht‹ begründen soll, werden auf der Basis von qua Neurophysiologie ermittelte Vorstellungen, wie Lernen geschieht, praktische Handlungsanlässe abgeleitet, diese quasi idealisiert und eben als Norm für Unterrichtsgestaltung akzeptiert.

Es wird auf diese Weise eine für Lernvorgänge konstruierte Modellwelt zum Vorbild für Musikunterricht. Vogt fasst die unterschiedlichen, aufs Musizieren abgestellten Modellwelten zusammen: Es werden (1) vage, letztlich unüberprüfbare Wirkungen ausgemacht, dass Intelligenzentwicklungen, Sozialverhalten u. a. m. über einen praktizierenden Musikunterricht zu beeinflussen sind. Es wird (2) jene Wissensvermutung ausgesprochen, dass im Spielen sich irgendwie ein formales Verständnis von Musik einstellt und das lehrgangsmäßig mit dem Einstudieren musikalischer Muster als »musikalische[r] Pattern-Drill« operieren muss (2004, S. 3–8). Es wird von Vogt wiederum (3) eine musikalische Praxis vorgeschlagen, die das menschliche Sein im positiven Sinne beflügeln soll, zur »praktischen Klugheit« und zum »guten Leben« führt, sodass situativ im Moment das »Richtige« entschieden wird (Vogt, 2004, S. 13). Das alles sind Argumente fürs Musizieren. Es bleibt aber das ›Technologiedefizit‹ bzw. die fehlende Steuerungseinheit, aber auch Steuerungssicherheit, um das alles zu belegen. Das einzige, was gegeben ist, ist der ›gute Wille‹, von dem aus gedacht und legitimiert wird. Jede Modellwelt, egal wo auch immer entwickelt, operiert unverrückbar unterkomplex. Das ist ja auch die Qualität von Modellen, dass sie vereinfachen. Das heißt aber, dass sie nur graduell Weltkomplexität abbilden können und auch nur graduell Funktionstüchtigkeit beweisen können, aber nicht für jeden Fall passend sind. Es wächst ihnen also keine universale Geltung zu. Wer menschliches Lernen so in eine Form zu pressen versucht, scheitert, abzulesen auch daran, wenn Theorie auf Praxis trifft. Dass man trotzdem in allen Fällen die Modellwelt erhält, Musikunterricht der Modellwelt passend macht, und nicht umgekehrt eine Modellwelt, wo sie nicht funktioniert, modifiziert oder beiseitelegt, liegt in der bruchlosen Überzeugung oder in dem Glauben, dass das Modell hält, was man sich von ihm verspricht. »Aber: die Geltung solcher Werte zu beurteilen, ist Sache des Glaubens« (Weber, [1922] 1988⁷, S. 152), wie es bei Erfahrungswissenschaften üblich ist. Das führt dann zu bemühten Konstruktionen von Musikunterricht und Unterrichtsmaterialien, denen ein Systemfehler einprogrammiert ist mit Folgen, wie sie Schatt zum Schulbuch *Musik Step by Step* oben im Zitat anführt.

Wenn Theorie auf Praxis trifft – ›Musix 3‹

»Es scheint, als habe der Reiz des Erfahrungsbegriffs, der in seiner alle Unterrichtsprozesse zugleich fundierenden und umfassenden Eigenschaft liegt, dazu geführt, ihn global und pauschal für diejenigen Momente des Unterrichts zu verwenden, die zwar mit Erfahrungen zusammenhängen, nicht aber mit ihnen identisch sind – in unserem Falle ist dies die Aneignung von Wissen und Können: Lernen« (Schatt, 2008, S. 163).

Die Idealisierung einer Modellwelt von Musikunterricht und die damit verbundene Normierung im praktischen Vollzug desselben sollen an einem Beispiel nachvollzogen werden. Ein weiteres Schulbuch, *Musix 3* für die Sekundarstufe 1, Jahrgang 9/10, bekennt sich explizit zum ›Aufbauenden Musikunterricht‹, der sich der entworfenen Kausalität respektive einem linearen Unterrichtsgang verpflichtet zeigt, mit einem bestimmten Zugang zur Musik einen besseren Musikunterricht zu implementieren. Es operiert schwerpunktmäßig mit den musikalischen Umgangsweisen Singen und Musizieren.¹⁹ »Grundlage des Lehrwerks ist das Prinzip des Aufbauenden Musikunterrichts, der konsequent die Musikpraxis an den Anfang jedes Musiklernens stellt und von dort aus das Verständnis und Wissen über Musik anbahnt« (*Musix 3*, Homepage des Helbing-Verlages). Dass sich aus der Musikpraxis nicht quasi wie von selbst linear-kausal ein Wissen über Musik ergibt, ist auch an *Musix 3* selbst ablesbar.

Die Romantik wird im Buch auf den Seiten 120–138 besprochen, also über siebenzehn Seiten hinweg. Neben verschiedenen recht kurz gehaltenen Annotaten zur Romantik, werden Noten und mehrere zu analysierende und rezipierende Partiturausschnitte serviert. Zum Musizieren sind sie jedoch nicht gedacht. Eine Seite, angefüllt mit einer Partitur, wird genutzt, um die dort angeführten Instrumente zu ermitteln. Nach dem Hören des entsprechenden Klangausschnittes soll angegeben werden, welche federführend den Klang tragen. Auch den höchsten und tiefsten Ton darf man bestimmen und ihn benennen. An anderer Stelle: Eine Meinung wird eingeholt, wie man die erklingende Musik zum Notenausschnitt denn findet. Auch darf man zu einer Etüde von Liszt auf dem Tisch mittrommeln, versehen mit der Frage, warum die Etüde denn so schwer zu spielen ist. Ob sich aus einem kurzzeitigen Trommeln heraus eine figurale Repräsentation ableiten lässt, die zum Verstehen einer Musik von Liszt ermächtigt, ist nicht zu erwarten.

Dem Musizieren wird auf folgende Art und Weise gewidmet: Das Kapitel liefert ein Lied zum Mitsingen und ansonsten allerdings nur wenig mehr zum Musizieren, was angesichts der zugrunde gelegten Theorie staunen macht. Dieses Lied, *As time goes by*, aus dem im zweiten Weltkrieg spielenden Film *Casablanca*, wirkt isoliert im Kapitel und im Grunde völlig losgelöst davon (vgl. Detterbeck, Schmidt-Oberländer, 2015 S. 122). Aus dem Text mag man ein romantisches Gefühl ableiten, nur mit der zum Thema gemachten Romantik als Epoche im Kapitel hat es absolut nichts zu tun. Es tritt mehr als Fremdkörper hervor. Aber weil in dem Lied das ›Mondlicht‹ besungen wird (›Moonlight und lovesongs never out date‹) und in der Romantik das Motiv des Mondes öfters aufscheint, zeichnen die Autoren eine direkte Linie zwischen der Romantik des 19. Jahrhunderts und dem Musikstück aus dem im zweiten Weltkrieg spielenden Film *Casablanca*. So hat dieses Lied Eingang in das Kapitel zur Romantik gefunden. Ob damit, es tritt die modellierte Theorie zum ›Aufbauenden Musikunter-

19 Überdies ist für den Umgang mit dem Buch *Musix* es unverzichtbar, dass die Jugendlichen sicher im Umgang mit Noten sein müssen. Ohne die Lehrperson dürften die meisten Lieder im Schulbuch ungesungen bleiben. Die Lehrperson bleibt zentrale Anlaufstation für den Musikunterricht. Zu manchen gelieferten Sachinformationen, die, so übersichtlich karg sie ohnehin nur auftreten, darf man auch eine andere Haltung haben. Dass Populäre Musik historisch noch im Stile eines Stammbaumes vermittelt wird, wo sich organisch eins aus dem anderen ergeben soll, ist – mit freundlichen Worten formuliert – schon erstaunlich.

richt‹ hinzu, das Lied auch als Versuch gewertet werden kann, zur Erfahrungswelt von Schülerinnen und Schülern eine Brücke zu bauen mit ihrem Erleben von romantischen Liedern, sei dahingestellt. Die musikalische Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern dürfte anders aufgestellt sein. Selbst wenn bei hinreichender Recherche ein den Mond besingendes Lied aus gegenwärtiger Zeit gefunden wäre, bleibt weiterhin die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines solch konstruierten Zusammenhangs bestehen.

Es wird in *Musix 3* vorgeschlagen, *As time goes by* zu singen. Es stellt sich die Frage, wie die ›Romantik‹ des 19. Jahrhunderts über diesen Song aus dem 20. Jahrhundert, der in einen ganz anderen geschichtlichen Hintergrund eingebettet ist, im singend handelnden Vollzug erschlossen werden soll, um dem Ziel der kulturellen Erschließung zu entsprechen. Genau das ist aber der Anspruch des ›Aufbauenden Musikunterrichts‹, grundiert in spezifischer Theorie zum Lernen.

Vergessen werden sollen nicht die Tonbeispiele (StartUps) zu Beginn des Kapitels, zu denen man sich bewegen und sie für sich einordnen soll (›Diese Musik ist für mich...‹) (*Musix 3*, S. 121). Ein gewisser Eklektizismus wird bei diesen zur ›Romantik‹ sich nur partiell oder auch gar nicht verhaltenden Praxisbeispielen vorgestellt. Solche StartUps sind Programm im Buch, abgeleitet aus der Modellwelt Lernen & Praxis im Musikunterricht. Das Rhythmusstück mit den Textzeilen »Guten Morgen, guten Morgen/ Na gut geruht, ja, ziemlich gut/ hm, ein heißer Tee, hm ein heißer Tee/ 1. Stück, 2. Stück, 3. Stück, 4. Stück, soviel Zucker« trägt zur kulturellen Erschließung überhaupt nichts bei und hat mit Romantik, wie immer verstanden, nicht das Geringste zu tun. Es könnte irgendwo im Buche stehen oder auch weggelassen werden. Die proklamierte Norm vom Lernen will es aber so, dass StartUps unverzichtbar sind, wo Musizieren mit dem ganzen Leib Lernvorgänge begünstigen soll. Also werden ›irgendwelche‹ StartUps hinzugefügt. Die für die Altersstufe wohl nicht mehr als angemessen zu betrachtenden Textzeilen des StartUps passen sich dem allgemeinen Anspruchsniveau des Kapitels offenkundig nahtlos an.

Jugendliche werden sodann weiterhin angehalten, den Rhythmus eines ›Halling‹ (norwegischer Springtanz) zu klatschen und mithilfe von Bordunklängen sowie eines schlichten zweitaktigen Rhythmus auch zu musizieren. Eine kulturelle Erschließung einer ›Musik der Fjorde‹ wird über Klatschen und basales Musizieren einer achttaktigen Melodielinie, unterfüttert von Rhythmus und Bordunklängen, kaum vorbereitet werden können (*Musix 3*, S. 133). Aber der Anspruch, solches zu leisten, ist der Modellwelt ›Lernen mit dem ganzen Körper‹ eingetragen. Genügen kann die Praxis dieser nicht.

Gegenüber diesen lerntheoretischen motivierten, primär körperorientierten Lernzugängen steht eine Welt der Komplexität, der Vielfalt oder Diversität in Sachen Musik, die sich über eine bestenfalls basal zu erwerbende Musizierkompetenz im Musikunterricht nicht aufschließen lassen wird. Eine ›figurale Repräsentation‹ eines aus Achtel- und Sechszehntelnoten bestehenden Rhythmus, wie er in zahllosen Stücken in aller Welt vorkommt, sagt nichts darüber aus, wieso an dieser Stelle in norwegischer Musik gerade dieser und kein anderer Rhythmus steht, in welchem Verhältnis das schlichte Rhythmusgerüst zum musikalisch Ganzen steht, welches landestypische

Element darin eingeschrieben ist, das in Opposition zur gesellschaftlichen Situation einen volkstümlichen Standpunkt vertritt. Eigene Spielerfahrungen und ästhetische Erfahrungen schweigen sich hier aus. Dass hier über Synapsenschließung kulturelle Erschließung oder irgendeine intellektuelle Erhellung vorbereitet wird, darf als gänzlich ausgeschlossen gelten.

Der ›Aufbauende Musikunterricht‹ verhält sich zu den Praxisfeldern ›Musikalisches Gestalten‹, ›Aufbau musikalischer Fähigkeiten‹ und ›Erschließung von Kultur‹ und will diese durch musikalische Vorhaben, in denen das Musizieren zentral steht, verknüpfen. »So öffnen sich vom musikalischen Gestalten [...] Türen zur Sphäre der Kulturerschließung« (Jank et al., 2005, S. 98). Wenig später fahren die Autoren fort:

»Eine bevorstehende Aufführung oder Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse macht das Anwenden, den Transfer und die Integration musikalischer Fähigkeiten [...] in umfassende musikalische Handlungszusammenhänge möglich. So werden Vorhaben zu Kristallisationspunkten der Bildung von Auffassungsschemata, Kategorien, Begriffen und Systemen und stellen wichtige Grundlagen für das Verstehen und die Kontexte verschiedener Musiken bereit« (Jank et al., 2005, S. 98).

In *Musix 3* findet sich davon nichts eingelöst. Völlig losgelöst von den Musizieranschlägen werden zu den zu erschließenden Notenwerken lediglich höchst isolierte Fragmente von Hintergrundinformationen geliefert, die sich in kurzen Zitaten oder über wenige Zeilen erstreckende Annotationen erschöpfen. Ein Portrait von Franz Liszt z. B. wird geboten und er als Pädagoge vorgestellt. Zentral steht ein Vierzeilenzitat:

»Liszt förderte größte Plastik, Reinheit und Klarheit des Vortrages und verlangte, dass der Schüler auf den Tasten singe, d. h. so gesanglich wie möglich spiele. Neben dem Gesang verlangte der Meister Leidenschaft, Majestät und Erhabenheit im Vortrage. Je dämonischer gespielt wurde, umso zufriedener war er.«

Als Aufgabe wird dazugestellt: »Überlegt, warum bedeutende Komponisten Liszt als Lehrer aufsuchten und was sie sich wohl von seinem Unterricht erhofften« (*Musix 3*, S. 128). Es steht zu vermuten, dass im Musikunterricht eine Paraphrase des Zitats aus eigenen Worten oder angefüllt mit daraus entlehnten Begriffen geboten werden wird. Aufgaben zu Kürzesttexten, bei denen Antworten notwendigerweise ein sprachliches Quasi-Spiegelbild, ein Äquivalent im Maßstab (fast) von 1:1 nur bieten können, erübrigen sich von selbst. Aus zu kurz geratenen Sätzen noch eine Essenz abzuleiten, dürfte der Sinnhaftigkeit entbehren. Hintergründe werden insgesamt auf bedenkliche Weise verkürzt, wenn sie sich auf ein Zweizeilen-Zitat, bspw. vom Geiger Ole Bull an Edward Grieg gerichtet, beschränken (»Bilde dir deine eigene Sprache. Du hast sie in dir. Schreibe Musik, die deine Heimat ehrt, schaffe eine echt norwegische Atmosphäre. Du wirst berühmt, wenn du das tust...« (*Musix 3*, S. 133)). Eine Aufgabe gibt es dazu nicht. Nur das Musizierbeispiel des ›Halling‹, von dem schon die Rede war, ist beigelegt. Auch die eigene Meinung zu Musikbeispielen trägt nicht dazu bei, eine Kultur sich aufzuschließen, es sei denn, es ist einerlei, zur norwegischen Kultur vertiefend etwas zu wissen, und es reicht, eine eigene Meinung zu einem Klangbeispiel

zu haben. Eine Brücke zur Kulturererschließung, wie sie in der Theorie aus dem musizierenden Tätigsein sich ergeben soll, fehlt bei diesem Vorgehen gänzlich.

»Nicht jedes anvisierte Ziel erscheint geeignet, musizierend sich anzunähern, und je komplexer der Zusammenstand eines zu Vermittelnden ist, umso größerer Fantasie bedarf es, dem Musizieren noch *irgendwie* die prominente Rolle bei der Vermittlung eines komplexen musikalischen Sachstandes zuzubilligen. Das *Irgendwie* wird zum untergründig mitlaufenden Programm im *Aufbauenden Musikunterricht*. Es ist dem Modell quasi inhärent. Das *Irgendwie* macht es deutlich: So manchem Unterrichtsvorhaben vorgeschaltetes Musizieren oder musikbezogenes Handeln im *Aufbauenden Musikunterricht* wirkt/ist aufgesetzt, ein logischer Zusammenhang zu weiteren Unterrichtsschritten fehlt oder ist nur mit gutem oder bestem Willen noch zu erschließen« (Schläbitz, 2014, S. 29–30).

Weder prozedurales noch deklaratives Lernen werden auch nur halbwegs seriös eingelöst. *Musix 3* widerspricht in der Umsetzung der eigenen Theorie und zeigt, wie konstruktiv bemüht Musizieren ›irgendwie‹ eingebunden wird und wie die Modellwelt des körperorientierten Lernens dem Musikunterricht quasi aufgedrückt wird. Sie zeigt darüber hinaus, dass die aufgesponnene Kausalität, dass aus dem Musizieren alles Weitere entspringt eine trügerische Wunschvorstellung ist oder: in Wiederholung: »Aber: die Geltung solcher Werte zu beurteilen, ist Sache des Glaubens« (Weber, [1922] 1988⁷, S. 152). Schatt macht darauf aufmerksam, dass Geltungen »in den Kontext intersubjektiver und kultureller Übereinkünfte eingebettet«, also nicht beliebig sind (Schatt, 2008, S. 164). Dass solche Geltungen sich nicht von Subjektseite beim Musizieren einfach einstellen, versteht sich im Grunde von selbst und doch soll von Subjektseite – beim ›Aufbauenden Musikunterricht‹ – die eigene Erfahrung »die inhaltliche Seite des Unterrichts in dominierender Weise bestimmen« (Schatt, 2008, S. 164). Schatt betont das Rätselhafte, was eine solche Annahme auszeichnet. Das Rätsel löst sich dahingehend auf, dass man sagen kann, dass das Scheitern in Hinblick auf ›Kulturelle Erschließung‹ im Unterricht vorgezeichnet ist.

Mit Blick auf das skizzierte Projekt zur Romantik lässt sich festhalten: Rudimentäres Musizieren (im Wesentlichen ohne Kontextbezug zum thematischen Schwerpunkt), umrahmt von recht kurz geratenen Annotaten, ist für einen vertretbaren Musikunterricht, der auch einen Anspruch hat, nicht akzeptabel. Es liefert ein ›l'art pour l'art‹, ein Musizieren um des Musizierens willen, und knüpft die vom ›guten Willen‹ beseelte Hoffnung daran, dass Kulturererschließung auf gewisse, nicht näher bestimmte Weise sich organisch einfindet. Der ›gute Wille‹ ist in dieser Vorstellung Programm, was Lerntheorien, abgeleitet aus neurophysiologischen Erwägungen, im eigenen Sinne und das heißt: in ihrem Geltungsbereich stark überdehnt, sprich sie über- oder gründlich fehlinterpretiert.

Wie kulturelle Erschließung gelingt

»Wenn Bildung etwas mit aktuellen Weltverhältnissen zu tun haben soll, dann ist es zwingend, Musik, wenn sie im Kontext Bildung verortet wird, als auf diese Welt bezogen zu verstehen. Dafür braucht die Musikpädagogik Kenntnisse über Ökonomien und Politiken, Kulturen und Praxen der Vergangenheit und – insbesondere – der Gegenwart. Denn dann muss sie mehr vermitteln als Noten, kanonische Werke und instrumentale Fähigkeiten, sie muss kultur-pädagogisch-interdisziplinär auch die Bezugsfelder und Kontexte der Musik als gleichwertige Faktoren begreifen« (Hornberger, 2017, S. 34).

Erkenntnis und Interesse, eines der wirkmächtigsten Bücher von Jürgen Habermas, liefert im Vorwort gleich nach wenigen Zeilen im zweiten Absatz einen Vorschlag, wie Erkenntnis und Interesse (folglich auch im Musikunterricht) möglich werden können: »Die Analyse des Zusammenhangs von Erkenntnis und Interesse soll die Behauptung stützen, daß radikale Erkenntniskritik nur als Gesellschaftstheorie möglich ist« (Habermas, [1968] 1973, S. 9). Um solches leisten zu können, ist explizites Wissen vonnöten, damit zu künstlerischen Strömungen, eingebettet in einen spezifischen Zeithorizont, auch kritisch-fundiert verhalten werden kann. Ein persönlich formuliertes Glaubensbekenntnis, ein »Meinen«, reicht dazu nicht aus. Es heißt also, den Horizont (weit über das Musizieren hinaus) zu weiten, Zusammenhänge zu stiften auch im Schulunterricht, damit Wissen und späterhin auch Kritik überhaupt möglich werden. Ein Denken im gesellschaftlichen Zusammenhang ist notwendig in *allen* Schulfächern. Die Befähigung zum basalen Musizieren ist da nicht hinreichend. Woran es zum Beispiel im Kapitel zur Romantik im Schulbuch *Musix 3* und darüber hinaus fehlt, sind ausführlichere und relevante Hintergrundinformationen zu Geschichte, Politik, Ästhetik, auch Zeitumstände. »StartUps«, Singen, Trommeln, Musizieren zu leichten Mitspielsätzen liefern hierzu nichts und sind kein Ersatz.

Einflüsse einer Musik, die über das persönliche Empfinden hinausgehen und auch Zeitumstände unterschiedlichster Art und Weise umfassen, sind deklarativ zu erfassen, eben auch die Frage, welche kritischen bzw. auch politischen Signale vielleicht von einer Musik ausgehen u. a. m. Die Ästhetik einer Zeit erklärt kein prozedurales Lernen. Hierzu müssen vertiefend Hintergründe vermittelt und angeeignet werden. Die Stellung von Komponisten je zu ihrer Zeit kann über keine Spielerfahrung erworben werden. Auch warum bspw. die Sinfonie ein intellektuelles Hochleistungsstück des 19. Jahrhunderts ist und vielen heute noch gilt, aber die Gegenwart neuen Sinfonien kaum noch einen Stellenwert einräumt, diese gesellschaftshistorische und musikästhetische Frage ist über Grifferfahrungen auf einem Instrument nicht zu beantworten.

Plakativ formuliert: Ein primär gesetztes Musizieren in gegenwärtiger Zeit unterläuft die Komplexität von Musik allgemein sowie künstlerische Diversität sowieso und lässt Intellekt und Bildung im Musikunterricht schwinden. Es reduziert Musikunterricht auf persönliche ästhetische Erfahrungen (und auf uniformierte Meinungsäußerungen), was aus manchen pädagogischen Schriften als gewollt auch so her-

ausgelesen werden kann. Die Modellwelt Lernen, abgeleitet aus Neurophysiologie, operiert deutlich unterkomplex.

Max Fuchs hat zur kulturellen Teilhabe einmal herausgestellt, dass es von Vorteil sei, sich in »eine ästhetische Praxis« zu begeben oder sich »mit künstlerischen Produkten und Prozessen« auseinanderzusetzen (Fuchs, 2006, S. 57). Er nennt dies als Voraussetzung, »dass kulturelle Bildung entstehen kann« (Fuchs, 2006, S. 57). Das korreliert mit der Modellwelt Lernen, wie sie der ›Aufbauende Musikunterricht‹ schätzt. Zuvor formuliert er aber unmissverständlich: »Es liegt auf der Hand, dass sich Kunstwerke nicht immer unmittelbar jedem erschließen. Viele Werke brauchen zu ihrem Verständnis ein gewisses Vorwissen, ein Verständnis für die Arbeitsweise des Künstlers oder der Künstlerin. Kulturelle Bildung ist also so gesehen in der Tat eine Voraussetzung für Teilhabe« (Fuchs, 2006, S. 57). Er schließt: »Es gibt ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis« (Fuchs, 2006, S. 57). An dieser Stelle sei herausgehoben, dass prozedurales Lernen und deklaratives Lernen im Erfolgsfall gleichgewichtig eine Symbiose bilden oder komplementär ausgerichtet sind. Das aber ist im ›Aufbauenden Musikunterricht‹ nicht vorgesehen, wenn man die Schriften dazu daraufhin einmal prüft.

Der ›Aufbauende Musikunterricht‹ bekennt sich zum (1) Musizieren und zum musikbezogenen Handeln, will (2) musikalische Fähigkeiten aufbauen und endlich auch (3) Kultur erschließen. In diesen drei Punkten spiegelt sich eine Hierarchie. Unter dem Punkt 3 Kulturererschließung wird auf die schon immer mitgebrachten »Gebrauchspraxen der Schüler« verwiesen. Sie würden die beiden »zuerst genannten Prozesse von Anfang an« begleiten (Jank et al., 2005, S. 92). Es dürfte einsichtig sein, dass, wenn junge Leute ein Lied aus anderer Zeit singen oder spielen, aus den »Gebrauchspraxen der Schüler« kein Gesellschaftsbild zum gespielten Kulturgut Musik ableitbar ist. Angeführt im zitierten Artikel werden weiterhin Dimensionen musikalischer Kompetenz, zu denen »Bewegung«, »Singen«, »Instrumente spielen«, »Bearbeiten und Erfinden«, »Lesen und Notieren«, »Hören und Beschreiben« und »Kontexte herstellen« gehören (Jank et al., 2005, S. 104). Der reflexive Zugang zu Musik ist in diesen Dimensionen stark unterrepräsentiert, und es wäre eine empirische Studie wert, zu prüfen, inwieweit ›Kulturelle Kontexte erschließen‹ unter Berücksichtigung des Primats Musizieren, das wenigstens vier der sieben Dimensionen umfasst, überhaupt auf vertretbarem Niveau geleistet werden kann. Die Musiklehrwerke zum Lehrgang ›Aufbauender Musikunterricht‹, in denen das Musizieren im Zentrum – unter weitgehender Absehung von Informationen zur gesellschaftlichen Disposition – steht, versuchen sich daran. Die Umsetzung gelingt nur unzureichend, erläutert von Schatt an *Musik Step by Step* und aufgezeigt an *Musix3* hier im Text. Die Bände verzichten weitgehend auf weiterführende Informationen zur Musik, Zeit, Gegebenheiten und Personen. Nur Bruchstücke sind vorzufinden. Über die Praxis hinaus ist dort wenig vorzufinden, was eine kognitive oder reflexive Auseinandersetzung lohnte oder möglich machte. Was gelehrt wird, ist keine ›Kulturelle Erschließung‹, sondern eine ›Kulturelle Aneignung‹ in rein persönlicher Diktion im schlechten Sinne. ›Kulturelle Aneignung‹, die sich interessierte für komplexe Hintergründe, aus der heraus eine fremde Musik ihre Existenz ableitet, und die im Wis-

sen darum in eigene Musik transformiert würde, ist wünschenswert. Ein Problem zeigt sich, wenn allein aus dem eigenen ästhetischen Erleben, vollkommen uninformativ, ein Bild vom Fremden gemacht wird. Es zeigt im handelnden Vollzug ein prinzipielles Desinteresse an fremder Musik, weist dem eigenen Erleben (auch eigener Kultur?) einen privilegierten Status zu. Das ist unter ›Kultureller Aneignung‹ im schlechten Sinne zu verstehen. Das favorisierte ästhetische Erleben liefert den Impuls dazu. Es wird Musik aus anderen Kulturen so ein schlechter Dienst erwiesen. Aber auch die Schülerschaft trägt keinen Gewinn davon, wenn prozedurales Lernen zum Kernbestand von Musikunterricht wird. Im Kreisen um das eigene Erleben ist kein essentieller Lernfortschritt möglich, wenn eine Schülerschaft weitestgehend auf sich geworfen bleibt, da dies ›Kulturelle Erschließung‹ im erweiterten, anspruchsvollen Sinne unmöglich macht. »Lernen, so meinte ich damals, bedeute, all das bestärkt zu bekommen, was ich ohnehin dachte« (Bardmann, 1999, S. 89). Theodor M. Bardmann, der Soziologe, spricht hier nicht vom handelnden Erleben nebst Konsequenzen. Er spricht davon, dass er zu gewisser Zeit als Student eine Haltung pflegte, nur von dem, von dem er ohnehin schon manches wusste, noch mehr wissen zu wollen. Eine Horizonterweiterung, so befindet er in Retrospektive, ist so nicht möglich. Er ließ sich endlich dazu verführen, etwas Neues zu probieren. Das öffnete ihm völlig neue Wissenswelten.

Prozedurales Lernen, prominent verfochten, zielt in eben jene Richtung der Wissensverweigerung. Man mag eine rhythmische Sicherheit erringen, eine Griffkompetenz erlangen, das Wissen über Musik *und ihre Hintergründe* erweitert sich darüber nicht. Es verführt im ästhetischen Erleben zu aus sich selbst geschöpften, eigenen, sich selbst verstärkenden, bestenfalls variierten Denkvorstellungen, die zur Musik, die man gerade spielt, keine Schnittmenge aufweisen. Für die Schülerinnen und Schüler bleiben sie, Musik und essentielle Hintergründe, ein unbekanntes Land. Zum eigenen ästhetischen Erleben gehören belastbare Hintergrundinformationen unverzichtbar dazu, auf dass eine vernunftgeleitete Urteilskraft sich bilden kann. Hintergrundinformationen sind nur deklarativ zu erwerben. Was in theoretischen Modellwelten sich einsichtig liest, ist – in Praxis gewendet – nicht einzulösen und reine Illusion.

Der dem Musizieren zugebilligte prominente Stellenwert macht Kulturen und Zeitumstände, denen die Musik entspringt, unsichtbar, wenn soziologische, philosophische, wirtschaftliche, regionale, nationale, biografische Hintergründe u. a. m. in der Vermittlung von Musik keine Rolle spielen oder nur noch am Rande stehen. Sie verschwinden zugunsten des Musizierens um des Musizierens willen. In einem Artikel zum Problem von idealisierten Modellwelten schreibe ich dazu:

»Die Einheit der Differenz von *figural/formal* vernachlässigt und erschwert den Erwerb expliziten Wissens über Musik. Philosophischer Überbau, musikästhetische Positionen, ritualisierte Funktionen von Musik, gesellschaftspolitische Rahmendaten u. a. m., das zu vermitteln steht nachgeordnet und im Schatten des positiven Wertes. Dieses Schattendasein fristen jene Inhalte auch deshalb, weil ganz praktisch banal viel zu wenig *Unterrichtszeit* für jene Themenwelten bleibt. Denn da in dem eigenen musizierenden Tätigsein die Basis für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten als auch die Möglichkeit zu deren Anwendung gesehen wird, kommt Werner Jank, einer der Initiatoren des Konzepts, zum Schluss: ›Das eigene Musizieren

soll deshalb auch den größten Teil der Unterrichtszeit einnehmen« [ebd.]. Da fällt infolge mangelnden Zeitbudgets der *musikalisch nicht ganz unerhebliche Rest* hinten herunter. Das goldene Kalb, um das – man möchte beinahe sagen: ganz im Sinne des *Aufbauenden Musikunterrichts* – nun getanzt wird, ist das Musizieren respektive das musikbezogene Handeln. Doch Vorsicht: Schon bei dem Tanz um das goldene Kalb gab es ein böses Erwachen, und auch dieses ist beim Modell des *Aufbauenden Musikunterrichts* als Systemfehler einprogrammiert. Der Systemfehler liegt in der einseitigen Dimensionierung des Modells. Plakativ formuliert: *Musikunterricht ist Musikunterricht und kein Instrumentalunterricht. Wäre es so, dann hieße er auch so«* (Schläbitz, 2014, S. 29).

Was sich daraus folgern lässt, ist, es gibt kein ›Sowohl als auch‹ in dieser vertretenen Modellwelt von Musikunterricht. Musizieren und Reflexion schließen sich bei dieser Form von Unterrichtsgestaltung praktisch aus. Zeit ist eine knappe Ressource im Musikunterricht, das Musizieren greift so großzügig darauf zu, dass für anderes marginal nur Zeit noch bleibt. Auf gewisse Weise erfüllt sich in einem solchen Musikunterricht nur neuerlich die überwunden geglaubte ›musische Erziehung‹, die wie ein Wiedergänger mit neuem Namen den Musikunterricht seit Jahrzehnten verfolgt. Es werden Kausalbeziehungen geknüpft, die in ihrer Generalisierung mehr über Idealisierung und Normierungsverfahren bei Umsetzung von Lernvorstellungen aussagen als über tatsächliche Lernvorgänge. Im Unterschied zur ›musischen Erziehung‹ von einst lauten die Begründungen nur graduell anders.

Was man von der Praxis lernen kann – der ›Deutschunterricht‹

»Rollentexte nenne ich Rollenbeschreibungen, in denen Informationen über den Lebenszusammenhang, die Lebensgeschichte und -situation sowie zu den Haltungen einer Figur zusammengestellt werden, die aus dem Text zumindest zu Beginn der Handlung noch nicht unmittelbar erschlossen werden können. Die Informationen stammen aus dem Text, aber auch aus sozialhistorischen, psychologischen und literaturwissenschaftlichen Quellen und Abhandlungen und enthalten Hinweise auf Alter, Geschlecht, Wohnumfeld, Arbeit, materielle Situation, Familie, Freundschaften, Formen der Geselligkeit usw.« (Scheller, 2004, S. 60–61).

Wenn der Gedanke, dass aus einem primär handelnden Vollzug alles Weitere sich ergäbe, plausibel wäre, dann wäre das auch ein Thema auch für andere Fächer, bspw. für den Deutschunterricht. Unterstellt, der Deutschunterricht wäre von einem Credo ähnlicher Güte beseelt, zeigte er sich wie folgt aufgestellt: Anstatt einen gesellschaftspolitischen Zeitgeist über die Auseinandersetzung mit Literatur einzufangen und ein Problemfeld sich zu erschließen, indem man Literatur von verschiedenen Seiten aus beleuchtet (ästhetisch, soziologisch, biografisch, philosophisch, interdisziplinär – auch die Rezeptionsgeschichte berührt), würde man im Fach Deutsch Gedichte, Kurzgeschichten, Romane und natürlich Theaterstücke ohne Unterlass schreiben und sie dann – zumindest die Theaterstücke – aufführen. Gedichte lassen sich aufführen, und Geschichten erfinden, erzählen und vorlesen. Es ließe sich auch ein Drehbuch ver-

fassen – zu einem Roman, einer Erzählung oder Kurzgeschichte – und all das realisieren. Nach längerfristiger Schreibearbeit würde sich im Rahmen kreativer Schreibprozesse ganz sicher ein Gefühl einstellen für das Schreiben literarischer Texte. Eine Kompetenz wäre im schreibenden Prozess erworben. Die literarische Form beim Schreiben von Kurzgeschichten bspw. wird quasi – nicht viel anders als beim Musizieren genretypischer Stücke – ›inskribiert‹: in den Körper eingeschrieben, was der ›figuralen Repräsentation‹ in Musik entspräche. Dieselben Lerntheorien würden Pate stehen, um dieses Vorgehen im Fach Deutsch in der Schule zu legitimieren. Es ließen sich auch bekannte Werke von Friedrich Schiller, Johann Wolfgang von Goethe, Bertolt Brecht, Heiner Müller, Falk Richter, Elfriede Jelinek, Sybille Berg u. a. m. aufführen, ohne weitere Informationen zu bieten, denn es ginge ja zentral um das ›Inskribieren‹, aus dem alles Weitere sich erschlösse. Ob aus einer zeitlich opulent angesetzten Inskriptionsarbeit im Deutschunterricht auch kulturelle Teilhabe sich so ergäbe, darf nicht nur bezweifelt werden, sondern kann, als nicht gewagte These formuliert, als gänzlich ausgeschlossen gelten. Immerhin gibt es im Fach Deutsch noch aufgeführte Inhalte, die Gesellschaftskritik in sich tragen und ein Stück weit ›Kulturelle Erschließung‹ ermöglichen. Und doch bräuchte es trotzdem weiterführendes Material, um ›Kulturelle Erschließung‹ vertiefend kompetent voranzutreiben. Die Musik allerdings kann, als asemantisches Phänomen, nicht einmal Inhalte bieten, wenn man von Strophen in Liedern einmal absieht.

Mit anderen Worten im Klartext geschrieben: Um einen kritisch-reflexiven Geist zu erwecken, der zu Texten eine begründete Haltung entwickelt, ist von einem primär gestellten Schreiben und Spielen von Texten im Deutschunterricht möglichst abzusehen. Es bedarf dazu der Hintergrundinformationen in mannigfaltiger Art und Weise und eine intensive Zeit beanspruchende Zuwendung.

Ganz ohne Frage: Kreativitätsfördernde Prozesse werden auch im Deutschunterricht initiiert. Auch dort wird immer wieder zur Praxis geschritten und auch gespielt. Theaterstücke sind fürs Theater geschrieben, meinte einst Ingo Scheller und entwickelte ein Hintergrundinformationen inkludierendes Verfahren, Theaterstücke spielend zu erfassen. Aber Ingo Scheller verzichtet hierbei gerade *nicht* auf Hintergrundinformationen. Im Gegenteil, er liefert sie, wie das Eingangszitat dokumentiert. Sie sind, nach Rezeption, sogar obligat am Spiel beteiligt. Die ›Szenische Interpretation von Dramentexten‹ nach Ingo Scheller ist ein anerkanntes Label, unverzichtbar als methodischer Baustein im Deutschunterricht. Für die Musik hat Wolfgang Martin Stroh dies vor Jahrzehnten schon adaptiert (bspw. Stroh, 2007). In dem einen wie anderen Fall sind damit aber zeitlich begrenzte Einsätze angesprochen, während im Musikunterricht der musizierende Gang beinahe als Alleinstellungsmerkmal von Unterricht gelten soll. Auch kreatives Schreiben ist ein Bestandteil von Deutschunterricht. Aber der Deutschunterricht liefert nach eigenem Verständnis primär keine Anleitung zum Gedichte oder Geschichten schreiben. Zusammengefasst: Kreatives Schreiben ist ein Teilaspekt von Unterricht, aber nicht der einzige sowie nicht der entscheidende.

Der Musikunterricht kann sich den Deutschunterricht zum Vorbild nehmen, wenn man Musikunterricht nicht umwidmen will zum reinen Instrumentalunterricht.

Auch der Musikunterricht ist nicht zentral als Anleitung zum Musizieren zu verstehen und wird doch so angeboten in vielen Fällen. Musikunterricht ist kein Instrumentalunterricht und wird doch zu oft darauf reduziert. Das umfangliche Musizieren lässt eine kritisch-reflexive Einstellung zu Musik und Kultur unter Zulieferung von Hintergründen einfach nicht zu. Es stellt sich auch beim Spielen durch ›figurales Lernen‹ nicht einfach ein, so sehr die neurophysiologische Herleitung sicher in sich stimmig ist. Es bleibt außen vor. Die Reflexion wird so an den Rand gedrängt, beinahe ausgefällt. Im Ergebnis ist die ›musische Erziehung‹ auf den Weg gebracht. Sie wird nur anders genannt. Es ist ein Fehlschluss zu diagnostizieren, wenn aus neurophysiologischer Erkenntnislage das Gesamt von Musikunterricht hergeleitet wird. Hans Brügelmann spricht in diesem Zusammenhang, wo Fehldeutungen passieren, von der Heisenberg'schen Unschärferelation in der Bildungsforschung: »Analog zur Heisenberg'schen Unschärferelation in der Physik, wenn auch in anderer Form, gibt es auch in den Humanwissenschaften einen Beobachtereffekt« (Brügelmann, 2011, S. 225). Der tritt immer dann ein, wenn eine Deutung wissenschaftlicher Ergebnisse (z. B. musikpädagogische) Folgen zeitigt und verändernd wirkt. Hierbei ist nicht der direkte Einfluss zwischen Forschenden und Beforschten gemeint. Die ›Heisenberg'sche Unschärferelation‹, die Brügelmann meint, tritt dann auf, wenn aus Ergebnissen falsche Schlüsse gezogen werden. Es wurde, wie Brügelmann anführt, bspw. ermittelt, dass die Leseleistung bei Kindern besser war, wenn sie im Vorfeld von Schule schon im Alphabet geübt waren. Ergo suchte man, das Alphabet auf unterschiedlichen Wegen schon im Vorschulalter zu trainieren. »Das anschließend propagierte Training des *Verhaltens* vermittelte aber genau diese Erfahrungen nicht« (Brügelmann, 2011, S. 225). Der Leseleistung dienlich war das nicht.

»Entscheidend ist nämlich, ob die Buchstabenkenntnis Folge eines eigenaktiven Umgangs mit Schrift ist oder ob sie durch bloße Übung antrainiert wurde. Diese Tiefenstruktur lässt sich am Oberflächenverhalten in einem Test aber nicht einfach ablesen. Sie muss erschlossen werden – getragen von den Theorien der Interpretation« (Brügelmann, 2011, S. 225).

Die Heisenberg'sche Unschärferelation, von der Brügelmann spricht, wirkt auch bei der Herleitung und Umsetzung des ›Aufbauenden Musikunterrichts‹. Hergeleitet wird das musizierende Verfahren über Lerntheorien, durchaus neurophysiologisch begründet, aber dann pauschal auf *alles* Lernen übertragen und auf ›prozedurales Lernen‹ verabsolutiert. Die Modellwelt vom Lernen, die die Einheit der Differenz vom prozeduralen/deklarativen Lernen favorisiert, setzt an bei neurophysiologischen Erkenntnislagen zum Lernen und weitet ihren Geltungsbereich universal auf alle Gegenstandsbereiche des Musikunterrichts und alle Lernvorgänge im Musikunterricht aus. Die Heisenberg'sche Unschärferelation, wie sie Brügelmann bestimmt, ist eine Einflussgröße, die sich in der Modellwelt zum musikalischen Lernen fatal niedergeschlagen hat: Es ist eine Überinterpretation erfolgt, durchwirkt vom psychischen System mit all seinem Wissen und seinen impliziten Theorien, das als einflussnehmende Größe Lernzugänge verengt auf nur noch einen einzigen: das Musizieren.

Will man junge Menschen bilden, ist abzusehen von der alleinigen ›Orientierung auf Musik‹ weder in rein reflexiver noch musizierender Form und auch von weltanschaulich begründeten ästhetischen Modellen. Es führt zu nichts, primär zu musizieren, wenn der Anspruch musikalische Bildung oder vielschichtige Kulturererschließung ist. Musikunterricht, dem kulturelle Erschließung wichtig ist, liefert kontextgeprägtes Wissen auf unterschiedlichen Ebenen. Das Musizieren kommt dabei nur ephemere daher.

Didaktiken im Deutschunterricht wählen da einen anderen Ansatz, der das kreative Schreiben, auch Gebrauchspraxen junger Menschen nicht unterschlägt, aber als eine singuläre Facette einbindet in ein Gesamtprofil von Unterricht, das die kognitiv-reflexive Auseinandersetzung sieht. Der Musikunterricht dagegen erklärt alles zur Nebensache, was nicht dem Musizieren oder der Praxis dient. Wenn man unter musikalischer Bildung versteht, Sachverhalte und Zeitumstände einzuordnen, Informationen sich zu erschließen und zu bewerten – mögen sie historischer und/oder kulturwissenschaftlicher Natur sein – wenn man also eine kognitive Schulung darunter versteht, die von explizitem Wissen sich nährt, und musikalische Bildung auch als einen kritisch-emanzipatorischen Prozess zur Selbstbildung und -findung versteht und in diesen Zusammenhang auch das Musizieren begleitend einbindet, so nimmt die Praxisschulung Musizieren keinen Anteil daran.

Die Heisenberg'sche Unschärferelation, sie wirkt: es wird musiziert, weil man es so ›will‹. Eine ähnlich lautende begriffliche Bestimmung findet sich bei Niklas Luhmann. »Wenn man Kausalaussagen antrifft, ist die erste Frage [...] nicht: ob sie zutreffen oder nicht, sondern: wer sie aufstellt« (Luhmann, 2017, S. 48). Auch Max Weber wäre mit einzubringen: Weil ein ›Glaube‹ dahintersteht. Von welchen Vorannahmen aus sind solche Kausalbeziehungen getroffen? Unterschiedliche Menschen, so insinuiert Luhmann, treffen unterschiedliche Kausalaussagen zum möglicherweise selben Sachverhalt. Dieser Gedanke lässt sich auf die Musikpädagogik übertragen: Man denkt sich (nicht einmal in böser Absicht oder bewusst) die hinzugezogenen Theorien und wissenschaftlichen Erkenntnisse so zurecht, dass sie zum eigenen Idealbild von Musikunterricht passen.

Die Rückkehr des Mythos im Musikunterricht

Die Bestimmung musikalischer Bildung durch ästhetische Erfahrung tendiert dazu, »zum Mythos zu werden, da ästhetische Erfahrung in musikalischer Praxis als einzige und maßgebliche Orientierung ausgegeben wird« (Schatt, 2008, S. 163).

Was machen Pädagoginnen und Pädagogen, wenn sie sich auf die ästhetische Erfahrung beziehen? Neben neueren neurophysiologischen Studien greifen sie gerne auf die Vergangenheit zurück. Zentral steht hierbei die zu Beginn des 20. Jahrhunderts umfänglich resonierende Reformpädagogik. Im höchst vernunftgeprägten Zeitalter wird die ›Natur‹ zur Heilsbotschaft, ins Parthenon der Pädagogik erhoben. »Reformpädagogische Ansätze in der Frühzeit dieses Jahrhunderts fanden im Ausbruch aus

dem zivilisatorischen Leben ihr Thema« (Schläbitz, 2022, S. 711). Da kommt die Natur, der Traum auch von Urgründen ins Spiel, auf die sich ›ästhetische Erziehung‹ oder ›ästhetische Erfahrung‹ bezieht. Prozedural, unmittelbar sollen die gemachten Erfahrungen sein, damit sie authentisch sind. Es schwebt darin ein positiv aufgeladener Begriffshorizont mit: »ursprünglich, ›natürlich, ›erdnah, ›elementar; schließlich: ›Einsein mit Natur und Welt‹ etc. [...] Im Erreichen eines Gefühls eines scheinbar naturhaften Seins scheint sich ästhetische Erziehung zu erfüllen und darin zu genügen« (Schläbitz, 2014⁴, S. 606). Kritik kommt in diesem Konzept nicht vor. Auch die überwunden geglaubte ›musische Erziehung‹ hebt einst auf jene positiv aufgeladenen Konnotationen ab, wenn sie von einer »›reinigenden geistig-seelischen Urkraft‹ (Götsch), einer ›ursprünglich vorhandenen und naturhaft ruhenden leibseelischen Einheit‹ (Günther 1929)« spricht (Schläbitz, 2014⁴, S. 606). Und Jahrhunderte zuvor schon zeigt Rousseau im Roman *Emile oder über die Erziehung*, dass ein Lernen nur ganzheitlich bestimmt sein soll, wenn dem Kind, abseits aller zivilisatorischen Errungenschaften, die Natur als grundständige vorbildhafte Lehrkraft bestimmt wird. ›Deklaratives Lernen‹ ist da nicht vorgesehen. Es sei denn, es wird als Negativfolie angeführt, um zu zeigen, dass es auch ein ›falsches‹ Lernen jenseits selbstgemachter Erfahrungen gibt. Es ist, als ob heute die Neurophysiologie mit ihren Ergebnissen, wie Lernen sich begeben kann, diesem ganzen Kosmos esoterischer Erwägungen eine wissenschaftliche Begründung gibt. Und doch wird hier allein ein Mythos fortgesponnen.

»Ein Mythos bezieht sich immer auf vergangene Ereignisse: ›Vor der Erschaffung der Welt‹ oder ›in ganz frühen Zeiten‹ oder jedenfalls ›vor langer Zeit‹. Aber der dem Mythos beigelegte innere Wert stammt daher, daß diese Ereignisse, die sich ja zu einem bestimmten abgespielt haben, gleichzeitig eine Dauerstruktur bilden. Diese bezieht sich gleichzeitig auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft« (Lévi-Strauss, [1977] 2024¹², S. 229–230).

Wer kann auch etwas dagegen haben, wenn die Sehnsucht mit Rückbesinnung nach einem ›Ursprünglichen‹ mit ›ästhetischer Erfahrung‹ ihre Erfüllung findet? Eine immer wiederkehrende Renaissance mit dem Hang zum Früher drückt sich darin aus. Mit anderen Worten oszilliert in der ›ästhetischen Erfahrung‹, beim Lernen mit allen Sinnen aus sich selbst heraus, ein vornehmer Partner aus der Vergangenheit mit auf Dauer gestellten Erwartungen für die Zukunft bis in alle Ewigkeit. In dem Zusammenklang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wie das beim ›prozeduralen Lernen‹ mitschwingt, wird eine Saite angestimmt, die ausschließlich positiv erklingt. ›Deklaratives Lernen‹ hat da keinen Platz, bestenfalls in stiefmütterlicher zweiter, dritter Reihe. Wer sich darauf bezieht, hat sogleich zur Rechtfertigung anzutreten, warum performativ eine Zielerreichung nicht angestrebt wird. Der Mythos ›ästhetische Erfahrung‹, auch ›prozedurales Lernen‹ genannt, operiert ›historisch‹ mit Blick auf die reformpädagogischen Partner in der Vergangenheit und zugleich ›ahistorisch‹ mit Blick auf die gezogenen Schlüsse zum Lernen, die sich als zeitlos-universal zu deuten anbieten. Dieser Dreiklang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, gedacht als Dauerstruktur, zeigt als unendlich gedehnte Gegenwart eine scheinbar sich ausdrückende Wahrhaftigkeit in Sachen Lernvorgängen an. Dieses allein posi-

tive Mitschwingangebot lässt alles andere außen vor, wird damit zum maßgeblichen Lernangebot, wie es Schatt zu Beginn des Kapitels im Zitat evident benennt. Was fehlt oder unterschlagen zu erwähnen oder nicht berücksichtigt wird in der immer wiederaufgelegten Renaissance in Sachen ›ästhetischem Erfahrungslernen‹ mit Kopf, Herz und Hand, ist Folgendes: »Neben dem gepflegten Kulturpessimismus und einer ausgeprägten Technikfeindlichkeit zeichnete sie sich [die Reformpädagogik] insgesamt durch Ablehnung der Moderne aus. Intellektualität und Wissenschaft wurden zugunsten einer romantisch-verklärten Vergangenheit gebrandmarkt und das schöpferische Individuum ideologisch überhöht« (Schläbitz, 2022, S. 711). Es ließe sich so sagen: Wer die ästhetische Erfahrung zum maßgeblichen Orientierungsangebot macht, grenzt sich von Intellektualität und Wissenschaft weitgehend ab. Was zählt, ist die authentische Empfindung und eine daraus gezogene Erfahrung. Dass Wissenschaft auf Spezialisierung angewiesen ist – was Intellektualität ebenso voraussetzt wie die Befähigung zu abstrakten gedanklichen Höhenflügen abseits aller Erfahrungen –, kommt in der Geschichte von der ›ästhetischen Erfahrung‹ nicht vor. Ganzheitliches Erfahrungslernen hat seine Grenzen, ab einem gewissen Punkt nötigt der Erkenntniswerb zur Differenzierung und Spezialisierung, tritt komplementär hinzu. Es ist auch nicht ausgeschlossen, dass er in manchen, vielen Fällen Dominanz erlangt. Dieser Erzählstrang fehlt in der Geschichte von der ›ästhetischen Erfahrung‹. Stattdessen wird »teilweise bis heute fortgeführt, ›was an kruden Theorien in den 20er Jahren zu Papier gebracht wurde‹ (Meyer [...])« (Schläbitz, 2022, S. 607). Sie schwingen untergründig mit, wenn die ›ästhetische Erfahrung‹ ins Zentrum pädagogischen Handelns tritt. In vielen Fällen wird »das romantische Konzept der ›Entfaltung von Seelenkräften‹ zwecks Entwicklung des inneren Menschen in Gegenwartspublikationen mitunter nach wie vor unhinterfragt transportiert. ›Erfahrung ist also eine Geist-Seele-Körper-Verbindung‹ (Braun [...])« (Schläbitz, 2022, S. 607). Die Neurophysiologie sekundiert nur vermeintlich, der Mythos regiert primär und unmittelbar, bestimmt Lernen mit allen Sinnen als überzeitlich und reduziert Erkenntnisgewinn auf basale Erfahrungsmomente.

»Der ausschließliche Bezug auf die Musikpraxis grenzt andere Erfahrungsräume (rezeptiv, analytisch) aus. Die Frage nach der Bereitstellung des Materials stellt sich, das in der Regel vorgegeben ist und nicht aus der Schülerschaft kommt. Auf welche Weise der Zugang zu welcher Musik aus anderen Kulturen erfolgt, ist nicht geregelt. Das Problem, das der Produktionsprozess als sinnerfüllt und nicht einfach als gelebte Zeit wahrgenommen werden soll, ist evident (Schatt 2021)« (Schläbitz, 2025, S. 697).

Schatt, auf den ich mich in einem Grundlagenartikel zur ›Ästhetischen Erziehung‹ im *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* explizit beziehe, hat darauf in seiner *Einführung in die Musikpädagogik* aufmerksam gemacht. So bewegen sich auch ›musische Erziehung‹ und der aus dem ›prozeduralen Lernen‹ abgeleitete ›Aufbauende Musikunterricht‹ auf gleicher Wellenlänge, indem mythisches Denken die Richtung bestimmt. Der ›gute Wille‹ überdeckt diese Verwandtschaft.

Was die ›causa finalis‹ mit dem Mythos zu tun hat

»Dem Begriff der ›Erfahrung‹ wurde in den vergangenen drei Jahrzehnten eine Konjunktur zuteil, die bei seiner Einführung in die musikpädagogische Diskussion durch Christoph Richter [...] in quantitativer Hinsicht nicht vorauszusehen war; in qualitativer Hinsicht führte diese Konjunktur dazu, dass das mit diesem Begriff Bezeichnete von einer Orientierung musikpädagogischen Denkens zu einem Mythos insbesondere dadurch wurde, dass didaktisch-konzeptionelle Überlegungen sich auf ihn fixierten« (Schatt, 2008, S. 159).

›Erfahrung‹ erscheint mythisch überhöht bei musikdidaktischen Fragestellungen und Erwägungen. Auf die Erfahrung hin werden Gedanken zum Musikunterricht bewegt. Recht betrachtet, drückt sich darin eine tief verwurzelte Überzeugung und quasi eine ›causa finalis‹, eine Zweckursache, im Sinne Aristoteles aus. Die affiziert im Umkehrschluss die ›causa efficiens‹, die Wirkursache. Das geschieht bspw. dann, wenn neurophysiologische Erkenntnisse in der Musikpädagogik berücksichtigt werden, um ein handlungsorientiertes Lernen zu favorisieren. Hier drückt sich zunächst eine Wirkursache aus und legitimiert dann das Musizieren. Daraus leitet sich aber kein grundlegendes Unterrichtsprinzip ab, das das Musizieren ultimativ zentral stellt. Denn Musikunterricht will mehr als zum bloßen Musizieren anleiten, er will auch kulturelle Teilhabe ermöglichen und Hintergründe erschließen helfen, was als freundliche Annahme zwar, dass das möglich wäre, das Musizieren zentralisiert, obwohl ein solcher Anspruch das Musizieren überfordert. Und doch wird so argumentiert. Ein rückwärtsgewandter, reformpädagogischer Gestus wohnt solchem Denken inne, der zum ›Ganzheitlichen‹ tendiert. Schatt hat ein Zitat zu Rudolf Maack, der zum Verhältnis von Kind und Musik und angenommener unauslotbarer Fülle aufscheinender Kräfte sich verhält, mit den Worten kommentiert:

»Der Umgang mit Musik wird hier als Weg zu Kräften aufgefasst, weil er Erleben ermöglicht und eben diese Kräfte sind es, von denen angenommen wird, dass sie das Erleben erfüllen. Sie sind damit ein fundierender Kern, eine Substanz, aus der alles entspringt und auf die zugleich alles zurückgebunden wird: eine Substanz, von der angenommen wird, dass in ihr Kind, Welt und Mensch – und damit auch Musik – identisch sind« (Schatt, 2008, S. 125).

Kann es sein, dass die ›causa finalis‹ in der Musikpädagogik, die in mythischer Tradition von Ganzheitlichkeit, Originalem, Ursprünglichem ihren Ausgang nimmt, das Denken lenkt und gerade deshalb neurophysiologische Erkenntnisse mit Annahmen überfrachtet, die sich aus ihnen gar nicht herleiten lassen? Die ›causa efficiens‹ wird von der ›causa finalis‹ überlagert, was dem Musizieren eine besondere Rolle andient. Das Ursache-/Wirkungsverhältnis wird ausgedehnt auf weitergehende Parameter, die nicht gedeckt sind durch neurophysiologische Erkenntnislagen, indem spekuliert wird, dass, wer handelt, nicht nur eine instrumentale Kompetenz erwirbt (auf welchem Niveau auch immer), sondern dass Musizieren auch das Erschließen von komplexen Hintergründen erleichtern würde. So wird das Musizieren von vornherein zum Zweck bestellt. Der Mythos von ›Ganzheitlichkeit‹, ›Ursprünglichem‹, auch

›Urgrund‹ erfährt als Projektion, als Rückkehr zu einem ›natürlichen‹ Zustand, eine vorab festgelegte Perspektive. Das Verständnis eines handlungsorientierten Musizierens ist als Zweckursache teleologisch bestimmt. Man denkt vom Ziel aus: dem Musizieren. Das aber macht, im ›Zurück zu ganzheitlicher Erfüllung‹, den ›Aufbauenden Musikunterricht‹ der ›musischen Erziehung‹ so ähnlich.

Parallelwelten im Geiste – ›Musische Erziehung‹ und ›Aufbauender Musikunterricht‹

»Aufgabe des Musikunterrichts an der allgemeinbildenden Schule ist es, den Kindern eine allgemeine Bildung, die Musik einschließt, zu ermöglichen. [...] Unsere Interpretation dieser Aufgabe lautet: Musikunterricht zielt auf verständige Musikpraxis der Kinder und Jugendlichen« (Jank, 2021⁹, S. 121).

»Wir betreiben im Musikheim nicht Musikerziehung, sondern musische Erziehung, das heißt, wir zeigen unseren Schülern nicht nur Wege in die Musik, sondern darüber hinaus zu einer musischen Bewegtheit des ganzen Menschen« (Götsch (1934), zit. n. Schatt, 2007, S. 51).

Auf der ersten Bundesschulmusikwoche im Jahr 1955 steht im Geleitwort zur ›Musischen Erziehung‹: »[E]s kommt vor allem darauf an, zum Menschen hin zu erziehen, das Musische als eine ausschlaggebende Kraft in allen denkbaren Gestalten der Erziehung auf seinen richtigen Platz zu stellen.« Die ›Musische Erziehung‹ ist eine Kraft, »die das Schöpferische in jedem Menschen und in jeder Form betont« (Kraus, 1956, S. 8). In einem Beitrag im gleichen Band führt Egon Kraus, seinerzeit der 1. Vorsitzende des Verbandes Deutscher Schulmusiker, Gedanken zur Schule der Nachkriegszeit und zum Musischen weiter aus: »Wir wissen, daß die außerschulischen Einflüsse das Kind und den jungen Menschen heute stärker denn je formen. Wie wichtig ist es da, diesen Einwirkungen immer wieder nachzugehen und Familie und Umwelt des Kindes in unsere Überlegungen mit einzubeziehen« (Kraus, 1956a, S. 22). Es sei wichtig in dieser schwierigen Nachkriegszeit, die ›Musische Erziehung‹ zu pflegen, »die die Erweckung der Innenwelt zum Ziele hat, die neben den Gemütskräften auch die produktiven Kräfte auf allen Gebieten fördert« (Kraus, 1956a, S. 23). Nicht die einseitige »Förderung der Verstandeskräfte« wäre das Bildungsziel, sondern verlangt würde, »daß der ganze Mensch nach Körper, Seele und Geist geformt werde und daß Raum für Muße und Besinnung auch in der Schule ist« (Kraus, 1956a, S. 23). Mit Blick auf Singfibeln hin formuliert der Autor, dass von der »musikalischen Ganzheit« ausgegangen werden soll, dem Grundsatz folgend, »daß Melodie und Rhythmus – aber auch Singen, Spielen, Bewegung – eine untrennbare Einheit sind« (Kraus, 1956, S. 36). Er nimmt weitere Gedanken dazu auf mit den Worten: »Am Anfang des musikerzieherischen Weges stehen nicht Tonleiter und Dreiklang, sondern die lebendige Musikerfahrung« (Kraus, 1956a, S. 36). Es ginge um »Weckung der gestaltenden Kräfte mit Hilfe einer lebendigen Methodik« (Kraus, 1956a, S. 36) in jungen Jahren. Späterhin in der Mittelstufe kommt dem Musizieren weiterhin Bedeutung zu: »Schon

bei den einfachen Instrumentalformen, die wir auf der Mittelstufe musizieren, wird die Problematik der musikalischen Werkbetrachtung offenbar« (Kraus, 1956a, S. 37). Aus dem Musizieren soll ›Musische Erziehung‹ so Weiteres herleiten. Das Ziel all dessen und des Musikunterrichts sei aber Folgendes: »Es geht uns nicht in erster Linie um die Musik, um das Kunstwerk, sondern um die Weckung der gestaltenden Kräfte im Menschen. Daher ist folgerichtig auch an die Stelle des Fachlich-Musikalischen das Musische getreten« (Kraus, 1956a, S. 38–39), was das Machen betont. Es wäre eine Bildung angestrebt, »die nicht den Teil für das Ganze setzt, sondern die Formung des ganzen Menschen – Körper, Seele und Geist – zum Ziele hat« (Kraus, 1956a, S. 39). Es geht so zuletzt um Menschenbildung. So weit zur ›Musischen Erziehung‹.

Lesen wir nun nach, was zum ›Aufbauenden Musikunterricht‹ gesagt wird:

»In verschiedenen Wissenschaften [...] wird das Thema [...] [der] ›dynamischen Gesamtorganisation von Gehirn, Körper und Umwelt‹ unter den Begriffen der ›embodiment‹ oder der ›embodied cognition‹ diskutiert und beforscht. [...] Diese Sichtweise ist eine Interpretation der alten philosophischen Grundfrage von Körper und Geist bzw. Leib und Seele« (Jank, 2021⁹, S. 89–90).

Das Körper-/Geist-/Seele-Thema findet sich so wiederaufgenommen. Zu dieser Form von Unterricht steht im Jahr 2021 weiterhin geschrieben, dass das »eigene Musizieren und musikalische Handeln der Schüler*innen [...] im Aufbauenden Musikunterricht grundlegenden Stellenwert« habe (Jank, 2021⁹, S. 131). Und es wird dazu weiter ausgeführt: »Gemeinsames Singen, Bewegungsspiele, Body Percussion und Tanz sowie verschiedene Formen des Instrumentalspiels in stilistischer Vielfalt und andere Aktivitäten bilden Anlässe für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten und in der Folge für die Anwendung des Erworbenen« (Jank, 2021⁹, S. 131). Das »Musizieren und musikbezogene Handeln [wird] als ›Fundamentalkategorie‹ musikalischer Erfahrung« gesehen (Jank, 2021⁹, S. 132). Aus dem Machen, Fühlen, Können soll alles Weitere erschlossen werden, immer auch im Zusammenhang mit persönlich-konstruktiver Kulturererschließung, die dem Ziel der »›Verortung‹ der eigenen Person in der Vielfalt der Angebote kulturellen und sozialen Handelns« dient (Jank, 2021⁹, S. 134). Das alles ist von Fragen geleitet: »Wer bin ich? Was will ich? Wie möchte ich gesehen werden?« (Jank, Gies, 2021⁹, S. 134). Kulturererschließung, über musikalische Gebrauchspraxen initiiert, dient so der Sozialisation und Identitätskonstruktion des eigenen Ichs, es ließe sich auch sagen: Menschenbildung.

Wenn man diese Sätze mit den zur Musischen Erziehung von der Bundesschulmusikwoche 1955 vergleicht, wird man auf größere Parallelen stoßen. Die Sprache des Jahres 2021 klingt vielleicht ein wenig frischer, inhaltlich sind sich die Ausführungen zu denen des Jahres 1955/1956 ziemlich ähnlich, fast identisch. In einer Gegenüberstellung soll dies konkretisiert werden:

	Kraus	Jank
Ganzheitliche Menschenbildung	Nicht die einseitige »Förderung der Verstandeskräfte« wäre das Bildungsziel, sondern verlangt würde, »daß der ganze Mensch nach Körper, Seele und Geist geformt werde und daß Raum für Muße und Besinnung auch in der Schule ist« (Kraus, 1956a, S. 23).	»In verschiedenen Wissenschaften [...] wird das Thema [...] [der] ›dynamischen Gesamtorganisation von Gehirn, Körper und Umwelt‹ unter den Begriffen der ›embodiment‹ oder der ›embodied cognition‹ diskutiert und beforscht. [...] Diese Sichtweise ist eine Interpretation der alten philosophischen Grundfrage von Körper und Geist bzw. Leib und Seele« (Jank, 2021 ⁹ , S. 89–90).
Primärer Zugang: Musizieren	»Am Anfang des musikerzieherischen Weges stehen nicht Tonleiter und Dreiklang, sondern die lebendige Musikerfahrung« (Kraus, 1956a, S. 36)	dass das »eigene Musizieren und musikalische Handeln der Schüler*innen [...] im Aufbauenden Musikunterricht grundlegenden Stellenwert« habe (Jank, 2021 ⁹ , S. 131).
Ganzheitlicher Zugang zur Musik	»daß Melodie und Rhythmus – aber auch Singen, Spielen, Bewegung – eine untrennbare Einheit sind« (Kraus, 1956, S. 36).	»Gemeinsames Singen, Bewegungsspiele, Body Percussion und Tanz sowie verschiedene Formen des Instrumentalspiels in stilistischer Vielfalt und andere Aktivitäten bilden Anlässe für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten und in der Folge für die Anwendung des Erworbenen« (Jank, 2021 ⁹ , S. 131).
Ästhetische Erfahrung	»Es geht uns nicht in erster Linie um die Musik, um das Kunstwerk, sondern um die Weckung der gestaltenden Kräfte im Menschen. Daher ist folgerichtig auch an die Stelle des Fachlich-Musikalischen das Musische getreten«	»Musizieren und musikbezogene Handeln [wird] als ›Fundamentalkategorie‹ musikalischer Erfahrung« gesehen (Jank, 2021 ⁹ , S. 132).
Persönlichkeits- & Selbstbildung	»die die Erweckung der Innenwelt zum Ziele hat« (Kraus, 1956a, S. 23).	»Wer bin ich? Was will ich? Wie möchte ich gesehen werden?« (Jank, Gies, 2021 ⁹ , S. 134).

Die Musik soll über das Machen erfahren werden, auch Strukturen im eigenen musikalischen Erleben sollen prozedural erkannt werden. Über musikalische Gebrauchspraxen sollen Identitätskonstruktionen gefördert werden, die auch im musikalischen Tun ganzheitlich erworbene Kulturerfahrungen einbeziehen. Die schöpferische Tätigkeit steht in beiden Fällen im Fokus. In beiden Fällen wird die Musik Mittel zum Zweck.

Man fühlt sich beim Lesen der Ausführungen aus dem Jahre 2021 quasi zurückgesetzt in eine andere Zeit. »Wird aber das Musikmachen und Basteln aus dem Mittel zum Zweck, so führt die Pädagogik in die ihrem Ziele entgegengesetzte Richtung«

(Adorno, [1956] 1991⁷, S. 103). Was Adorno einst zur ›musischen Erziehung‹ so treffend formulierte, kann wiederaufgelegt werden zum ›Aufbauenden Musikunterricht‹.

Von den Argumenten der Neurophysiologie wäre im Übrigen auch eine ›Musische Erziehung‹ getragen, was nicht wundert, da ›Musische Erziehung‹ und ›Aufbauender Musikunterricht‹ inhaltlich und methodisch sich nicht wesentlich voneinander unterscheiden, falls sie sich überhaupt voneinander unterscheiden. Von der ›causa finalis‹ her wird in beiden Fällen gedacht. Vom Ende her werden pädagogische Erwägungen getroffen, was heißt, dass vor allen Begründungen fürs Musizieren die Entscheidung dafür schon vorab getroffen wurde.

Die gemachten didaktischen Erwägungen zum ›Aufbauenden Musikunterricht‹ werden in der Praxis nicht eingelöst. Spezifische, wissenschaftliche Annahmen und Erkenntnisse, wie Lernen (mit allen Sinnen) geschieht, werden an dieser Stelle nicht infrage gestellt, aber zu betonen ist, dass sie in ihrer Geltung weit überbeansprucht werden. Eine kulturelle Erschließung, eine kenntnisreiche, wissenschaftsbasierte, auch reflexionsbasierte Partizipation an anderer oder fremder Musik (woher auch immer kommend) ist über die Befähigung zum basalen Musizieren, über schöpferisches Tun nicht erreichbar. (Wir kommen darauf zurück.) Eine über das tätige Musizieren hinausgehende Allgemeinbildung erscheint so ausgeschlossen. Komplexität, wie Welt und Mensch in sie eingebunden werden, genügt eine so linear verfahrenende, triviale Denkvorstellung, wie im ›Aufbauenden Musikunterricht‹ aufgestellt, nicht, wenn Gesellschaft und Mensch je für sich als nicht-trivial zu bedenken sind. Als Folge realisiert sich im aktuellen Musikunterricht die überwunden geglaubte ›musische Erziehung‹ von einst. Der Musikunterricht hat die Aufgabe, auch eine ›allgemeine Bildung‹ zu vermitteln. »Unsere Interpretation dieser Aufgabe lautet: Musikunterricht zielt auf verständige Musikpraxis der Kinder und Jugendlichen« (Jank, 2021⁹, S. 121). Diese Interpretation geht fehl. Mit primär gestelltem Musizieren ist Allgemeinbildung in Sachen Musik nicht einzulösen. Von ›Bildung‹ mag man hier schon gar nicht mehr sprechen.

Zwei Welten von Wissenschaft – individuell vs. schematisch abgefasst

»Wir erreichen Verlässlichkeit durch Redundanz« (Bolz, 2001, S. 72).

Ein Schema wird empfohlen beim Abfassen wissenschaftlicher Texte. Eine umfängliche Dokumentation wird abverlangt und eine a) ›Einleitung‹ ist vorgesehen, die zur Hypothese führt. Auch der Stand des Wissens wird markiert, um zu zeigen, in welchem wissenschaftlichen Umfeld man sich bewegt und wo das Desiderat eigener Forschung liegt. Um diese, die Hypothese, zu bestätigen (oder nicht) werden in der Folge unter b) ›Methoden‹ eben diese und verwendete Materialien subsumiert. Wie Daten ermittelt wurden und mit ihnen umgegangen wurde, wird nachgezeichnet. Unverzichtbar ist der c) Abschnitt zu den ›Ergebnissen‹, zur Darlegung dessen, was man gefunden, ›Erkenntnisträchtiges‹ ermittelt hat. Die Ergebnislage wird endlich unter d)

›Diskussion‹ interpretiert und eingeordnet. Gelegentlich wird noch ein Ausblick beigefügt, oftmals unter d) Diskussion subsumiert. So in etwa – und einverstanden in leicht abgewandelten Variationen – wollen Texte abgefasst werden, damit eine Forschung zur Publikation führt. Es ist ein Schema, das einen Rahmen bietet und vielen hilfreich ist. Man versucht Verlässlichkeit über Redundanz zu erzeugen. Darin wird eine Qualität gesehen.

Und doch ist ein solches Schema keine Garantie, dass eine Forschung gelungen, auch wegweisend ist. Es ist auch keine Garantie für das Vorliegen eines Erkenntnisgewinns. Bei Nichteinhaltung des Schemas heißt das umgekehrt auch nicht, dass eine mangelhafte Forschung vorliegt. Es entsagt nur dem redundanzbefürwortenden Schema und sieht darin keine sakrosankt gesprochene Notwendigkeit, diesem Schema Folge zu leisten. An Beispielen soll das dokumentiert werden.

Herangezogen wird im ersten Fall ein Text von Theodor W. Adorno, der deshalb als Beispiel herangezogen wird, weil er die Musikpädagogik so wirkmächtig beeinflusst hat. Es handelt sich um den Vortrag von Theodor W. Adorno: *Zur Musikpädagogik*, der 1956 veröffentlicht wurde und der nicht nur einen hitzigen Disput nach sich zog, sondern der auch nicht unerhebliche Folgen für die Musikpädagogik und den Musikunterricht zeitigte.

Zum Zweiten wird ein Text von Kerstin Rabenstein und ein weiterer, von dem Autorenensemble von Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause und Jan Duve aus dem Jahre 2019 verfasst, herangezogen, der sich mit sogenannten ›MusikmachDingen‹ befasst. Dieser Text ist nur als ein Beispiel gedacht. Die empirische Musikpädagogik ist unendlich reich an ihnen.

Als die Kritische Theorie der Musikpädagogik ein Zeichen setzte

»Wiesengrund denkt nicht topologisch, sondern gewebehaft. Er lehnt darum ausführlich Inhaltsangaben, Dispositionen, Unterteile und dergleichen ab; der Gedanke wird ohne wesentliche Einschnitte vom Anfang bis zum Ende durchgesponnen. Dem entspricht der Stil, der immer bis zum Äußersten durchgeformt ist, so daß in jedem Satz das Ganze des Gefüges mitklingt« (Paul Tillich, zit. n. Martynkewicz, 2022, S. 182–183).

Der Vortrag *Zur Musikpädagogik* hat die Musikpädagogik in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts aufgerüttelt. Genau genommen sind es derer zwei, gehalten auf den Kranichsteiner Ferienkursen für ›Neue Musik‹, in denen Adorno neben dem hier zum Beispiel genommenen noch den Vortrag *Kritik des Musikanten* hielt. Veröffentlicht wurden beide Vorträge in dem Bändchen *Dissonanzen* (vgl. Adorno, [1956] 1991⁷). In den Vorträgen wird beileibe nicht mit Kritik gespart an der Musikpädagogik respektive am Musikunterricht der Nachkriegszeit. Die Vorträge stehen in Verwandtschaft zur *Dialektik der Aufklärung* und dort zum Kapitel über die *Kulturindustrie*. Die Verdinglichung des Menschen und wie sie aufzubrechen wäre, läuft untergründig mit, wenn Adorno seine Ideen zur Musikpädagogik entwirft. Das Medium, um Verding-

lichung und Entfremdung zu überwinden, wäre die Kunstmusik und konkreter: die ›Neue Musik‹. Sie könne als Kritik gesellschaftlicher Zustände das Bewusstsein schärfen qua Rezeption der aktuell gegebenen ›Neuen Musik‹. Diese Idee trägt auch den Beitrag *Zur Musikpädagogik*.

Die ›musische Erziehung‹, im Musikunterricht der Nachkriegszeit gängige Unterrichtsmethode, war es, an der sich der Philosoph massiv rieb, weil sie jedweden Intellekt betäube im Aufgehen in ein reflexionsfreies Gruppengefüge, das nur ein falsches Glück verspreche. Im Streben, Teil eines gemeinschaftlichen Ganzen werden zu wollen und dort aufzugehen, würden kritikwürdige Zustände so erhalten, obwohl sie eigentlich zu überwinden notwendig wären. Insofern stand er kritisch gegenüber einer Musikpädagogik, die die ›musische Erziehung‹ als pädagogisches Prinzip erhielt.

Vergegenwärtigt man sich der Einteilung von a) Einleitung, b) Materialien/Methoden, c) Ergebnisse, d) Diskussion in wissenschaftlichen Texten oder deren Verwirklichung in abgewandelter Variation, wird in der Folge deutlich werden, dass nichts von dem, was erwartet wird, in irgendeiner Form sich im Geschriebenen spiegelt. Für alle, die den Text von Adorno nicht (mehr) gleich im Sinne haben, sei er in seiner Anlage und dabei auch in seinem Inhalt kurz skizziert, gerade auch deshalb, weil er so wirkmächtig war, trotz Absenz einer schematischen Redundanzanlage.

Der Aufsatz *Zur Musikpädagogik* kennt keine den Inhalt vorbereitende Überschriften. Er beginnt bei laufender Zählung mit Punkt ›1‹. Die Zielsetzung von Pädagogik wird beschrieben und der Schüler/die Schülerin werden ausgemacht, was sie alles an Musik erkennen lernen sollen. Gleichzeitig wird verdeutlicht, dass es nur das Kunstwerk sein kann, an dem junge Menschen lernen und so sich bilden können. Sodann setzt Adorno zur Warnung an, an die Stelle des ausdifferenzierten Kunstwerks sich nur auf ein ganzheitliches Etwas-Erlebnis zu beziehen. Stattdessen gelte es, die Spezialisierungen in der Kunst zu durchdringen.

Unter Punkt ›2‹ betont Adorno die Imaginationskraft, zu der junge Menschen angeleitet werden sollen, zu einem inneren Vorstellen. Ein inneres Hören wird angestrebt und abgelehnt ein zweckbedingtes »Musikmachen und Basteln« (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 103). Er führt die Gründe hierzu ausführlich aus und wendet sich gegen die Musik als Vademecum, das die Menschen zur kollektivistischen dumpfen Masse zusammenschließt. Analytisch mithilfe von Partituren sei sich dem Kunstwerk zu nähern, die Kognition wird bedient.

Punkt ›3‹ hebt hervor, dass es das Klavier ist und auf keinen Fall »Fidel« oder »Blockflöte«, weil das Klavier befähige, nicht nur horizontal der Melodielinie und ihrer Entwicklung zu folgen, sondern zugleich auch vertikal das harmonische Gerüst zur Gänze nachzuzeichnen. Diese Ansicht vertritt zumindest Adorno.

Es folgt Punkt ›4‹, das Problem der Vermittlungsfrage und die Feststellung, dass Lehrende kaum mehr in der Lage sind, den Wert von Musik, abseits allen Bildungsdünkels, adäquat zu vertreten. Der nur zur Überhöhung anpreisenden »Phraseologie«, wie Adorno das nennt, was Musik als kulturell Großes auszeichnete, sei ebenso

zu entsagen, wie der lässlichen, werkelnden »Spielmusik«, zu der Schülerinnen und Schüler genötigt werden.

Mit polemischen Einwüfen über Zeilen hinweg beginnt Punkt ›5‹ gegenüber Einwüfen, dass der Spagat zwischen »Basteln« und »Leitbilderei« kaum zu schaffen sei (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 108). Anschließend drückt Adorno aus, worum es ihm geht: Die Musikanalyse sei der Weg, das Kunstwerk adäquat zu erfassen.

Mit der Wahl der Werke für den Musikunterricht tritt Adorno unter Punkt ›6‹ in eine weitere Diskussion ein. Er wendet sich gegen jede Form musikpädagogischer Spielmusik, die Qualität der Musik orientiere sich an den Originalen. Pole Poppen-späler bzw. das beigefügte Nachwort von Theodor Storm liefert für ihn die Begründung mit: »Wenn du für die Jugend schreiben willst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben« (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 111).

Der Punkt ›7‹, man möchte hier den Klimax ausmachen, liefert umfanglich Begründungen gegen die ›musische Erziehung‹ als Ausdruck ganzheitlichen Erziehungsbestrebens. Die »Schimäre des ganzen Menschen« ist nach Adorno abzulehnen (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 112). Er verdeutlicht vehement, dass die Musik nur durch Spezialisierung entstanden sei, doch nur durch differenzierten Zugang, durch detaillierte Auseinandersetzung mit den Werken, zu erfassen sei. Es ist zu spüren, hier ist Adorno engagiert, ganz in seinem Element. Der »moralische Bildungswert«, den Adorno Kunstmusik eigentlich zuerkennt, erscheint depraviert. Er wähnt dies einer Konsumhaltung geschuldet, der »Neutralisierung der Kunst zum Kulturgut« (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 113); das aber über den eigentlich ästhetischen Gehalt Hin-ausgehende, das wahrzunehmen, diese implizite Verpflichtung, die fehle. In anderen Zusammenhängen spricht der Philosoph hier von »Halbbildung«, die nur eine bloße Gelehrsamkeit spiegele, aber »Bildung«, um die es ihm zentral geht, sei zu restituieren. Die eigenen Bedürfnisse junger Menschen seien hierzu zu vernachlässigen bei der Auseinandersetzung mit »große[r] Musik« (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 113); nur dann, funktionslos gedacht, sei das Versprechen großer Musik, ihr Ethos, zu erfassen. Die ›musische Bildung‹ erscheint desavouiert, sie produziere ohnehin keine Kalokagathie, nur »intolerante, enge und von der künstlerischen Erfahrung abgespaltene Versonnenheit« (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 112).

Auf keinen Fall, so Punkt ›8‹, dürfe man beim »geistigen Stand des noch nicht Gebildeten« (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 114) ansetzen, und das gelte auch für die »primitiven Instrumente[...]« (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 114), wie Adorno Ziehharmonika und Blockflöte nennt. Es lägen darin nur Zugeständnisse an die noch nicht Gebildeten. Unter diesem Punkt wird also die Instrumentenauswahl in Bildungsprozessen diskutiert. Es sind für den Autor die nicht ganz leicht zu lernende Geige, Cello oder Klavier, nur sie zählen. Auch hier gilt: Der Anspruch definiert den Weg zur großen Musik.

Mit dem Singen, Punkt ›9‹, tut sich Adorno ungleich schwerer, weil die Stimme jedem gegeben ist und Singen zwar für die ihm wichtige »Vergeistigung und Differenzierung« geeignet ist. Und doch sieht er ein Problem: das reflexionsfreie »Drauflossingen« (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 115) unterbinde dies. Ein Plädoyer, den jungen Menschen an der Stimme auszubilden, scheint ihm der richtige Weg, und hier sei die

Methodik bei professionellen Sängern abgeschaut. Ein paar Lektürevorschläge folgen, was an Literatur zu singen sich anböte.

Der letzte Punkt, bei »10« angekommen, wendet sich gegen das Aktualisierungsbestreben, überkommene Musik in die Gegenwart zu hieven. Vielmehr gelte es, sie als Geschichtliches kennenzulernen. Er betont den geschichtlichen Gang der Musik, an dem, diesen nachzeichnend, sie nachvollziehbar zu erlernen wäre. »[Z]u schwierige« Stücke gibt es dabei für Adorno nicht (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 118). Die Auseinandersetzung habe dem ganzen Stück zu gelten. Vom Detail ausgehend, wäre es ungeeignet, den ästhetischen Bildungswert und mehr zu vermitteln. Keiner dumpfen Ganzheit redet er hier das Wort, sondern einer Haltung, der Gestalttherapie entlehnt, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile sei. Kein musizierender Spielkreis, wo man stümpere, könne lehren, was die Rezeption von Kunstmusik über Medien, die Schallplatte, zu lehren befähigt sei. Wenngleich Adorno sich gegen musikpädagogische Spielmusik wendet, so ist er nicht abgeneigt, extra für den pädagogischen Zweck komponierte »musikalische Lehrstücke« anzuerkennen, sofern sie den musikalischen Reichtum großer Musik »bis in die letzte Note hinein« aufzuzeigen geeignet sind (Adorno, [1956] 1991⁷, S. 119).

Man mag sich an der von Adorno vertretenen Pädagogik reiben, sie zurückweisen. So ist auch im besonderen Maße der Kunstbegriff problematisch, in ihr einen Mehrwert zu verorten und sie verabsolutiert zu privilegieren vor jedweder anderen Musik. Die Autonomie der Kunst mit ihrer – sofern man sich mühte – von Adorno verfochtenen Reflexionsgarantie und höheren Weihen war eine reine, nie stimmige Schimäre (vgl. Schläbitz, 2016). Sie entspringt einem Bildungsdünkel und einem Glauben, der die Musik und Kunst allgemein zur Religion erhob. Darum geht es im Folgenden nicht, sondern nur, dass der Struktur des Textes kein Schema, wie heute gerne gesehen, innewohnt.

Adorno setzt in seinem Aufsatz direkt an mit einem inhaltlichen Vermerk, was Musikunterricht leisten soll. Ein jeder Abschnitt folgt einem eigenen Schwerpunkt, wenngleich konzidiert wird, dass Gesagtes sich hier und da auch wiederholt, zum Redundanten neigt. Dass es nur große Kunst sein darf, die Eingang in den Musikunterricht finden sollte, dass den Werken bei relevantem Zugang ein erkennbarer Mehrwert innewohnt und dieser einsichtig zu vermitteln sei, ist ein Gedanke, der sich durch den ganzen Aufsatz zieht. Aber doch lassen sich – wie beschrieben – Schwerpunkte unter den Punkten 1–10 ausmachen. Diese Schwerpunkte allerdings muss man aus dem Aufsatz selbst ableiten. Die numerischen Werte selbst geben sie nicht her. Leitende Überschriften fehlen.

In dem Text wird auch kein Stand der Wissenschaft notiert oder reflektiert. Es fehlen dergestalt auch Angaben von Literatur, die für den Stand der Wissenschaft stehen würden. Nicht ein einziger Literaturvermerk wird notiert. Auch Zitationen, die in der Regel zur Stützung eigener Thesen eingeflochten werden, fehlen bis auf eine Ausnahme. Er zitiert aus dem Nachwort der Novelle *Pole Poppenspüler* von Theodor Storm. Eine solche Einlassung wiederum ist natürlich nicht wissenschaftlich relevant

respektive legitim, und doch erscheint sie Adorno so wichtig, dass er hier ein einziges Mal im Text ein Fremdzitat einführt.

So schreitet Adorno Punkt für Punkt fort, baut ein Gerüst aus Worten, mit dem er argumentativ Rezipierende überzeugen will. Nicht verwunderlich sind, nach heutigen üblichem Wissenschaftsverständnis, das Fehlen der Punkte ›c‹ Ergebnisse und ›d‹ Diskussion im Aufsatz. Eine Diskussion mit dem Gegenstand seines Interesses führt Adorno über alle Seiten seines Aufsatzes hinweg, und das Ergebnis, über das der Philosoph reflektiert, wird auch schon auf Seite 1 unter Punkt 1 ausgemacht. Genau genommen widerspricht Adorno mit diesem Textkonvolut in seiner Form jeglichen Wissenschaftsansprüchen, wie man sie im heutigen Wissenschaftsverständnis für unverzichtbar hält. Man möchte es, sofern gewogen, unter Essay verbuchen. Und doch gibt es sicher auch jene, die selbst dieses Label hypertroph fänden. Genau betrachtet wäre, wo man diese Form des Umgangs mit Positionen und Problemen ablehnt, danach *nichts* in Adornos Werk von wissenschaftlichem Wert. Man mag dem Text bescheinigen, dass er in einer anderen Zeit geschrieben wurde, als andere Maßstäbe für Wissenschaft galten. Und doch wäre der Text auch so aufzubereiten mit ergänzenden Schriften, Materialien, die den Wissensstand zur Entstehungszeit spiegelten, und so, dass nach Neusortierung der vorgelegten Zeilen ein Text entstünde, der der Dokumentation von a-d entspricht. Aber das sei nur am Rande erwähnt.

Dieser Artikel aber hat, zusammen mit jenem zweiten, der *Kritik des Musikanten*, hohe Wellen geschlagen und mit Zeitverzögerung, größere Folgen gezeitigt. Die *Dissonanzen*, in denen die Vorträge als Schrift erschienen, haben in eben genau diesem Maße dissonierend in die Musikpädagogik hineingewirkt.

»In der Fachliteratur zeigte sich nach der ersten Aufregung kaum ein Widerhall. Aber Adornos kritischer Stachel saß in den Köpfen einer jungen Generation, die nicht mehr den musischen Vätern, sondern der kritischen Rationalität folgte. So hat seine Kritik [...] langfristig doch ungeheuer tief in die Musikpädagogik hineingewirkt« (Gruhn, 1993, S. 293).

Ein Text ist es, der offenkundig der jungen Generation Vernunft bediente, sie zum kritischen Nachdenken anregte und auf Veränderungen pochen ließ. Und Karl Heinrich Ehrenforth notiert: »Die Provokation der Dissonanzen erzeugte langfristig eine heilsame Ernüchterung im musikpädagogischen Denken und Handeln« (Ehrenforth, 2010, S. 488). Argumentativ und ohne Frage auch hier und da mit ein wenig Polemik garniert, hat Adorno seine musikpädagogische Leserschaft zuletzt überzeugt und die Musikpädagogik in eine andere verwandelt. Die Frage seinerzeit, ob es sich hier um Wissenschaft handelte, die stellte sich gar nicht, das galt als ausgemacht.

Wenn die Form den Inhalt überlagert oder: »badly organized«

Zum Buch *Strukturelle Anthropologie*: »Brice Parain, [...], hat es abgelehnt. Er sagt mir: ›Ihr Denken ist noch nicht reif.‹ Nach *Traurige Tropen* hat Gaston Gallimard mit Engelszungen auf mich eingeredet, um mich als Autor wiederzugewinnen. Aber Plon hatte mich unter Vertrag genommen, und ich bin da geblieben« (Lévi-Strauss, 2019, S. 129).

Auch *Wahnsinn und Gesellschaft* von Michel Foucault hat zunächst dasselbe Schicksal erlitten und wurde für eine Publikation abgelehnt. An anderer Stelle fanden die Bücher dann doch gefällige Resonanz und haben nachhaltig die Rezeption bewegt. Ein Text, wie von Adorno *Zur Musikpädagogik* vorgelegt, hätte es heute dagegen schwer, überhaupt noch publiziert zu werden, da er mit Blick auf wissenschaftliche Texte dem gewünschten, erwarteten Schema nicht entspricht. Die Form, das Schema, wie sich alles zusammenfügt, ist heute so entscheidend, dass der Inhalt (beinahe) zum sekundären Ereignis wird. Der Inhalt ist geradezu suspendiert. Die Relevanz in Wissenschaft sollte sich gleichwohl mehr am Inhalt ausrichten, die Form dagegen sekundär gewichten. Im Wesentlichen erscheint das Verhältnis heute umgekehrt.

Dass es sehr unterschiedliche Auffassungen dazu gibt, wie Schriften abgefasst sein müssen, hat auch Adorno erlebt, der von einem amerikanischen Verleger in den 40er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts ein Manuskript zurückerhielt mit der Begründung, es sei »badly organized« (Adorno, 2003, S. 698). Es ist nicht einmal ausgeschlossen, dass das Urteil nach den amerikanischen Standards seine Berechtigung hatte, und doch dürfte mit der Zurückweisung ein Fehler gemacht worden sein infolge des Gehalts des Manuskriptes und der bis heute anhaltenden Rezeption des Buches. Der Herausgeber, der die englische Übersetzung des Buches ablehnte und befand, dass das Buch schlecht organisiert sei, war der Philosoph Dagobert Runes. Das Buch, das abgelehnt wurde, trug den Titel *Philosophie der Neuen Musik*. Es ist die Auseinandersetzung mit Schönberg als fortschrittlichem Komponisten auf der einen und Strawinsky als nach Adorno reaktionärem auf der anderen Seite. Adorno vertritt darin zugleich die These, dass der kompositorischen Schule, der Zwölftonmusik, Schönberg selbst zuletzt nicht mehr entsprechen konnte, hinter die eigenen Maßstäbe zurückgefallen sei. Dieses Werk, die Schrift zur ›Neuen Musik‹, ist ein Klassiker geworden und das heißt zugleich, dass dem Geschriebenen – von heute aus gesehen – keine Stimmigkeit mehr zugemessen wird. Aber will man wissen, wie zu gegebener Zeit über Musik gedacht wurde und geschrieben, ist die *Philosophie der Neuen Musik* eine vortrefflich-gute Quelle. Die *Dialektik der Aufklärung*, auf Musik umgeschrieben, mit dem Titel *Philosophie der Neuen Musik*, bleibt aber aus historischer Perspektive hochinteressant zu lesen. »Autoren werden zu Klassikern, wenn feststeht, daß das, was sie geschrieben haben, unmöglich stimmen kann: [...] Statt in der Außenwelt nach Bestätigung zu suchen, externalisiert man in eine Richtung auf eine nicht mehr zu ändernde, nur noch zu interpretierende Vergangenheit« (Luhmann, 2018, S. 16). So ist dem performativ in der Zeit zum klassisch Gewordenen in Manuskriptversion eine mangelnde Struktur vorgeworfen worden. Inhaltliche Qualität steht so unter

Vorbehalt, wenn der Form der Vorzug gegeben wird und ein Abgleich mit einer ideal angenommenen Form und ein Abweichen davon Sanktionen zu befürchten hat.

Die Form wird als Dogma gedacht und damit sakrosankt. Neue innovative Ideen haben es da schwer, wenn sie sich nicht zur Pflichterfüllung bekennen, sondern sie zum Inhalt auch eine neue Form ersinnen. Adorno widerfuhr etwas Ähnliches Jahre später ein weiteres Mal: Ein Vortrag, gehalten in der Psychoanalytischen Gesellschaft in San Francisco stand zur Publikation an. Zwar war die Publikation grundsätzlich nicht infrage gestellt, doch Adorno fand in den Korrekturfahnen massive Eingriffe vorgenommen, die seinem Text – wie er befand – nicht mehr entsprachen. »Der gesamte Text war bis zur Unkenntlichkeit entstellt, die Grundintention nicht wiederzuentdecken« (Adorno, 2003, S. 698). Auf Rückfrage für den Grund wurde ihm beschieden, dass die Zeitschrift, in der der Artikel erscheinen sollte, um Einheitlichkeit ihrer Beiträge bemüht sei. Ähnliche Gründe werden auch heute angeführt. Adorno verzichtete auf eine Veröffentlichung. Der Aufsatz erschien später in seiner originalen Form an anderer Stelle. Einheitlichkeit von Beiträgen ist es auch, was die heutige Publikationskultur im bedenklichen Maße auszeichnet. Fehlt der Stand der Forschung, wird das sogleich als Monitum ausgewiesen und angemahnt, diesen nachzureichen. Es wird dabei zur Pflichterfüllung aufgerufen. Aber gerade Adorno z. B., der gerade Angesprochene, hat der Pflichterfüllung, abzufassen nach Schemata, mit seinen Schriften stets widersprochen. Ich erinnere nur an den Aufsatz *Zur Musikpädagogik*, von dem schon ausführlich die Rede war. In heutiger Zeit würde Adorno wohl zunächst die Pflicht auferlegt, den Stand der Forschung nachzuzeichnen, auch wenn es für das Thema gänzlich belanglos ist. Intellektuelle Tiefe ist sicherlich gewünscht, aber zunächst einmal geht es um die Uniformität von Beiträgen, auf dass sie vergleichbar würden. Adorno hat in seinen Schriften in der Regel seine eigene Art zu schreiben gefunden. Im Fortgang der Arbeit wird diese eigensinnige Form zu arbeiten ›Kür‹ genannt, um dem Pflichtvorstellung einen Gegenpol zu bieten. Das macht Adornos Schriften noch heute lesenswert, dass sie Jahrzehnte nach des Autors Tod noch herangezogen und rezipiert werden. Man kann es herunterbrechen auf den Satz: In der ›Kür‹-Vorstellung zählt der Inhalt, nicht die Form.

Wenn Aufwand und Ertrag sich nicht die Waage halten. Empirie und das ›MusikmachDing‹

»Nur als Schaffende! — Dies hat mir die grösste Mühe gemacht und macht mir noch immerfort die größte Mühe: einzusehen, dass unsäglich mehr daran liegt, wie die Dinge heissen, als was sie sind. [...] Aber vergessen wir auch diess nicht: es genügt, neue Namen und Schätzungen und Wahrscheinlichkeiten zu schaffen, um auf die Länge hin neue ›Dinge‹ zu schaffen« (Nietzsche, 1988, S. 422).

Dass das Einhalten der Form – trotz Aufwand – wenig oder keine weiterführende Erkenntnis oder Relevanz garantiert, sei an einem Beispiel dokumentiert. Es geht um zwei Textbeiträge, einerseits verfasst von Kerstin Rabenstein, andererseits von Ulrike

Kranefeld, Anna-Lisa Mause und Jan Duve. In beiden Fällen geht es um ›Dinge‹, denen die Autorin Rabenstein und späterhin das Autorenensemble sich forschend widmen. Der Form genügen beide Texte. Kerstin Rabenstein, Professorin für Schulpädagogik und Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung, bietet unter a) eine kurze Einleitung zum Thema (es geht um den epistemologischen Status von Dingen), um fortzufahren unter b), das Thema methodologisch einzuordnen. Weiterschreitend zu c) liefert sie um das ›Ding‹ rankende Fallstudien. Unter d) sucht die Autorin das methodologisch erweiternd zu denken, was sie unter e) beispielhaft präzisiert und sie zu einem abschließenden f) Fazit führt. An dem Gang der Arbeit ist keine Kritik zu üben.

Im Großen und Ganzen entspricht die Abfolge des Textes den Schritten, wie sie heute in empirischer Wissenschaft vorgesehen sind. Zwischen dem Text von Adorno und dem hier angesprochenen liegt ein gravierender Unterschied, allein schon die Form betreffend. Was beim Text zuvor zählte, waren der Inhalt und seine inhaltliche Kritik am musischen Musikunterricht, die ihm, in reflexiver Auseinandersetzung, eine gesellschaftliche Wirkkraft beschied. Der Text von Rabenstein will auch inhaltlich überzeugen, doch bevor ihm die Möglichkeit gegeben wird, muss er zunächst einer Form genügen, was ohne Frage gelingt, denn die Form ist bei vielen Wissenschaftstreibenden längst internalisiert. Da die folgende Textauseinandersetzung exemplarisch für empirische Forschung in der Musikpädagogik gesehen wird, werden im Verlaufe der Diskussion gelegentlich auch allgemeine Ausgriffe auf die Empirie insgesamt im Fach gemacht. An der Form bei Rabenstein ist nun nichts zu kritisieren, die Schrittfolge leicht einzuhalten. Daher wird im Folgenden am Inhalt angesetzt, um zu sehen, wie es inhaltlich um formgerechte Forschung steht.

In der aktuellen empirischen Forschung der Musikpädagogik geht es recht häufig um ›Dinge‹, früher sagte man Objekt, Gegenstand, auch Materialität dazu. Heute florieren nun ›Dinge‹, exakter gesagt im musikpädagogischen Diskurs um ›MusikmachDinge‹. Ein neues Wort ist entstanden, und in gewisser Weise wird damit eine neue empirische Wirklichkeit geschaffen, wie schon bei Nietzsche unter § 58 in seiner *Fröhlichen Wissenschaft* geschrieben steht. Einmal ausgesprochen ein neues Wort, wird eine arbiträre Beschreibung ganz allmählich »zum Wesen und wirkt als Wesen« (Nietzsche, 1988, S. 422). Aber schon hier lässt sich fragen, wie wirklich oder wahrscheinlich denn die Wirklichkeit ist, wenn mit einem schlichten neuen Namen eine neue Wirklichkeit zu schöpfen ist.

»Der Ruf, Name und Anschein, die Geltung, das übliche Mass und Gewicht eines Dinges – im Ursprunge zuallermeist ein Irrthum und eine Willkürlichkeit, den Dingen übergeworfen wie ein Kleid und seinem Wesen und selbst seiner Haut ganz fremd – ist durch den Glauben daran und sein Fortwachsen von Geschlecht zu Geschlecht dem Dinge allmählich gleichsam an- und eingewachsen und zu seinem Leibe selber geworden« (Nietzsche, 1988, S. 422).

Die empirische Wirklichkeit, sie ist angefüllt von Namen, die folglich nur den Schein einer Wirklichkeit in sich bergen. ›An sich‹ wird sie stets verfehlt. Darin – in den zugewiesenen Namen – drücken sich auch Wertschätzungen aus. Eine ›MusikmachDing‹-Forschung wäre nun gehalten, hierzu Stellung zu beziehen. Bei Beiträgen, wie

bei Rabenstein, die allgemein zu ›Dingen‹ sich verhält, werden sie schlicht hingenommen. Es wird damit gearbeitet, eine reflexive Auseinandersetzung entfällt.

Nivellierung von Unterschieden zwischen Klangerzeugern

»Die Begrifflichkeit *MusikMachDing* weist, [...] eine diskriminierende Hierarchie – ein *Oben*, *Unten* – aus, denn wie selbstverständlich wird man in manchen Klangerzeugern ein *Instrument* erkennen, während andere der Zuschreibung *MusikMachDing* nicht entkommen werden« (Schläbitz, 2022, S. 88).

Man denke nur an den besonderen Fall, man benenne eine mit den Fingern anzuschlagende Tastatur, versehen mit einer hochkomplexen Mechanik, ›Klavier‹, und gibt dem Ganzen, das mannigfaltige Klangfarben generiert und wohlgefällige, auch dissonierende Musik garantiert, den neuen Namen ›MusikmachDing‹. Mit der Bezeichnung ›MusikmachDing‹ für Klaviere, Flügel, einem ganzen hochentwickelten Instrumentarium wird simultan begleitend eine mangelnde Wertschätzung mitgeliefert, wenn es denn gelänge, diese Diskurskultur, die vom ›MusikmachDing‹ spricht, durchzusetzen. Nur – als These wird formuliert – gelingen wird das nicht. Zwischen ›Instrument‹ und ›MusikmachDing‹ kann es kaum eine Wertschätzung auf Augenhöhe geben. Mit dem neuen Namen ›MusikmachDing‹ wird eine Integration nach unten, zum Profanen hin, eingeleitet. Intendiert ist das sicher nicht, diese Entwertung wird aber mitgeliefert, wenn mit der Schöpfung ›MusikmachDing‹ zugleich eine veränderte musikalische Wirklichkeit geschaffen wird. »Kognitiv muß [...] alle Realität über Unterscheidungen konstruiert werden und bleibt damit Konstruktion« (Luhmann, 1990², S. 50). Und Namen helfen zu differenzieren, zu unterscheiden zwischen diesem und jenem. Je reduzierter oder allgemeiner die Bezeichnung, desto reduzierter das Weltbild, das vom Menschen entwickelt wird. »Die Realität ist das, was man nicht erkennt, wenn man sie erkennt« (Luhmann, 1990², S. 51). Der ›blinde Fleck‹ ist verantwortlich für den Weltbezug. Und je unspezifischer, es ließe sich auch sagen, reizärmer Benennungen operieren, umso reizärmer werden Weltbilder und Wertschätzungen operieren. Es ist, als wollte man zu allen Klangerzeugern, die es gibt, in aller Differenziertheit nur noch ›Ding‹ sagen. Das ›MusikmachDing‹ in der Musikpädagogik, wo es seine Heimat hat, schafft mit Inklusion aller Musikklangerzeuger unter ein gemeinsames Label die Nivellierung von Unterschieden, wo aus anderer Namens-Perspektive Unterschiede sind und – bei allem musikpädagogischem Bemühen – erhalten bleiben werden. (Wir kommen darauf zurück.)

Je für sich kann mit ihnen, Klangerzeugern, welcher Art und Güte auch immer, musiziert und das Gemüt bewegt werden, und doch sind ihnen Unterschiede eingetragener. Junge Menschen dürfen einen anspruchsvollen Musikunterricht erwarten. Schon die Subsumierung aller Klangerzeuger unter das Label ›MusikmachDing‹ trägt nicht dazu bei. Es ist also zum Problem bestellt, wenn ein Begriff in Forschung einfach so übernommen wird, gerade wenn er ein noch relativ jung und neu einge-

fürter ist, und nicht danach gefragt wird, was er für Normierungen enthält, was er bereithält.

Theorie der Medien und Klangerzeuger

»[U]nser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken« (Nietzsche, 1981, S. 172).

Es ist schon angeklungen, was unter einem ›MusikmachDing‹ verstanden wird. Der Begriff soll gleichwohl noch näher eingekreist werden. Ein Bleistift ist als Schreibgegenstand zu verwenden, aber in ihm verbirgt sich auch ein ›MusikmachDing‹. Der Unterschied: Mit dem Neologismus will man darauf verweisen, dass ›MusikmachDinge‹ »auch als eigenständige Musikmachende wahrzunehmen sind« (Ismaiel-Wendt, 2016, S. 3–4). In gewissem Sinne sind Objekte, Gegenstände jeglicher Art selbst Aktanten, die Musik machen, und nicht nur in Passivität verharrende Gegenstände, weil sie sich aufdrängen, auf gewisse Weise bespielt werden zu wollen. Mit einem Bleistift lässt sich rhythmisch trommeln, eine Melodielinie zu realisieren, drängt sich dem menschlichen Gegenüber als Idee aus einsichtigem Grund nicht gleich auf. »Die Dinge handeln, indem sie auf den Menschen wirken. Auf diese Weise entfalten sie ihr Potential« (Stockhammer, 2016, S. 336). Der Begriff ›MusikmachDing‹ will diesem Umstand Rechnung tragen.

Die Vorstellung von ›MusikmachDingen‹ lässt sich theoretisch unterfüttern mit dem Affordanzkonzept, wie es James J. Gibson 1979 mit dem Neologismus »affordance«, abgeleitet vom Verb »to afford«, beschrieben hat. Medien, welcher Art auch immer, haben einen hohen Aufforderungscharakter, auf spezifische Art und Weise mit ihnen umzugehen. Bruno Latour mit seiner Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) darf hier nicht unerwähnt bleiben, der von ähnlicher Prämisse ausgeht. Eng verflochten mit dem Gesagten ist der ›material turn‹: »Theoretiker des ›material turn‹ betonen ›agency‹, den ›Eigenwillen‹ der Dingwelt« (Bräunlein, 2012, S. 36).

Schon Marshall McLuhan brachte einst mit seiner Medientheorie in den 1960er-Jahren diese wechselseitige Verbindung zwischen Medium, Körper und Geist auf den weltberühmten Satz: »Das Medium ist die Botschaft«. Jedwede Materialität der Kommunikation schleicht sich in Denkvorgänge ein. Die genannten Ansätze finden im ›linguistic turn‹ im frühen 20. Jahrhundert einen vornehmen Ahnen. Aber der Ursprung liegt – wie so oft – bei den Griechen. Schon Platon fand in der Schrift kein neutrales Werkzeug vor, sondern ein Denkvorgänge beeinflussendes Medium. Das Neue an der Theorie vom ›MusikmachDing‹ ist demnach der Name, der Rest ist altbekannt (vgl. Schläbitz, 1997, 2022). Nur der Diskriminierungsfaktor ist, nicht gewollt, aber neu bestellt. Partiiell verhalten sich die Forschenden zu den genannten Theorien.

Hierarchisierung von Klangerzeugern oder: Verfestigung ›postkolonialer‹ Haltungen

»Folgt man dem liberalen Politikwissenschaftler Francis Fukuyama, geht es im Kern um die Anerkennung der Würde von vormalig marginalisierten oder ausgegrenzten Gruppen, um die Frage: Wer gehört dazu? Wer wird als Partner ›auf Augenhöhe‹ anerkannt« (Thiemeyer, 2021, S. 77)?

›MusikmachDing‹, das klingt nicht schön, wie der Namensgeber Johannes Ismaiel-Wendt selbst anerkennt, wenn er die meines Wissens eigene Sprachschöpfung als »holprig[e] Substantiv-Verb-Verbindung« benennt. ›Musik-mach-Ding‹ lässt auch die Assoziation der Verwendung von leichter Sprache in der Wissenschaft zu, wie sie heute öfters anzutreffen ist. Gewollt ist das aber nicht, doch die losgetretenen Assoziationen zu leichter Sprache sind kaum mehr einzufangen.

Man muss nicht genauer differenzieren, wenn man zu allem, was klingt oder klingen könnte, ›MusikmachDing‹ sagt. Problematisch dabei ist Folgendes: Klaviere, Gitarren, Geigen gelten ebenfalls als ›MusikmachDinge‹, denn auch sie sind zum Klingen bestimmt, legen bestimmte Umgangsformen nahe. Camille Saint-Saëns sprach vom »esprit du clavier«, vom sogenannten Klaviaturbewusstsein, das Folge der temperierten Stimmung war und Komponisten von einst als »Tyranne« beherrschte, wie er meinte (vgl. Schläbitz, 1997, S. 44). Wer aber würde – außer im musikpädagogischen ›MusikmachDings‹-Diskurs – ein Klavier schon ›MusikmachDing‹ nennen (wollen), wenn ihm oder ihr die Bezeichnung ›Instrument‹ geläufig ist? Welche Haltung entwickelt man zum Ganzen, wenn man an ein ›Klavier‹ (in erweiterter Fassung an einen ›Flügel‹) denkt oder ersatzweise an ein ›MusikmachDing‹? Als These wird hier vorgeschlagen: Es wird ein wertschätzendes Gefälle geben von ›A‹ zu (›B‹) und ›C‹, bedingt allein durch die Wahl des Namens.

So wird eine unnötige Hierarchie unter Klangerzeugern aufgebaut: zwischen behelfsmäßigen ›MusikmachDingen‹ und eben ›richtigen‹ Instrumenten. Denn wer würde außerhalb jenes Diskurses in der Musikpädagogik sowie jenseits von Schule und Musikunterricht zu Instrumenten ›MusikmachDing‹ sagen? Es ist auch der gesellschaftlichen Konvention geschuldet, zum Instrument Klavier Klavier zu sagen, ein isolierter Spezialdiskurs, wie in der Musikpädagogik vorgeführt, wird zur Neubenennung nicht beitragen. Ein Klavier ist verallgemeinert ein Instrument und – in seiner erweiterten, den Klang auszeichnenden, groß geratenen Form – ein Flügel. Die Kategorie ›MusikmachDing‹ wird man hier vergeblich suchen. Abstraktionen wie *Materialitäten der Kommunikation* (Gumbrecht et al., 1988) oder ›Medium‹, wie sie in anderen wissenschaftlichen Diskursen begrifflich eingeführt sind, verführen nicht zur Konnotation, durch Banalisierung der Sprache den Egalitarismus von Verschiedenem herbeizuführen, die Konkretion ›MusikmachDing‹ schon. Es ist ihr eingeschrieben.

Wer Qualität im Musikunterricht will, differenziert zwischen Klangerzeugern, aber vermeidet die Diskriminierung und Negation hochentwickelter, in Instrumenten materialisierter Kulturgeschichte durch Ausrufung eines differenzlos ›scheinenden‹

Egalitarismus in Sachen Klangerzeuger. Der Egalitarismus lässt jeden Anspruch vermissen, der auch durchschlägt bis in den Unterricht hinein. Wo es gelingt, das Label ›MusikmachDing‹ mit der Botschaft ›Es ist alles gleich‹ im Musikunterricht und im Diskurs der Musikpädagogik durchzusetzen, da unterschätzt man den Intellekt junger Menschen – so, als hätten sie keinen Sinn für Klangerzeuger auf unterschiedlich hohem technologischem Stand und als würde man ihnen nicht nur den Mut zur Differenzierung absprechen, sondern ihnen diese Fähigkeit geradezu austreiben wollen.

Das ›MusikmachDing‹ will den Gedanken der Gleichberechtigung ansprechen, der Unterschiede zwischen Klangerzeugern auf aller Welt verwischen soll. Politisch korrekt will man eben einen Diskurs ›auf Augenhöhe‹ praktizieren. Der Begriff allerdings trägt als Botschaft in sich, Respekt gegenüber Instrumenten aus anderen Kulturen, wie sie bspw. im Didgeridoo, in der Nyckelkarpa, der Sas, im Afroton Berimbau u. a. m. gegeben sind, implizit zu verwehren. Denn gemeinhin nennt man Unbekanntes, für das man keinen Namen hat, umgangssprachlich ›Ding‹, wählt Begrifflichkeiten ähnlicher Güte wie ›Dingsbums‹ u. a. m., die zudem recht despektierlich klingen. Beabsichtigt ist das sicher nicht, aber nicht auszuschließen, dass Rezeption dazu so ausfällt. Mit dem Namen ›MusikmachDing‹ enthebt man sich der Mühe, Instrumente aus anderen Kulturen namentlich zu kennen, sie mit Namen zu benennen, sie bleiben namenlose, quasi unsichtbar bleibende ›Dinge‹. Der Begriff ›MusikmachDing‹ trägt so einen hohen Diskriminierungsfaktor in sich. Es wird als Botschaft vermittelt: So genau braucht man die Namen fremder Instrumente gar nicht kennen. Sie werden alle unter dem Label ›Ding‹ versammelt. So werden oft beklagte, noch waltende postkoloniale ›Voreinstellungen‹ eher befestigt, als dass sie in einem Meer der Gleichberechtigung von Musizierverfahren aufgehen. Das Vorstellungsvermögen wird durch die Konkretion ›MusikmachDing‹ beeinflusst, die suggeriert, eine korrekte Bezeichnung könne man sich sparen. Dabei war das Gegenteil als Ziel ausgehen. Auf die Formel gebracht: Wer politisch korrekt zu formulieren sucht sowie alle Unterschiede den Dingen austreibt und sei es nur der Name, ist dem postkolonialen Diskurs erlegen. Er führt ihn fort, anstatt ihn zu ersetzen. Die ›Diversität‹, wie sie aktuell in Diskursen bewegt wird, im Begriff ›MusikmachDing‹ ist sie nicht angelegt. Sie klingt nicht an.

Das ›soziomaterielle Dreikörperproblem‹

»89 Kenntnis seiner selbst. Im Gemüt, im Verstand; im Urteilen, in den Gefühlen. Niemand kann Herr über sich sein, wenn er sich nicht zuerst kennt. Für das Gesicht gibt es Spiegel, für das Gemüt gibt es sie nicht: das konzentrierte Nachdenken über sich selbst soll der Spiegel sein« (Gracián, [1647] 2020, S. 58).

Die »Kenntnis seiner selbst«, von der Gracián spricht, die Möglichkeit, ein evidenten Urteil zu sich selbst zu erlangen, würde Sigmund Freud infrage stellen. Es gibt der Psyche unauslotbare Tiefen, die die Psychoanalyse dazu bringen, Hypothese auf Hypothese aufzustellen – und die sie, die Psyche, doch nur unzureichend, bestenfalls vage im Ungefähren ergründet findet. Die empirische Forschung in der Musikpäda-

gogik besinnt sich in den meisten Fällen auf eine Forschung jenseits der Psyche. Sie bleibt innerweltlich verborgen. Sie wäre zwar von Interesse, ist aber keinem Messverfahren zugänglich in dem Sinne, dass man erführe, was wer denkt, dass Motive sich erklärten und dergleichen.

Das macht die Beobachtung von Menschen und ihrer Umwelt, in der sie stehen, so attraktiv, weil Handlungen und Umweltereignisse zugänglich und sichtbar sind, sodass aus der Beobachtung des einen wie des anderen bspw. über Videoanalysen, auch (Leitfaden-)Interviews und deren Auswertung Hypothesen über das menschliche Innenleben abgeleitet werden, wie Menschen lernen, wie man sie am besten motivieren kann, wie das zu Lernende in Handlungszusammenhänge gestellt werden kann, damit es auf Dauer sich einzuprägen versteht u. a. m. In der Summe geht es darum, belastbare Faktoren zusammenzutragen, die zu einem guten Musikunterricht führen, in dem das lernende Subjekt, gleich welchen Alters, einen Zugang zur Musik gewinnt. Da die Introspektion unmöglich ist und der Neurophysiologie auch deutliche Grenzen gesetzt sind, beschäftigt man sich mit ›Dingen‹, die in menschlicher Umwelt in stattlicher Zahl vorzufinden sind. Und hier setzt Rabenstein an.

Teile der empirischen Musikpädagogik, wie auch die in der Schulpädagogik Lehrende Rabenstein, schätzen – unter Absehung von Musik – die ›Dinge‹. Rabenstein erscheint deshalb an dieser Stelle und kann als exemplarisch betrachtet werden, weil verschiedentlich in der Musikpädagogik bei entsprechender Forschung explizit auf sie und auch auf gerade diesen hier vorgestellten Text bezogen wird. Es scheint, sie hat einen Stellenwert.

Dem unsicheren Kantonisten Mensch mit seiner unzugänglichen Psyche wird eine endlose Fülle von ›Dingen‹ respektive ›MusikmachDingen‹ zur Seite gestellt und ergänzend noch dazu der Raum, in dem sie wirken. Fortan spricht man von ›(Musikmach-)Dingen‹, auch vom ›material turn‹ und auch von ›Soziomaterialität‹, denn (1) Mensch, (2) Dingwelt und (3) Raum werden nicht isoliert, sondern im Handlungszusammenhang beleuchtet. An Stelle der sich stets entziehenden ›BlackBox‹ Psyche treten – so der Glaube im ›MusikmachDing‹-Diskurs – beschreibbare soziomaterielle Konstellationen.

Dass leichte erste Zweifel an der Methodik, wie sie der Textbeitrag vorführt, aufkommen, wenn man einmal kurz über die Fachgrenze hinausschaut, ergibt sich aus dem in der Physik bekannten ›Dreikörperproblem‹, das besagt, dass es bis heute nicht möglich ist »die Trajektorien dreier sich gegenseitig beeinflussender Körper, etwa von Sonne, Erde und Mars, so zu beschreiben, daß zu jedem Zeitpunkt eine deterministische Voraussage über das künftige Geschick dieser drei Körper möglich ist« (Cramer, 1993, S. 163).²⁰ Und doch ist man in der ›Ding‹-Forschung und mit den dort

20 Schon in der klassischen Physik konnte aufeinander Wechselwirkendes berechnet werden. Doch Genauigkeit in den Ergebnissen und damit verlässliche Voraussagen war nur zu erzielen, solange Wechselwirkung allein in zwei Körperwelten statthat. Damit ist auch das Dreikörperproblem angesprochen, sagen: »[M]it dem Problem dreier wechselwirkender Massen (dem berühmten Dreikörperproblem) stößt man schon an die Grenzen des gegenwärtigen Wissens« (Nicolis, Prigorine, 1987, S. 77). Zwei Körper, die aufeinander einwirken, lassen sich noch mit Hilfe der für immerhin 200 Jahrhunderte ewig gültig gehaltenen Gesetze Newtons in ihrem Verhalten exakt berechnen. Zwei Planeten, die sich umkreisen, würden mit

aufgemachten Kontexten oder Netzwerken optimistisch, in denen Mensch und Dinge stehen, dass nun »ein verobjektivierender, nüchterner Blick auf die Welt eingeführt und aufrechterhalten« wird (Rabenstein, 2018, S. 17), wo man dem aller verlässlichen Introspektion sich versagenden Menschen aus dem Stimulierungsdreieck von ›Psyche – Raum – Ding(en)‹ heraus näher kommen will. Wissen zu wollen, was an Motiven jemanden bewegt, ist unerheblich, so die mitlaufende These, wenn man sich mit der Beschreibung der Umwelt begnügt. Der überwunden geglaubte klassische Behaviorismus nach John B. Watson von einst lässt grüßen, wenn primär Umweltbedingungen ins Blickfeld rücken.

Empirie ist die Negation des Unkalkulierbaren, das sich gleichwohl trotzdem einschleicht zu beiden Seiten hin in Gestalt der beobachteten Personen und in Gestalt der Forschenden. Darum ist man versucht, auf der sicheren Seite zu bleiben, auf der Beschreibungsebene eben, auf der sich allerdings schon längst das Unkalkulierbare eingerichtet hat.

Des Öfteren findet Kerstin Rabenstein im musikpädagogischen Diskurs um die ›MusikmachDing‹-Forschung Erwähnung. Auch das Autorenensemble von Kranefeld, Mause und Duve bezieht sich auf Rabenstein. Sie erforscht den Gebrauch von ›Dingen‹, wobei sie insbesondere die »Instabilitäten im Gebrauch der Dinge« interessieren (Rabenstein, 2018, S. 17). Was damit gemeint ist, zur Erklärung: Mit einem Bleistift kann man stechen, werfen, schlagen, selbst schreiben kann man damit dann und wann. Dinge können so Verwendung finden im gedachten Zusammenhang, aber auch jenseits dessen sind sie einzusetzen. Die Bedeutung eines Dinges ist zwar nahelegend, aber ihm nicht a priori eingeschrieben. Und Schülerinnen und Schüler sind erfinderisch darin, neue Bedeutungen zu finden und sie im neuen Sinne auch einzusetzen. Rabenstein liefert ein Beispiel: Musizieren ist mit Lautstärke verbunden. Zum Schutz erhalten die jungen Leute einer Klasse je einen Kapselgehörschutz. Das Ergebnis: Manche spielen noch lauter als zuvor. Anstatt als Lärmschutz dient der eigentlich schallmindernde Kopfhörer als »Geräuschverstärker« (Rabenstein, 2018, S. 18). Ergo: Die Bedeutung oder auch Funktion der Dinge ergibt sich erst über ihren Gebrauch aus dem Kontext. Sie bietet noch weitere Beispiele. Wir lassen das. Rabenstein leitet aus dem beschriebenen Fall weitere Forschungsfragen ab:

schöner Regelmäßigkeit ihre berechenbare Kreisbahn halten. Mit schon dem dritten Körper schleichen sich in Berechnungen von Kreisbahnen kleine Ungenauigkeiten ein, die mathematisch wohl durch Näherungen ausgeglichen werden können. Auch die Kreisbahnen werden durch die Anziehungskraft des dritten Körpers nur unwesentlich beeinflusst. Sie bleiben in den meisten Fällen bis auf geringfügige Abweichungen konstant. Der Mathematiker Poincaré machte schon im vergangenen Jahrhundert darauf aufmerksam, dass durch diesen mit den zwei anderen Körpern rückgekoppelten dritten Körper gleichermaßen kleine Störungen auftreten. Diese wirken sich minimal auf die Kreisbahnen aus, was in der Rückkopplung zu einer erheblichen Resonanz und chaotischem Verhalten führen kann: zum Zusammenbruch des Bahnverlaufs, der unberechenbar bleibt. »Es ist bis heute nicht möglich, die Trajektorien dreier sich gegenseitig beeinflussender Körper, etwa von Sonne, Erde und Mars so zu beschreiben, daß zu jedem Zeitpunkt eine deterministische Voraussage über das künftige Geschick der drei Körper möglich ist« (Cramer, 1993, S. 163). Kleine Störungen können so in der Welt der Nicht-Linearität, in der wir leben und in der Wechselbeziehungen nicht nur dreifach, sondern mannigfaltig geknüpft sind, durch eine sich aufbauende Resonanz zu enormen nicht-kalkulierbaren Veränderungen führen.

»Im Sinne der Erforschung der Relation der auditiven und räumlichen Dimensionen pädagogischer Ordnungen [...] könnte es z. B. darum gehen zu fragen, in welcher Weise für wen und von wem welche auditiven Bedingungen in welchen Teilen des Raumes hergestellt werden und wie im Zusammenhang damit welche Geräusche als Geschäftigkeit oder als Lärm im Klassenzimmer gelten und wer legitimiert ist, welche Geräusche zu sanktionieren bzw. sich vor ihnen zurückzuziehen« (Rabenstein, 2018, S. 21).

Das, was sich an weiteren Beobachtungslagen aus dem beispielhaften Spezialfall ergibt, lässt eine sich selbst erhaltende Forschung vermuten, die zu keinem Ende führt, denn alles, was sie an neuen Forschungsfragen aufwirft, bezieht sich auf eine längst vergangene Schulstunde. Anzunehmen ist weiterhin, wollte man den neu aufgeworfenen Forschungsfragen im Detail, auf weitere Schulstunden ausgerichtet, nachgehen, dass daraus abermals ein Weiteres an Fragen sich ergibt, die für Forschende zum Ausgangspunkt für wieder weitere Forschung genommen werden. Dieses Netzwerk an Verweisungen, das aufgemacht würde, würde, nach abermaliger sorgfältiger Beobachtung erforschter Stunden (oder auch von zukünftigen Stunden), weitere Detailforschung zum Desiderat erheben bis zum infiniten Regress. Die Relevanz der ›Ding‹-Forschung im Sinne Rabensteins ist darin zu sehen, dass sie zum Selbsterhalt der ›Ding‹-Forschung führt.

Es schleicht sich überdies die Sorge ein, dass der untersuchte Spezialfall keinerlei nennenswerten Erkenntnisgewinn jenseits seiner selbst erbringt und für jedwede Unterrichtspraxis sowieso vollkommen irrelevant ist.

Verwechslung von Kausalbeziehungen mit ›Antezedenzbedingungen‹

»Es ist nicht leicht, sich in den Dingen auszukennen. [...] Alle Dinge beinhalten Informationen. Bücher und Bilder, Konservenbüchsen und Zigaretten. Man muß die Dinge nur lesen, sie ›entschlüsseln‹, um die Informationen ans Licht zu schaffen. Das war immer so. Daran ist nichts Neues« (Flusser, 1993, S. 80–81).

Dass aus einer spezifischen Konstellation heraus Dinge mal so oder auch anders genutzt werden, ist eine Trivialität. Hierzu bedürfte es keiner Untersuchung. Wer in einer besonderen Situation hämmern möchte, aber keinen Hammer hat, greift auf eine Zange oder anderes zurück. Wem ein Spaten fehlt, nutzt in der Not schon mal ein Brett, das behelfsweise als Spaten dienen kann. Wo zudem Menschen zusammenkommen, ist die Inspiration groß, mit Dingen anders umzugehen. Der menschliche Einfallsreichtum ist da grenzenlos. Der Vibrationsalarm eines Smartphones kann auch dazu dienen, ein Smartphone-Rennen zu initiieren, wo mehrere Smartphones gegeneinander antreten, die durch Anruf zu vibrieren beginnen und, abgelegt auf flachem Tisch, sich sogleich zu bewegen beginnen möglichst in die gewünschte Richtung, um zuletzt den Sieg davonzutragen.²¹ Nicht als Recherche-Tool, wie beabsich-

²¹ Der zuletzt beschriebene Beispielfall ist vom Autor dieser Zeilen selbst noch als Lehrer im Unterricht beobachtet worden.

tigt, wurde das Smartphone verwendet, sondern zum Sportgerät wurde es erhoben von jungen Menschen, die mit Anrufen mit dem vibrierenden ›Ding‹ den Sieg erlangen wollten.

Jede beobachtete Unterrichtsstunde ist überdies einzigartig, unwiederholbar und nichts von dem, was zu beobachten war, hat im Kern irgendein Potenzial zur Verallgemeinerung. Schon Rabenstein macht in ihrer Forschung darauf aufmerksam, dass nur einige Kinder die Geräuschverstärkung favorisierten. Dieselbe Netzwerklage bei veränderter psychischer Disposition kann selbst bei diesen wenigen Kindern ganz andere Wirkungen evozieren und so im Wiederholungsfall sie den Kapselgehörschutz im gedachten Sinne nutzen lassen. Andere Kinder wiederum, die eben diesen noch der zugeordneten Idee nach nutzten, mögen auf ganz andere Ideen kommen. Der Unterricht in Schule ist eine unerschöpfliche Ideenschmiede für kuriose Gebrauchsweisen.

Oder: Dieselbe Netzwerklage, nur mit anderen Personen, macht die Ergebnisse von zuvor zur Makulatur. Auf diese Weise ist keine »allgemeingültige Wirkungsmacht«, sondern lediglich eine einzelne situative Momentaufnahme einer Unterrichtssituation beschrieben, die keinerlei Aussagekraft für künftige hat. Es wird so eine Einzelfallanalyse ohne irgendeinen wissenschaftlichen oder didaktischen Mehrwert oder anderweitigen Erkenntnisgewinn geliefert. Was so produziert wird, erinnert stark an Kants »originalen Unsinn« (Kant, [1974] 1994¹³, S. 242 [B182, A180]) – allerdings sprach Kant von Kunstwerken ohne exemplarischen Wert, während es hier treffend um Ergebnisse geht, denen jegliche Exemplarität fehlt. Forschende in Sachen ›MusikmachDingen‹, auch Rabenstein mit ihrer ›Ding‹-Forschung im vorliegenden Fall, verwechseln Ursache-/Wirkungsverhältnisse oder Kausalbeziehungen mit ›Antezedenzbedingungen‹. Darunter kann man verstehen, dass ein spezifisches, bedingungsträchtiges Klima besteht, aus dem heraus mögliche Folgen entstehen können, aber nicht müssen. Ein langweiliger Unterricht kann von jungen Leuten zum Anlass genommen werden, gedanklich abzuschalten oder sich störend einzubringen. Und bestimmte Unterrichtsbedingungen können dazu führen, dass junge Leute den angeführten Gehörschutz als Anlass für Lautverstärkung nutzen. Es ist darin aber keine Kausalbeziehung angelegt. Es sind Voraussetzungen angelegt zu einer Entwicklung hin, die eine *mögliche* Entwicklung *wahrscheinlicher* machen. Notwendig ist aber eine solche Entwicklung nicht. Insofern eilt eine ›MusikmachDing‹-Forschung von Überraschung zu Überraschung, für die sie nachgerade Gründe (er-)findet, die aber keinerlei prognostischen Wert für die Zukunft haben. Und es ist eine Forschung, die, von dieser Basis aus, nie ein Ende findet und sich im Forschen selbst erhält.

Eine Form der Selbstzweck-Forschung nimmt Gestalt an. Zu sehen ist: Die ›MusikmachDing‹-Forschung hat mit unhintergehbaren Problemen zu kämpfen, die ihr ein Fragezeichen einprägen. Die ›Antezedenzbedingungen‹ machen diese Forschung völlig gegenstandslos und damit überflüssig. Und doch floriert sie unermüdlich. Es erwächst ihr eine gewisse Popularität.

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause und Jan Duve bspw. nehmen sich des Themas ›Musik-Erfinden‹ an. Hierzu wird eine a) Einleitung geboten mit Forschungsfrage. Das Thema wird sodann b) eingeordnet in den wissenschaftlichen Diskurs.

Hier wird auch c) auf methodische Fragen eingegangen und unter d) ko-kommentiert aus anderer wissenschaftlicher Perspektive. Unter e) folgt die Fallanalyse, wo zentral der methodische Gang der eigenen Forschung skizziert wird. Und endlich unter f) wird ein Fazit und ein Ausblick geboten. An der Form ist nichts auszusetzen, peer-reviewed wurde der Text ja auch angenommen. Kommen wir aber zur inhaltlichen Auseinandersetzung. Es handelt sich um eine videobasierte Unterrichtsfor- schung im Rahmen eines szenischen Spiels, das den Fokus auf ›MusikmachDinge‹ legt. Bei Rezeption des Textes wird man nun, trotz formaler Richtigkeit, wie inhaltliche Aspekte aufeinanderfolgen sollen und was überhaupt an Punkten einbezogen werden soll, in der Auseinandersetzung mit dem Text stutzig, wenn man den eigent- lichen Inhalt sieht. Das sei weiterhin ausgeführt.

Auch für das folgende Autorenensemble spielen ›Dinge‹ beziehungsweise »Arte- fakte wie Musikinstrumente, Alltagsgegenstände, digitale Medien, Raumelemente und Möblierung [...] für unterrichtliche Prozesse des Musik-Erfindens eine zentrale Rolle« (Kranefeld et al., 2019, S. 36). Die jungen Leute in der Klasse erhalten den Arbeitsauftrag, ein Stück zu komponieren. Über mehrere Seiten hinweg wird akri- bisch das Schicksal der Blockflöte beschrieben, die jemand ausgewählt hat und von anderer Seite wenig gelitten ist. Die Komposition wird sodann um eine szenische Inszenierung erweitert. Der Interessierte erfährt nun, wer, wann, was, wie mit wel- chem Ding im Unterricht getan hat, welche Sicherheiten und Unsicherheiten man bei Verwendung verspürt, auch welche Schlüsse man aus all dem zieht. Ein Ergebnis aus zeitintensiver Forschung und seitenlanger Nacherzählung von Unterricht ist, dass der Umgang mit bekannten ›Dingen‹, kompetent bedient, bevorzugt wird, der Umgang mit ›Dingen‹, mit denen man fremdelt, eher selten ist oder vermieden wird. Etliche Seiten brauchen die Forschenden, bis sie endlich wissen, dass man Instrumente nicht spielen können muss, um sie in anderer dilettierender Weise einzusetzen, sondern dass man ihnen einen neuen Namen, auch veränderte Bedeutung geben kann.

Konkret geht es unter anderem um eine Blockflöte, die zunächst kein Interesse erweckt, beiseitegelegt und zum ›sogenannten‹ ›bystander‹ wird. Und doch findet sie den Weg zurück in den Musikunterricht, als sie, hervorgeholt, als Hornersatz ihren Anteil zum szenischen Spiel beiträgt. Doch nicht genug damit, erfährt sie in der Folge eine weitere Umdeutung in Nutzung und Benennung. Als Alarmsignal wird die Blockflöte genutzt und den ihr entlockten Klängen zufolge wird sie fortan ›Pfeife‹ genannt. »Diese Sequenz ist insofern interessant, als dass die ursprüngliche Bedeu- tungszuweisung ›Horn‹ mit dem hervorgebrachten Klang des Dings nicht kompatibel ist und es daher zur Benennung ›Pfeife‹ kommt.« Und Kranefeld, Mause und Duve erläutern ergänzend erhellend: »Neben dem ›Gebrauch der Dinge‹ trägt also auch die ›Benennung von Dingen‹ zur Bedeutungsgenese im vorliegenden Prozess des Musik- Erfindens bei« (Kranefeld et al., 2019, S. 45). Das Alltagswissen, dass manch inkom- petentes Nicht-Verfügen über Dinge sie kreativ anders nutzen lässt, wird vom Auto- rentrio als Erkenntnisgewinn herausgestellt. Unter Berücksichtigung des Sachverhalts ›Antezedenzbedingungen‹ und dazu gemachter Erörterung hätten sich diese Ausführ- ungen erübrigt.

Dieses Vermögen, von dem Autorinnen und Autor sprechen, nennt man schlicht Fantasie. Man werfe eine Decke über einen Tisch und findet darunter eine Höhle. Ein paar Kissen auf dem Boden werden zu Inseln umgedeutet, dazwischen liegt ein tiefes Meer, obwohl dort nur der grau scheinende, feste Linoleumboden vorzufinden ist. Eine Mütze auf einem Kopf macht einen Menschen gleich zum General oder Hirten. Eine Frau mit einem Schal wird zur ›alten Dame‹ eines Dürrenmatt oder halt zu dem, was sie gerade werden will.

Der Alltag, auch das Unterrichtsleben, liefert solche veränderten Dingzuschreibungen zuhauf, ja der Unterricht ist oft, aus Mangel an Utensilien, auf Umdeutungen von ›Dingen‹ angewiesen. Schülerinnen und Schüler sind erfinderisch, ausgestattet mit enormem Potenzial: Man gebe ihnen nur ein Problem, und sie finden in der Umwelt zur Fremdverwendung und -verwertung alles, was sie brauchen, und lassen eine Szene, eine ganze Welt entstehen, bevölkert von allerlei ›Dingen‹, die für etwas anderes stehen.

Die ›MusikmachDing‹-Forschung von Kranefeld, Mause und Duve erscheint demnach obsolet angesichts dessen, was sie als Ergebnis präsentieren. Zum weiteren Problem gerät, dass Dinge im Unterricht in fast schon unüberschaubarer Zahl vorliegen. Zu den Dingen gehören ja auch Kreide, Tafel, Beamer, Stuhl und Tisch, Smartphone, Tür, Türklinke, Fenster, Fensterknauf, Bücher im Schultornister, der Schultornister selbst, die Federmappe mit all den ›Dingen‹ drin und so unendlich viel mehr, dass man daran verzweifeln kann. All das können Kinder, Lehrende verwenden, der Norm entsprechend oder ihr auch widersprechend. All das geschieht auch im Unterricht bei entsprechenden Rahmenbedingungen: Das eine oder das andere rückt in den Fokus, je nach Kindern, die gerade den Unterricht besuchen, je nach Lehrenden gemäß ihrer Kompetenz und Stimmungslage, je nach Tag und Zeit, in der die Stunde liegt, je nach (räumlicher) Situation, wie sie gerade ist, je nach Stundeninhalt.

Die soziomaterielle Matrix so vieler Dinge im Unterricht zu berücksichtigen bis hin zu digitaler Technologie potenziert den Beschreibungsüberfluss zu ›Dingen‹. An dieser Fülle scheitert jedes Matrixgeflecht. Mit jeder veränderten Position, auch Aufmerksamkeitsveränderung von Beobachtenden kann sich alles schon wieder ganz anders darstellen. Ganz abgesehen von der menschlichen Psyche, die jedweder Beobachtung sich entzieht und nicht-trivial mal hierhin, mal dorthin auszuschlagen sich entschließt. Beim Verstellen einer einzigen Stellschraube nur beginnt das große Rad sich schon erneut zu drehen. Gerade war es noch das Klavier, von dem impulsträchtige Signale ausgingen, schon mag es in neuer Konstellation zum randständigen Phänomen sich wenden. Und das, was man mühsam empirisch an Informationen über teilnehmende Beobachtung, Interviews und/oder Videodokumentation zu besonderer Situation erhoben hat, spielt schon längst keine Rolle mehr. Es ist das soziomaterielle Dreikörperproblem, an dem die ›MusikmachDing‹-Forschung scheitert. In anderer Lesart sind es die ›Antezedenzbedingungen‹, die eine Aussage auf die Zukunft hin zum Glücksfall machen, weil die Aussagen zur beobachteten Unterrichtssituation aus dem Bezugssystem der Kontingenz heraus abgeleitet sind: Es hätte alles auch ganz anders kommen können.

Es sollte deutlich geworden sein, dass das Einhalten einer Form, wie wissenschaftliche Beiträge abzufassen sind, keine Garantie für wissenschaftliche Relevanz mit Niveau ist. Den Fokus von Anfang an auf den Inhalt zu legen, wäre ein Schritt, der Forschung in die richtige Richtung zwingt.

Mehr Kafka wagen

»Das Gesicht der Kafkaschen Welt scheint ver-rückt. Aber Kafka ver-rückt das scheinbar normale Aussehen unserer verrückten Welt, um ihre Verrücktbarkeit sichtbar zu machen. [...] Entstellung als Methode sollte uns allen vertraut sein: Die moderne Naturwissenschaft bringt, um der Wirklichkeit auf den Zahn zu fühlen, ihren Gegenstand in eine *künstliche*, die *Experimentalsituation*. [...] Kafka [...], und später Brecht stellen entstellende Situationen her, in die sie ihre Versuchsobjekte – den heutigen Menschen – hineinstellen. Zwecks Feststellung. Ein biologisches Experiment in einem tierpsychologischen Institut sieht zwar gewiß nicht so ›realistisch‹ aus wie der Hagenbecksche Tierpark. Eine Kafkasche Versuchsanordnung sieht zwar gewiß nicht so realistisch aus wie ein Menschenpark von Galsworthy. Aber ihr Resultat ist realistisch« (Anders, [1984] 2022³, S. 47).

Die ›MusikmachDing‹-Forschung in der Musikpädagogik und anderswo ähnelt dem Bemühen des Landvermessers K., die Vorgänge im *Schloss* zu durchdringen. Auch K. im *Prozess* zeigt die Unmöglichkeit an, einmal in Gang gesetzte Prozesse im eigenen Sinne zu beenden. Sich auftürmende Komplexität ist gekennzeichnet durch ein Eigenleben. Es tritt noch hinzu die eigene Unzulänglichkeit, dem eigenen Sinn verlässlich und konsequent eine selbstverantwortete Richtung zu geben. Das ist durchzudeklinieren auf verschiedenen Ebenen, tiefenpsychologisch wäre es zu wenden, soziologisch ebenso, ein symbolischer Gehalt wäre zu dechiffrieren u. a. m. All das wäre zu übertragen auf den Mikrokosmos Schulwirklichkeit und dieser zu deuten. Kafkas *Schloss* oder *Prozess* sind unter pädagogischem Blickwinkel gewinnbringender zu lesen als empirische Studien wie die geschilderten, wenn reflexiv-rational eine Situation eingeordnet wird.

Kafka liefert eine große Abstraktionshöhe, die der Forschung zu ›MusikmachDingen‹ in den meisten Fällen so gänzlich fehlt. Sie bleibt so nah am untersuchten Phänomen, dass die fällige Konklusion und Diskussion am Ende von vorgestellten Beiträgen oft keine ist, sondern eine Paraphrase des vorab schon Geschilderten, in der ein sich selbst Verstehendes, mehrfach wiederholt, als Erkenntnis ausgegeben wird, wenn der Gebrauch von Dingen im Zuge eingebrachter Fantasie eine atypische Nutzung erfährt. Das wusste man immer schon. Nur, ob das exakt so oder in welcher anderen Weise das geschieht, bleibt im ewigen Dunkel von ›Antezedensbedingungen‹.

Es ist der Verbleib auf extensionaler Bedeutungsebene, wo die Dinge 1:1 methodologisch archiviert werden. Das, was intensional, generalisierend daraus gezogen wird, ist so verschwindend gering zu bezeichnen, dass es kaum ins Gewicht fällt – mehr oder weniger nichtig ist. »Auf dem Feld der Praxis selbst kommt man eben immer nur zu empirischen Generalisierungen« (Bolz, 2001a, S. 206). So werden

mit großem Aufwand unter Einsatz finanzieller Ressourcen Selbstverständlichkeiten geboren und als Erkenntnis ausgegeben. Da, wo es spannend wäre zu reflektieren, bietet man beliebig bleibende Kontingenzbeschreibungen. Neben methodischer Richtigkeit den Ertrag auf inhaltliche Relevanz solcher Forschung zu prüfen, wäre dringend angesagt.

Die Analysen und Beobachtungen bleiben so nah dran am ›MusikmachDing‹ mit dem Netzwerk drumherum, dass sie wie ein Spinnennetz daran haften bleiben, den Sprung zur Abstraktion verfehlen.

Ich möchte dabei – von Kant ausgehend – vom analytischen und synthetischen Urteil sprechen, um zu präzisieren den Unterschied zwischen empirischer ›MusikmachDing‹-Forschung und einer tatsächlich weiterführenden Forschung. Wenn geschildert wird, dass die ›Flöte‹ zur ›Pfeife‹ wird, und darin sich spiegelt die Bildsequenz, aufgezeichnet aus dem realen Unterricht, wie die ›Flöte‹ zur ›Pfeife‹ wird (und die Schlussfolgerung eine basale und bekannte ist), ist darin kein Mehrwert zu sehen, sondern es spiegelt sich in gewissem Maße mit Verbleib auf der extensionalen Bedeutungsebene ein ›analytisches Urteil‹.

Wenn dagegen, wie bei Kafka bspw., eine gesellschaftliche Situation auf einer anderen Ebene (Schloss, Prozess) verhandelt wird und dadurch in der begleitenden Reflexion Wissen und Erkenntnis sich mehren, dann wird in dem hier verhandelten Zusammenhang vom ›synthetischen Urteil‹ ausgegangen. Die intensionale Bedeutung erhält Gewicht. Eine epistemische Einstellung zum ›synthetischen Urteil‹ sollte in der musikpädagogischen Community und Wissenschaft selbstverständlich sein, eine zum ›analytischen Urteil‹ dreht sich leerlaufend im Kreise, führt zu nichts. Dem ›analytischen Urteil‹ aber ist die ›MusikmachDing‹-Forschung zugewandt.

Empirische ›MusikmachDing‹-Forschung verhält sich zur Forschung, die einen Mehrwert bringt, wie die ›Wiederholung des Immergleichen‹ im leicht zugänglich Seichten zu kunstvollen Dingen. »Ein lebenskräftiges Kunstwerk entsteht immer nur durch eine Kreuzung zwischen Leben und Kunst« (Shaw, 2000, S. 177). Kunst ist immer Spiegel von Gesellschaft, liefert im besten Fall auch Kritik, stellt Verhältnisse in ein ungewöhnliches Licht, sodass zu Kritisierendes sichtbar wird, das ›synthetische Urteil‹ scheint hier auf. Die ›Wiederholung des Immergleichen‹ richtet sich dagegen ein im Augenscheinlichen und verfestigt den ›blinden Fleck‹. Im zweiten Fall muss man nicht gleich die Anti-Aufklärung sehen, aber wirklich weiterführen, erhellend wirken, tut solche Forschung nicht. Die Empirie ist verhaftet so im Konkreten, dass ihr der Sprung in die Abstraktion nicht gelingt. Um dem Konkreten mit seinen komplexen Verbindungen mit dessen unabsehbaren Folgen nachzuspüren, ist aber die Abstraktion vonnöten, abzusehen von der reinen Beschreibung und abstrakte Theorie anzusteuern, um von dort die Deutung einzuleiten.

Kafka, metaphorisch nun gewendet, führt weiter, er spiegelt kritisch Wirklichkeit in einer Weise, dass Rezipierende, befremdet angestoßen, vom Konkreten zur Abstraktion schreiten und – über den Dingen schwebend – eine Horizonterweiterung, einen Mehrwert auf intensionaler Ebene erringen können. Für die musikpädagogische Forschung hieße das, metaphorisch und im übertragenen Sinne gesprochen: Mehr Kafka (wieder) wagen und der ›MusikmachDing‹-Forschung möglichst

zu entsagen. Zur Hebung des Niveaus würde das erheblich beitragen. Im übertragenen Sinne hieße ›mehr Kafka wagen‹ eine ›Antezedensbedingungen‹ berücksichtigende Methodologie zu entwerfen, die obendrein die Nähe zum analytischen Urteil meidet und befähigt zum synthetischen Urteil ist.

Die epistemische Einstellung zur ›MusikmachDing‹-Forschung wäre demnach dringend zu überprüfen. Sie so fortzuführen wie bisher, möchte man als Problem betrachten und die *Fröhliche Wissenschaft* von Nietzsche zur Lektüre antragen, der schon um die Folgen wusste, wenn die ›Flöte‹ zur ›Pfeife‹ umgedeutet wird, Folgen, für die sich die ›MusikmachDing‹-Forschung erst noch öffnen muss: »[E]s genügt, neue Namen und Schätzungen und Wahrscheinlichkeiten zu schaffen, um auf die Länge hin neue ›Dinge‹ zu schaffen« (Nietzsche, 1988, S. 422).

Die Relevanz der ›MusikmachDing‹-Forschung empirisch zu untersuchen, wäre dringliches Desiderat. These: In der Regel endet sie dort, wo nach dem letzten Buchstaben der Publikation die Seite umbricht. Wer zu ›Dingen‹ forschen will, sollte lieber zu ihnen ›Sachen‹ sagen und (neben dem Literaten Kafka) beim Phänomenologen Husserl nachlesen, wie sie forschend zu ergründen sind.

Formale Richtigkeit bürgt nicht für inhaltliche Relevanz, das dürfte klar geworden sein in der kritischen Auseinandersetzung mit den Beiträgen. Es gälte wieder mehr wie einst, den Inhalten sich zuzuwenden, als auf die Form zu achten. Die Form ist eine Verpackung, die den Inhalt umhüllt. Das Einzige, was zählt, sollte zuletzt der Inhalt sein. Und daran mangelt es zurzeit.

Die Gütekriterien von (empirischer) Wissenschaft oder: die ›Simulation des Als-ob‹

»Forschungsmethoden [bürgen] in hohem Maße für das durch wissenschaftliche Forschung erlangte Wissen. Dieses Vorgehen unterliegt den Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten, das sich auszeichnet durch Systematik und Nachvollziehbarkeit, um begründete Einsichten in Sachverhalte und Bedingungen des beforschten Gegenstands zu erhalten mit dem Ziel, daraus Erklärungen und ggf. Vorhersagen abzuleiten« (Schulten, Lothwesen, 2017, S. 9).

Empirische Forschung in der Musikpädagogik will gleich mehreren Gütekriterien verpflichtet sein. So will man, möglichst unbeeinflusst von anderen Faktoren, Daten erheben, messen. ›Reliabilität‹ wird angestrebt, was heißen soll, dass eine Messung genau verfährt. Mehrfache Messungen sollten möglichst die gleichen Ergebnisse liefern. ›Reliabilität‹ wäre Genüge getan in solchen Fällen, wenn exakt das bemessen wird, was am Gegenstand des Interesses messbar ist. »Über die Intersubjektivität hinaus wird deshalb gefordert, dass die aufzustellenden Urteile, Messungen und Benennungen genau und stabil sind, dass sie *zuverlässig* oder *reliabel* sind« (Schlömerkemper, 2019, S. 47–48). Das erlaubt es, dass auch für Dritte Forschung nicht nur nachvollziehbar, sondern für sie – unter gleichen Bedingungen – wiederholbar wird.

So lässt sich ggf. bestätigen oder auch widerlegen, was an Ergebnissen vorgelegt worden ist.

Messungen sind zudem der ›Validität‹ (Gültigkeit) verpflichtet. Möchte man bspw. die Motive erkunden, warum, wie dies Kerstin Rabenstein interessiert, Kapselgehörschutze im Musikunterricht im Sinne der Anwendung genutzt oder zweckentfremdet werden, wäre nicht nur der Umstand zu ermitteln, dass diese so oder anders benutzt wurden, sondern ebenso die Gründe dafür. »Es ist also zu prüfen, ob wirklich das erfasst wird, was man gemäß der inhaltlichen oder operationalen Definition erfassen möchte« (Schlömerkemper, 2019, S. 48). Sind die Instrumente zur Erhebung dem Gegenstand oder Sachverhalt, der zur Untersuchung ansteht, angemessen? So soll möglichst auch das zu messen gewährleistet werden, was zu messen angestrebt wird. Zu bedenken ist hierbei, dass man ja nie die Totalität des Gegenstandes messend erfassen kann, sondern es werden spezifische Merkmale ausgesucht. Der Gegenstand wird aus interessierter Perspektive beleuchtet, und das Messinstrumentarium soll daraufhin passend ausgesucht werden und geprüft daraufhin, ob es zu erfassen geeignet ist. »Die *externe Validität*, die *äußere Gültigkeit* oder die *Validität im weiten Sinne* prüft die Frage, ob die Ergebnisse im Rahmen der Untersuchung hinaus verallgemeinert werden können, ob also die Untersuchungs-Situation für einen größeren Bereich bzw. für reale Situationen repräsentativ ist« (Schlömerkemper, 2019, S. 49). Geeignet für diesen Fall sind bspw. im Falle von Personen ausgesuchte Stichproben, wenn möglich noch nach Zufall ausgewählt, sodass die Gruppe als repräsentativ gelten kann.

Ein größtmögliches Maß an ›Objektivität‹ – ein weiteres Gütekriterium – stellt sich ein, wenn Forschende und oder das Forschungssetting als wirkende Einflussgröße so gut wie möglich keine Rolle spielen/spielt. Realisiert erscheint Objektivität dann, wenn von unterschiedlicher Seite Messungen vorgenommen werden, und diese von gleicher Güte oder Äquivalenz sind, möglichst in den Ergebnissen keine Unterschiede aufweisen. »Die gewünschte Objektivität ist also allenfalls als *Intersubjektivität* zu bestimmen. Erkenntnistheoretisch liegt also nicht mehr vor als die Feststellung, dass eine bestimmte Aussage intersubjektive Übereinstimmung gefunden hat« (Schlömerkemper, 2019, S. 44–45). Ergänzt wird dieses Triumvirat noch von dem Gütekriterium ›Transparenz‹. Hierzu gilt es auch offenzulegen, »welche Vorüberlegungen, Interessen und Erwartungen in den Prozess der Forschung eingegangen sind« (Schlömerkemper, 2019, S. 50). Es zählt dazu noch wesentlich mehr, die ganzen Bedingungen, unter denen Forschung betrieben wird, ob Interessenslagen zum Forschungsgegenstand bestehen, ob gezogene Schlüsse die einzig möglichen waren oder ob es Alternativen gab, auf welche Quellen man zugreifen konnte oder nicht u. a. m. (vgl. Schlömerkemper, 2019). Als letztes Gütekriterium ist die ›Ethik‹ zu nennen, da keine Forschung im ethisch luftleeren Raum sich begibt. »Das bezieht sich sowohl auf den Prozess der Forschung im engeren Sinne wie auf die möglichen Folgen der Befunde« (Schlömerkemper, 2019, S. 51). Hier spielt auch hinein, dass die Integrität der Personengruppen, die zur Forschung ausersehen sind, bewahrt bleibt. Das Prinzip der Anonymität hilft, sie einzulösen.

Werden diese Gütekriterien eingelöst, ist der Anspruch, empirische Wissenschaft zu sein, eingelöst. Auch für Dritte ist der Nachvollzug möglich. »Vorrangiges Merkmal für das, was im Sinne empirischer Forschung als wissenschaftlich bezeichnet wird, bildet die intersubjektive Überprüfbarkeit der Forschungsergebnisse« (Schulten, Lothwesen, 2017, S. 10). Dazu ist es nötig, auch detailliert die angewendete Methode zu erläutern. Wissenschaft setzt in diesem Fall darauf, dass das Forschungssetting nachgebaut werden kann, um den prüfenden Wiederholungsfall prinzipiell möglich zu machen.

So aufgestellte Forschung, die den Gütekriterien von Validität, Reliabilität, Objektivität u. a. m. genügt, kann auf Akzeptanz in der Wissenschaftscommunity rechnen. Generalisierungen von Ergebnissen sind in diesen Fällen üblich und auch vertretbar, wenn von der Fallgröße auf andere Größenordnungen geschlossen wird.

So liest sich empirische Wissenschaft in der Musikpädagogik in der Theorie, in der Praxis stellt sie sich gleichwohl völlig anders auf. Sie scheitert schon bei der Reliabilität, denn Reliabilität heißt ja, dass das mehrfache Messen oder Erheben von Daten dieselben Ergebnisse liefert. Videobasierte Forschung im Musikunterricht kann, so sorgfältig sie auch betrieben wird, aber nur Einzelfallanalysen bieten, ein mehrfaches Messen derselben Situation ist ausgeschlossen.

Damit ist aber auch die Validität beeinflusst, denn die Gültigkeit dessen, was gemessen wurde, kann nicht ansatzweise belegt werden. Ein grundlegendes Problem ist so angesprochen, was weiter mit dem oben von mir so genannten ›soziomateriellen Dreikörperproblem‹, was zuvor erläutert wurde, in Verbindung steht. Forschung wie diese scheitert an ihrer Wiederholbarkeit. Wie sagte einst schon Karl Popper:

»Nur dort, wo gewisse Vorgänge (Experimente) auf Grund von Gesetzmäßigkeiten sich wiederholen, bzw. reproduziert werden können, nur dort können Beobachtungen, die wir gemacht haben, grundsätzlich von jedermann nachgeprüft werden. Sogar unsere eigenen Beobachtungen pflegen wir wissenschaftlich nicht ernst zu nehmen, bevor wir sie nicht selbst durch wiederholte Beobachtungen oder Versuche nachgeprüft und uns davon überzeugt haben, daß es sich nicht nur um ein einmaliges ›zufälliges Zusammentreffen‹ handelt, sondern um Zusammenhänge, die durch ihr gesetzmäßiges Eintreffen, durch ihre Reproduzierbarkeit grundsätzlich intersubjektiv nachprüfbar sind« (Popper, 1977, S. 125).

So schreibt Karl Popper in dem Aufsatz *Grundprobleme der Erkenntnislogik. Zum Problem der Methodenlehre*. Für die Naturwissenschaften ist dieser Grundsatz, je nach dem, was zum Gegenstand erhoben wird, in der Regel einzulösen: Wer bspw. feststellt, dass Glas von der und der Dichte bei bestimmten Druckverhältnissen bricht, kann anderen anheimstellen, die eigenen Ergebnisse unter vergleichbarem Versuchsaufbau doch bitte nachzuprüfen. So sind in der Forschung Tätige in den Naturwissenschaften in die Lage versetzt, zu prüfen, inwiefern sich eine Hypothese bewährt oder nicht. Unter gleichen Bedingungen mit gleichem Methodenbewusstsein müssten sich ähnliche Ergebnisse ergeben, sodass auch andere die Ergebnisse von Forschung experimentell bestätigen oder infrage stellen können. Ergeben sich andere Ergebnisse

– zumal bei gleichaufgestellten weiteren Forschungen – wäre das Ausgangsergebnis falsifiziert oder zumindest ›faktisch‹ stark in Frage gestellt.²²

Empirisch angelegte Forschungen in der Musikpädagogik sind nicht zu replizieren, genauso wenig wie andere Einzelfallanalysen. Dass jemand Kranefeld, Mause und Duve sich zum Vorbild nimmt und deren Forschung zum Musik-Erfinden 1:1 exakt repliziert, ist nicht zu erwarten (und obendrein faktisch auch nicht möglich). Auch die beispielhafte Forschung von Kerstin Rabenstein wird wohl eher hingenommen, als dass geprüft wird, ob sich ein allgemeines Muster in dem Gebrauch eines Kapselgehörschutzes verbirgt. In der Regel wird – als These in den Raum gestellt – in der Forschungscommunity die eigene Forschung vorangetrieben werden, anstatt die anderer zu replizieren, sie infrage zu stellen oder zu bestätigen.

Es sind die Momentaufnahmen von Lebenswirklichkeit, die eine Wiederholbarkeit undenkbar machen. Diese Unbestimmtheit in menschlichen Fragen ist empirischer Wissenschaft inskribiert. Empirie täuscht darüber hinweg. Es hilft der ›gute Wille‹ darüber hinweg, den ›blinden Fleck‹ nicht hinreichend zu sehen.

Des Weiteren: Studien, insbesondere Langzeitstudien, die sich mit menschlichen Vorlieben, Abneigungen oder generell mit Entwicklungsprozessen beschäftigen, entziehen sich ebenso jeglicher Wiederholbarkeit. Zu der Unkalkulierbarkeit der menschlichen Psyche tritt hinzu die verflossene Zeit, die jedweder Reproduzierbarkeit zuwiderläuft. »Fernsehen am Anfang der 1960er Jahre *bedeutet* etwas anderes als Fernsehen 1991. Befunde humanwissenschaftlicher Forschung haben ein schnelles Verfallsdatum. Nicht nur, weil die ältere Forschung methodisch weniger raffiniert war, sondern auch, weil sich der Gegenstand selbst verändert« (Brügelmann, 2011, S. 224). Bei Längsschnittstudien zum Musikgeschmack bspw. ist Musik von einst und bei Neuanlage längst eine andere, die Begrifflichkeiten, mit denen Musik von gesellschaftlichen Einflussgrößen belegt wird, können und werden sich geändert haben. Selbst wo noch dieselben Begrifflichkeiten Verwendung finden, müssen sie semantisch mit denen der Vergangenheit abgeglichen werden, sind in der Regel nicht deckungsgleich. Musikalische Genres, um die es geht, haben sich längst differenziert und aufgeteilt. Die jungen Leute mit ihrem Musikgeschmack leben in einem anderen Gesellschaftsgefüge als die von einst, haben andere Vorbilder, denken anders. Das alles will bedacht werden bei Längsschnittstudien bspw. zum veränderten Musikgeschmack, denn es sind einflussnehmende Größen. Nichts ist mehr so, wie es war. Daran aber scheitert Empirie mit ihrer Forschung. Das Einzige, was in solchen Fällen bleibt, ist, dass Forschende mit all ihrem Hintergrundwissen, selbst gemachten Erfahrungen, auch mit Kenntnis ausgesuchter Literatur Veränderungen einordnen und Vergleiche ziehen und darauf hoffen müssen, dass sie richtig liegen, nicht überinterpretieren, Relevantes ausschließen. Eines aber bleibt ihnen verwehrt: Sie können ihre

22 Das gilt natürlich nur bei Phänomenen wie dem beschriebenen. Bei aufsteigender Komplexität kommen auch die Naturwissenschaften schnell an ihre Grenzen. Nicht alles lässt sich messen. Und was messbar ist, kann im Zuge komplexer rückgekoppelter Zusammenhänge, nicht hinreichend auf Ursachen zurückgerechnet werden, wovon auch Prognosen beeinträchtigt sind. Das macht die Wetterprognose – bei allen Erfolgen – immer auch wieder zum Problem. Es tritt nicht ein, was in Modellen vorhergesagt wurde. Zu denken sei an das berühmte ›Dreikörperproblem‹. An anderer Stelle wird näher darauf eingegangen.

Forschung nicht zu überprüfen anempfehlen, denn das geht schlicht nicht. In Längsschnittanalysen ist ein Scheitern angelegt, Querschnittanalysen wissen um das Problem, dass sie nicht reproduzierbar sind.

Ergo: In solchen Studien spiegeln sich ›nicht-reproduzierbare Einzelereignisse‹. Ihr Aussagewert begrenzt sich bestenfalls auf den untersuchten Einzelfall. Popper warnt vor ihnen. Darüberhinausgehende Verallgemeinerungen sind hochspekulativ und rein subjektiv. Dieses Manko der Nichtwiederholbarkeit ist durch keine noch so ausführliche Dokumentation aufzuheben. Forschungen, die mit solchen Einzelereignissen operieren, sind nach Popper nicht mit der Bezeichnung ›Wissenschaft‹ zu belegen. Eine Falsifikation – wo Ergebnisse an den Erscheinungen der Welt weder bestätigend noch widerlegend zu prüfen sind – ist nicht möglich, sodass nur eines bleibt: daran zu glauben oder eben nicht zu glauben, was man vorgestellt bekommt. Solche Glaubensfragen bleiben unbehelligt von Kritik, sie sind kontaminiert vom ›guten Willen‹. Anstelle der ›episteme‹ ist die ›doxa‹ proklamiert und institutionalisiert, auch Folge ›epidemischer Deliberation‹.

Es werden gleichwohl Gründe angeführt, warum unter Absehung der Reproduzierbarkeit das Label ›Wissenschaft‹ Geltung haben soll.

- Der Glaube (›doxa‹) herrscht vor, dass – bei exakter Beschreibung des Forschungsdesigns – zumindest die Option vorläge, dass an anderer Stelle, falls wirklich gewollt, bei ausgesuchten Fällen die eigene Forschung doch replizierbar würde, sodass ähnliche Ergebnisse zu erwarten wären oder Ergebnislagen zu widersprechen.
- Probabilistische Ansätze werden bemüht, über die allgemeine Muster, Tendenzen, Wahrscheinlichkeiten zutage gefördert werden sollen. Es geht in diesen Fällen aber nicht um Reproduzierbarkeit.
- An die Stelle der Gütekriterien tritt eben eine saubere Dokumentation von Forschung. Sie ist bestimmt von folgenden Fragen: Lässt eine einwandfreie Dokumentation es zu, dass in der Rezeption ›gedanklich‹ nachvollzogen werden kann, auf welche Weise man zu Ergebnissen gelangte? Ist das Forschungsdesign wirklich so aufgestellt gewesen, sodass – gedanklich abgewogen – zumindest die Wahrscheinlichkeit zu messen, was man zu messen anstrebte, auch möglich war? Logisch argumentativ soll daher detailliert ein jeder Schritt die Rezeption überzeugen, dass Dritte zu dem Eindruck kommen können, dass die Forschung in all ihren Schritten überzeugend vorgestellt ist, was auch ihre Ergebnisse plausibilisiert.
- Die Triangulation ist ein Verfahren, mit dem man Verlässlichkeit suggeriert u. a. m.

Protokolle, Dokumente sind geduldig. Sie einzusehen, ist selten nachgefragt

»Wir halten nun zwar die wissenschaftlichen Theorien nicht für begründbar (verifizierbar), wohl aber für nachprüfbar« (Popper, 1977, S. 125).

Um wissenschaftliche Ergebnisse nachzuprüfen, muss gleichwohl die Bereitschaft vorliegen, Wissenschaft nachzuprüfen. Diese Bereitschaft oder Einstellung dazu ist nicht selbstverständlich. Dokumentationen sollen helfen, dass eine Forschung als valide eingeschätzt wird. Diese Hilfskonstruktion, Wissenschaft als verlässlich anzuzeigen, kämpft allerdings mit einem großen Problem: Wird vorgestellte Forschung mit ihren Dokumentationen in der Regel wirklich so kritisch gegengelesen wie gewünscht? Auf den ersten Blick möchte man meinen ja, wenn man bspw. an die Bastianstudie zur Wirkung von Musikunterricht denkt, die einerseits größere öffentliche Resonanz erfuhr und andererseits nicht weniger Kritik. Ein ganzes Buch mit kritischen Beiträgen und mehrere Neuauflagen waren die Folge (vgl. Gembris et al., 2006³). Auch ein thematischer Schwerpunkt der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* war ihr gewidmet (DM, 2001, 4. Quartal). Der umstrittenen Studie wird, wie Christoph Richter in einer Rezension die Kritiken bündelte, im Wesentlichen zweierlei vorgeworfen:

»Ihr wird vorgeworfen, methodisch nicht sauber erarbeitet zu sein; und ihr wird (eben auch deshalb) vorgeworfen, sie versuche mit fragwürdigen und teilweise mit falschen Ergebnissen, Politiker, Journalisten, Eltern und andere gesellschaftliche Gruppen für größeres Wohlwollen gegenüber dem Musikunterricht und für eine Verbesserung seiner wahrlich schlechten Lage zu ködern« (Richter, 2001, S. 112).

Kritische Rückfragen sind – von eben solchen Ausnahmen abgesehen – in der Regel dagegen nicht zu erwarten.

Werden Forschungen eher selten nur kritisch gelesen, so tritt an die Stelle prinzipieller Nachvollziehbarkeit eine andere Instanz, die für Verlässlichkeit steht: Eine ›Expertenautorität‹ z. B. steht für die Seriosität einer vorgelegten Deutung. »Wer Evaluationen durchführt, soll persönlich glaubwürdig sowie methodisch und fachlich kompetent sein, damit bei den Evaluationsergebnissen ein Höchstmaß an Glaubwürdigkeit und Akzeptanz erreicht wird.« (DeGEval, zit. n. Bröckling, 2024⁷, S. 80). Nicht die Daten sprechen für sich, es ist der Mensch in der Empirie, der sie mit Relevanz und Anerkennung auflädt, was die doxa zum Maßstab erhebt. Es waltet, wie öfters schon, der ›gute Wille‹, wenn einer Autorität unwidersprochen gefolgt und ihrer Deutung Geltung zuerkannt wird.

Nicht einmal Studien, die Weltgeltung erlangt haben, sind in der Vergangenheit kritisch rezipiert worden, dass man früh hätte notieren können, da stimmt was nicht. Angesprochen ist das berühmte ›Stanfordexperiment‹, bei dem Studierende in Wärter und Gefangene sortiert wurden und das nach ein paar Tagen außer Kontrolle gelaufen schien, sodass es abgebrochen werden musste. Der Geisteswissenschaftler Thibault Le Texier stellt Jahrzehnte später, bei Prüfung der Protokolle, massive methodische Zweifel heraus, die der Historiker Rutger Bregman mit Bezug auf Texier

ebenfalls konstatiert und zu dem Urteil kommt: Die Studie »ist einfach nur eine Fälschung« (Bregman, 2020, S. 176). Anders, als in den Veröffentlichungen geschildert, war der Initiator Zimbardo in die Forschung aktiv als Mitwirkender involviert. Er war von Beginn an als Gefängnisdirektor aufgetreten, was die Problematik anstieß, »was Sozialwissenschaftler als ›demand characteristics‹ bezeichnen« (Bregman, 2020, S. 177). Die Mitwirkenden antizipieren, was von ihnen erwartet wird und verhalten sich entsprechend. »Ist das der Fall, haben wir es nicht mehr mit wissenschaftlicher Forschung zu tun, sondern mit einem Theaterstück« (Bregman, 2020, S. 177). Einer der Studierenden bekannte freimütig, dass er konkret plante, Auseinandersetzungen bewusst loszutreten, »damit die Forscher etwas in die Hand kriegten, womit sie arbeiten konnten. Was sollten sie von ein paar Kerlen lernen, die faulenzten, als wäre das hier ein *Country Club*?« (Bregman, 2020, S. 177). So weit – so problematisch.

Niemand ist in vielen Jahren auf die Idee gekommen, die doch wahrhaft epochale Forschung mit weitreichenden Folgen einmal nachzuprüfen. Der französische Soziologe Thibault Le Texier sichtete die Archive mit den Originalaufnahmen erst Jahrzehnte später. Dabei stellte er auch fest, dass die Idee zum Experiment nicht von Zimbardo selbst stammte, sondern von einem jungen Mann namens David Jaffe, einem Studenten von Zimbardo, der im Keller seiner Wohnung dieses Experiment mit ein paar Freunden zuvor schon spielte und dabei auch die Benimmregeln festlegte. David Jaffe gehörte sodann auch bei der eigentlichen Studie von Zimbardo zu den ›Wärtern‹. Seine Aufgabe war: »Ich wurde um Taktiken gebeten, [...], die auf meinen früheren Erfahrungen als Meistersadist basierten« (Jaffe, zit. n. Bregman, 2020, S. 179). Die Demütigungen, Bestrafungen sind zurückzuführen auf den Undercover-Wärter. »Die Ketten um die Knöchel? Seine Idee. Die Gefangenen ausziehen? Seine Idee. Sie fünfzehn Minuten nackt stehen lassen? Ebenfalls seine Idee« (Bregman, 2020, S. 179). Vor dem Experiment instruierte Jaffe seine Wärter-Kollegen, wie man mit den Stöcken und den Fesseln umzugehen hatte und wie der ganze Ablauf sich darstellen sollte. »Am Ende des Experiments wurde Jaffe für seine ›sado-kreativen Ideen‹ gelobt« (Bregman, 2020, S. 177). Das Gros der Wärter hatte im Übrigen gar kein Interesse an Übertretungen. Wer zu freundlich war, wurde im persönlichen Gespräch aufgefordert, doch bitte anders und energischer aufzutreten. Es wäre wichtig für das Experiment, so wurden sie instruiert. So begannen Wärter unleidlich zu werden, wo sie eigentlich gefällig sein wollten.

Es bleibt noch der berühmt gewordene Gefangene mit der Nummer 8612, dessen Zusammenbruch nebst Tonaufnahme (»Ich glaube, um Himmels willen, ich werde hier verrückt!«) in keiner Dokumentation zum Experiment fehlt. Es handelt sich hierbei um Douglas Korpi, heute selbst promovierter Psychologe, der diesen Zusammenbruch schlicht und ergreifend simulierte. »Korpi's *breakdown* war eine Fälschung. 100 Prozent gespielt« (Bregman, 2020, S. 181). Der Grund hierfür: In der ursprünglichen Annahme, er könnte als Gefangener für seine anstehenden Prüfungen lernen, stellte er fest, dass man ihm das nicht erlaubte. Schon nach dem ersten Tag, den er als sehr unterhaltsam empfunden hatte, wollte Korpi aussteigen. Zum Verlassen des ›Gefängnisses‹ bedurfte es aber körperlicher oder psychischer Probleme. Andere Gründe wurden nicht akzeptiert. Eine Simulation von Magenschmerzen von

ihm führte nicht zum gewünschten Erfolg der vorzeitigen Entlassung, also simulierte er einen Nervenzusammenbruch. »Und diese Schreie gingen um die Welt« (Bregman, 2020, S. 182). Korpi hatte aus seinem simulierten Nervenzusammenbruch auch nie ein Geheimnis gemacht. Es hatte aber weder Zimbardo noch andere interessiert. Als er für einen Dokumentarfilm wiederholte, dass nichts an dem Zusammenbruch stimmte, nur ein Schauspiel war, wurde die Szene einfach rausgeschnitten.

Die Schilderung dieses weltbekannten Experiments ist deshalb im hier verwendeten Kontext wichtig, weil die Protokolle, Filme und Dokumente »alle« zur Prüfung vorlagen. Man hätte Einsicht nehmen können. Und es hat sich bis zum Soziologen Thibault Le Texier jahrzehntelang nie jemand dafür interessiert, der wiederum nicht schlecht staunte, dass er der Erste nach Jahrzehnten war, der überhaupt darauf zugriff. Nicht ein einziger Psychologe, nicht eine einzige Psychologin hatte sich je für die Daten interessiert, für die Datenlage eines so weitreichenden Experiments mit weltweiter Resonanz. Viele von ihnen haben aber diese Konfliktforschung in ihren Schriften multipliziert. Man hat den Veröffentlichungen trotz der spektakulären Ergebnisse von Zimbardo schlicht »geglaubt« mit der Folge, dass kaum ein Psychologielehrbuch darauf verzichtet, das Experiment zu erwähnen. Das Experiment ist kanonisch geworden. »Validität« und »Objektivität« haben bei diesem Forschungsvorhaben keinerlei Rolle gespielt. Zur »Reliabilität«: Die Ergebnisse schienen so schockierend, dass eine die Ergebnisse bestätigende oder widerlegende Wiederholung unmöglich schien. Erst 2002 gab es – unter Begleitung einer Ethikkommission – eine Neuauflage, bei der allerdings gar nichts geschah. Anders als bei Zimbardo, war das »Einziges, was die Psychologen taten, [...] beobachten« (Bregman, 2020, S. 184). Das Experiment verlief völlig unauffällig. Inwieweit die erneute Durchführung unbelastet von der vermutlichen Kenntnis des weltbekannten Vorläufers bleiben konnte, sei dahingestellt. Gleichwohl spricht manches dafür, denn auch beim spektakulären Vorläufer aus dem Jahr 1971 wollten die als Wärter auftretenden Studenten mit ihren Gefangenen eher kooperieren, ehe das Forscherteam eine Inszenierung der Gewalt initiierte. Zimbardo wurde bzgl. der »Enthüllungen (über die weitreichenden Manipulationen)« befragt, ob sie »die Sicht der Menschen auf sein Experiment beeinflussen würden«. Dass ihm das egal sei, war die Antwort (Bregman, 2020, S. 185).

»Die Leute können sagen, was sie wollen. Es ist die berühmteste Studie in der Geschichte der Psychologie. Es gibt keine Studie, über die die Leute noch nach 50 Jahren sprechen. Ganz normale Leute kennen sie. [...] Sie hat inzwischen ein Eigenleben [...]. Ich werde sie nicht mehr verteidigen. Ihre Lebensdauer selbst ist die Verteidigung« (Zimbardo, zit. n. Bregman, 2020, S. 185).

Idealerweise müsste zu jeder empirisch-analytischen Forschung eine Referenzforschung gleichen Inhalts und Aufbaus existieren, sodass sich hinreichende »Objektivität« durch intersubjektive ähnliche Beschreibungen einstellt (vgl. Schlömerkemper, 2019, S. 44). Die Regel ist das nicht. Fragt man danach, warum so wenige Kollegen und Kolleginnen von Zimbardo ein Interesse daran hatten, die vorgelegten Daten zu prüfen bzw. jenen Forschungsaufbau nach wissenschaftlichen Maßstäben zu reproduzieren, fällt die Antwort leicht:

- Es kostet viel zu viel Lebenszeit, die Forschung anderer nachzubauen, zu replizieren, während derer man eigene Forschung zurückstellen muss.
- Freunde macht man sich damit auch nicht, der eigenen Karriere förderlich ist es auch nicht. Also lässt man es.
- Sofern sich jemand doch die Mühe machte, Fremdforschung zu replizieren, stehen die Ergebnisse für sich und sind nie Bestätigung oder Widerlegung der zum Vorbild genommenen Forschung. Es macht daher wenig Sinn, so eine Forschung anzugehen.

So kann man an Ergebnissen publizieren, was man will, widerlegen lassen sie sich in der Regel nicht. Empirische Forschung auch in der Musikpädagogik liefert eine ›Simulation des Als-ob‹ von verlässlicher Wissenschaft ab. Es wird so getan, als ob Forschung replizierbar wäre. In der Realität gibt es das nicht. Die Modellierung einer Laborsituation, die als unabhängige Variable operieren könnte, ist also nur in der Theorie anzunehmen, in Praxis umzusetzen aber nicht. Das ist auf die Formel zu bringen: Die Gütekriterien in empirischer Wissenschaft gibt es nur im Konjunktiv, realiter aber nicht.

Gütekriterien empirischer Forschung gibt es nur im Konjunktiv, realiter aber nicht

»Wir träumen von einer verlässlichen Welt, einer Welt, der wir trauen können. Einer sicheren Welt. Seit dem 16. Jahrhundert bezeichnet man solche Träume gemeinhin als ›Utopia‹, ein Begriff, den wir Sir Thomas Morus verdanken« (Bauman, 2008, S. 140).

Der Soziologe Zygmunt Bauman beschreibt einen Traum oder Wunsch, der in allen gesellschaftlichen Bereichen währte. Auch die Wissenschaften sind von ihm angehtan. Versucht wird mit den Gütekriterien im Forschungsgang von Wissenschaft, das Menschsein prinzipiell besser zu gestalten. Im Verlaufe des Buches dürfte klar geworden sein, wie schwierig das ist und oft zum Scheitern verurteilt. Trotzdem wird ›Utopia‹ als Ziel weiter anvisiert. Und wenn es nicht gelingt, wird die ›Simulation des Als-ob‹ gepflegt.

Utopia ist das Ziel, das Versprechen in eine verlässlichere Welt auch in der empirischen Musikpädagogik führt allein in die Welt der ›Simulation des Als-ob‹. Die Gütekriterien von Wissenschaft, die in der Musikpädagogik für Verlässlichkeit stehen, sind das Simulationsinstrument, um das ›Als-ob‹ zu implementieren und es vorzuführen.

Wer immer eine Replizierung von schon gemachter Forschung in der Musikpädagogik anstrebte, wird an den gänzlich anderen Rahmenbedingungen scheitern (müssen), die ihm begegnen. Auch bleibt die menschliche Komponente auf Probandenseite erhalten, die Zweifel an Ergebnissen empirischer Forschung aufkommen lässt. Auch variierende gesellschaftliche Umstände sind nicht dienlich, verlässliche Ergeb-

nisse zu ermitteln. Sie ändern sich auch mit der Zeit. »Traditionell lebten die Menschen mit wenig Optionen in starken Bindungen. Modern leben sie in vielen Optionen mit schwachen Bindungen« (Bolz, 2010, S. 108). Wohin die Psyche gerade schwingt, war bei starken Bindungen – als These zu formulieren – schon ein schwieriges und fragwürdiges Unterfangen, die ihren Widerhall gesellschaftlich in Teilen vielleicht noch zu finden wusste. Die Optionenvielfalt bei schwachen Bindungen aber befreit die Psyche von vielen Anteilen, angelehnt an Notwendigkeit. »Diversity« steht exemplarisch dafür. Junge Menschen denken und empfinden – so darf abermals als These formuliert und vermutet werden – anders, manche schon nach Tageszeit und über längere Zeiträume hinweg ohnehin.

Auch Forschende nehmen eine Entwicklung in unterschiedliche Richtungen hin. Auch hier dürften Tagesform, auch Motivation, dem Wandel unterlegen sein. Es gibt keinen ruhenden Pol weder auf der Seite der Befragten noch auf der Seite der Fragenden.

So treffen zwei Unberechenbarkeiten aufeinander, was die Indeterminiertheit aller empirischen Forschung impliziert. Und wenn man Empirie auch als Versuch der Negation des Unberechenbaren versteht, ist ihr Scheitern darin angelegt, probabilistische Aussagen zu treffen, wo zwei menschliche Psychen, je für sich nicht-trivial aufgelegt, aufeinandertreffen.

Und selbst wenn man – anders als der Psychologe Zimbardo es tat – sich so weit wie möglich zurückzunehmen versteht und mit ähnlicher psychischer Verfassung wie schon einmal eine Forschung angeht, bleiben Forschende und das Forschungssetting immer eine einflussnehmende Größe. Schon allein die bloße Zuwendung, die eine Probandengruppe im Vergleich zu einer Kontrollgruppe erfährt, kann und wird Ergebnisse verfälschen. Die »Heisenberg'sche Unschärferelation der Humanwissenschaften«, sie wirkt. Es bleibt immer eine »Unbestimmtheitsrelation«, die nicht zu hintergehen ist, vor deren Hintergrund Ergebnisse begründet, in Zweifel gezogen, in Abrede gestellt werden können. So bleibt die Vielfalt empirischer Forschung ungeprüft. Allein der »gute Wille« zählt und setzt die »Simulation des Als-ob« in Gang. Es ist Nachsicht angesagt, aber Veränderung nötig.

Der Umgang mit dem Stanford-Experiment darf generalisierend demnach auf andere Forschungen übertragen werden und so auch auf die empirische Forschung in der Musikpädagogik. In der empirischen Musikpädagogik mag in seltenen Fällen so das eine oder andere durchgeführte Forschungsprojekt in seiner Anlage auf Tagungen und seltener noch in Publikationen kritisch kommentiert werden, in der Regel werden Ergebnisse hingenommen und – wo man sie nicht teilt – freundlich ignoriert. Das ist der Alltag von empirischer Wissenschaft in der Musikpädagogik. Dass Protokolle zu größeren Studien in Gänze – angefangen bei einer Aufzeichnung von Interviews oder Videostudien, über Transkription, Kodifizierung und Forschungsdesign – rezipiert und neu ausgelesen werden, darf bestenfalls als außergewöhnlicher Spezialfall und nur als äußerst hypothetisch angenommen werden. Empirie in der Musikpädagogik ist mehr eine vom »guten« Willen ummantelte Haltung denn eine von verlässlichen Gütekriterien getragene Wissenschaft.

Protokolle, Dokumente und der Versuch, Forschung zu replizieren

»In feinerer Unterscheidung kann [...] Ironie als ›simulatio‹, als Vorspiegelung des Falschen, oder als ›dissimulatio‹, als Verbergen des Wahren, bestimmt werden« (Eibl, 1995, S. 161).

Es tendiert wohl eher in Richtung Simulation, der Vorspiegelung des Falschen, wenn zur Idee verhalten wird, empirische Forschung wäre intersubjektiv nachprüfbar oder als Anspruch wäre dies formuliert. Forschung müsse »*intersubjektiv* nachprüfbar sein«, schreibt Karl Popper (1977, S. 125). Er bezieht dies auf wissenschaftliche Sätze, aber prinzipiell gilt dieser Anspruch auch für Forschung in konkreten weltlichen Zusammenhängen. Als ›Ironie‹ ist dieser Anspruch zu werten im Sinne der zitierten Zeilen und im Grunde im Geiste romantischer Poesie, denn diesen Anspruch einzulösen erscheint schwierig, wie das Folgende zeigen wird. Und ob eine ›Simulation‹ oder eine ›Dissimulation‹, wie oben erläutert, vorliegt, die Antwort ist einerseits zur Simulation hin klar entschieden, andererseits aber, da jene, die Replizierbarkeit annehmen, dem Glauben an die Gütekriterien von Wissenschaft unterworfen sind, doch die Dissimulation vorantreiben. Sie wissen es nur nicht, dass sie nicht redlich sind, da sie in bester Absicht verfahren. Der ›gute Wille‹ leitet sie.

Seriöse Dokumentationen sollen einen Forschungsgang nachvollziehen und ggf. zustimmen helfen lassen. Die prinzipielle Möglichkeit zur Reproduktion von Forschung untermauert Ergebnislagen und lässt Zustimmung auch eher erwarten, denn auch das Prinzip von angestrebter ›Objektivität‹ beruht nicht zuletzt auf den zuletzt genannten Faktoren: Dokumentation und Wiederholbarkeit.

Mehr auf den ungewollt in Szene setzenden Widerspruch sind allerdings Forschungen angelegt, die aus ›nicht-reproduzierbaren Einzelereignissen‹ Aussagen mit Allgemeinheitsanspruch ableiten. Der Widerspruch ergibt sich daraus, dass am Ende entsprechender Untersuchungen mehr unentscheidbare Fragen denn Klärungen im Raum stehen. Die Musikpädagogik ist eine Wissenschaft, der die unentscheidbaren Fragen programmatisch eingeschrieben sind.²³

Unentscheidbar sind die Ergebnisse, wenn Ergebnisse zwar gedanklich in privater Lektüre nachvollzogen und geteilt werden mögen (oder auch nicht), sie aber nicht reproduzierbar sind, da der reale situative Kontext selbstredend nicht reproduzierbar ist. Das Forschungsinteresse gilt so dem ›nicht-reproduzierbaren Einzelereignis‹.

23 »Nur *die* Fragen, die prinzipiell unentscheidbar sind, können *wir* entscheiden« (von Foerster, 1993, S. 153), hat Heinz von Foerster einmal geschrieben. Er unterscheidet zwischen prinzipiell unentscheidbaren und entscheidbaren Fragen, wobei der erste Typ von Fragen Freiheit impliziert und der zweite Typ von Notwendigkeit diktiert ist. Die Frage nach dem Anfang der Welt bspw. bleibt bei allen Hypothesen prinzipiell unentscheidbar, eine jede Entscheidung Glaubensfrage, wo der Anfang (sofern es einen gab) nicht zu kennen ist. Die Antwort auf die Frage, was 2+2 zum Ergebnis hat, ist dagegen – gemäß der schon von anderen entschiedenen Verfahrensweise, wie zu rechnen ist, – notwendigerweise vier und somit eine Frage, die nicht mehr zur Entscheidung ansteht. Andererseits sind alle Fragen – wendet man den Blick aus der Vergangenheit in die andere Richtung – um die Zukunft prinzipiell unentschieden. »Entscheiden kann man nur, wenn und soweit nicht feststeht, was geschehen wird« (Luhmann, 1992a, S. 136).

Ergebnisse kann man zwar anzweifeln, kritisch hinterfragen lässt sich dann nur der methodische Gang oder auch die Ausgangsfragestellung, von der aus ein Forschungsprofil entwickelt wurde. So werden Ergebnisse – über deren Realitätsgehalt respektive Plausibilitätsgehalt man fundiert wenig sagen kann – zum Anlass genommen, um die gewählten Methoden zu diskutieren und zu hinterfragen, über die – da zum einen dem Prinzip der Unschärferelation im vorab definierten Sinne nicht zu entkommen und zum anderen Reproduzierbarkeit nicht gegeben ist – sich auch trefflich streiten lässt.

Trotz vom Charakter her als Einzelereignis definiert, wäre es den Versuch wert, wenn eine gewählte Methode akklamiert wäre und Ergebnisse trotzdem angezweifelt würden, das Experiment oder eine Studie mit allen Parametern (und neuen, in das Setting eingebundene Personen und viel Zeit) nachzubilden, um zu widerlegen oder zu bestätigen, was von anderen schon vorgelegt wurde. Wo eine solche Wiederholung angedacht würde und – was schon unwahrscheinlich wäre – die eigene Forschungsarbeit und das eigene wissenschaftliche Ansinnen auf Dauer zurückgestellt werden müssten, wäre das Forschungsprofil eines Kollegen, einer Kollegin möglichst 1:1 nachzubilden, ist Validierung aber kaum zu erzielen, denn die Annahme, bei vergleichgleicher Anlage ähnliche Ergebnisse zu ermitteln, ist ausgesprochen trügerisch. Im Gegenteil können und werden Ergebnisse gänzlich anders ausfallen und würde die Ergebniswelt vieldeutig bleiben.

Solche Beispiele nachvollziehender Forschung sind relativ selten, aber es gibt sie, und nicht immer sind Auseinandersetzungen dieser Art am Ende konstruktiv, verbal verbindlich oder vermittelnd geführt, da jeder Forschungstreibende die eigene Forschung seriös und ernsthaft durchgeführt sieht, sodass die abweichenden Ergebnisse anderer folgerichtig auf menschlichen Fehlern beruhen müssen, auch Forschende persönlich angegriffen werden. Ich möchte ein Beispiel anführen aus dem Raum der Biologie:

Ich beziehe mich hier auf Experimente mit so genannten ›Planarien‹, kurz gesagt: Würmern, die in einer experimentell überschaubaren und so kontrollierbaren Modellumwelt erforscht wurden. Das aber geriet nicht unbedingt zum Vorteil, wie man vorschnell meinen könnte: »Zu den Nachteilen der Wurmexperimente gehörte es paradoxerweise, daß sie so einfach schienen. Das bedeutete, daß jeder – vom Wissenschaftler bis zum Schüler – sich selbst an den Übertragungsexperimenten versuchen konnte« (Collins, Pinch, 1998, S. 22). Der Glaube, die Variablensumme in Grenzen gehalten zu haben und ein kontrollierbares Experimentierfeld geschaffen zu haben, verlor sich in dem Moment, wo Ergebnislagen bei Vergleichsforschungen sich nicht deckten.

»Im Fall der Wurmexperimente wurden zu verschiedenen Zeiten bis zu siebenzig Variablen ins Feld geführt, um Diskrepanzen bei den Versuchsergebnissen zu erklären. Genannt wurden zum Beispiel: Art und Größe der Würmer: die Art ihrer Unterbringung außerhalb der Dressur (im Hellen oder im Dunklen); die Mischung des Futters; die Häufigkeit der Dressur; die Temperatur und chemische Zusammensetzung des Wassers; die Intensität, Farbe und Dauer des Lichts; die Beschaffenheit des elektrischen Schlags – seine Stärke, Polarität usw.; die Fütterungszeiten; die Jahreszeit und die Tageszeit der Dressur. Sogar der Luftdruck, die Mondphase und

die Ausrichtung des Dressurtrogs im Magnetfeld der Erde wurden zum einen oder anderen Zeitpunkt genannt. Das schuf viel Raum für Vorwurf und Gegenvorwurf – lag die Ursache für ein positives Ergebnis im Händchen des Experimentators? Oder war es nur ein Adhoc-Erfolg? Festhalten lässt sich: je größer die Anzahl der potentiellen Variablen wird, desto schwerer wird es zu entscheiden, ob das eine Experiment wirklich die Bedingungen des anderen wiederholt« (Collins, Pinch, 1998, S. 21–22).

Der Wurm als Proband ist ein strukturell wenig komplexes Lebewesen. Mit wachsendem Entwicklungsstand von Lebewesen wächst aber auch das Variablenmeer, was Wissenschaft und Forschung bei bestimmten Fragestellungen so unbestimmt macht und Ergebnislagen differieren oder stets different auslegen lässt.

Weniger die Studie als vielmehr der Faktor Mensch als datenerhebende und -qualifizierende Instanz steht zur kritischen Überprüfung an. Dabei geht die wissenschaftliche Integrität im Umgang unter Forscherkollegen und Forscherkolleginnen verloren:

»Man fragte mich ›Warum haben Sie nicht dies gemacht?‹, ›Warum haben Sie nicht das gemacht?‹. Es kamen immer nur Vorwürfe. [...] Ich erinnere mich besonders an diese Tagung, weil am Ende des Abends die Leute mit positiven Resultaten zu den Leuten mit negativen Resultaten sagten, sie seien unfähig und hätten keine Ahnung, wie man ein Experiment durchführt, während die Leute mit negativen Resultaten zu den Leuten mit positiven Resultaten sagten, sie seien Betrüger und fälschten ihre Daten« (Ungar, zit. nach Collins, Pinch, 1998, S. 27).

Forschungen mit vergleichbarem Forschungsprofil und daran anschließende Diskussionen können dann leicht Jahrzehnte andauern und weiterhin unermüdlich unterschiedliche Ergebnisse produzieren. Aber auch ähnliche oder vormalige Experimente bestätigende Ergebnislagen bieten keine Lösung des Problems von Unentscheidbarkeit, denn die Frage der ›Bewertung‹ wird wiederum Anschlusskommunikation in die unterschiedlichsten Richtungen wenden lassen. Zuweilen enden entsprechende Vergleichsarbeiten und Dispute erst mit dem Tode eines beteiligten Forschers und finden so ihr vorläufiges Ende (vgl. Collins, Pinch, 1998, S. 13–39). Wiederholung ist alternierende Neuinterpretation, begleitet von einer stets variierenden Summe von Unbekannten, die Forschungsergebnisse mitbedingen und unentscheidbare Fragen aufwerfen, die – gerade weil sie unentscheidbar sind – mit differierenden Antworten beschieden werden können.

Oft genug ist es aber auch – und das darf nicht vergessen oder vernachlässigt werden – der menschliche Faktor und nicht eine durch und durch seriös durchgeführte Forschung, der Forschung zum Erfolg verhilft: Das Durchsetzen und der Erhalt eines bestimmten Wissenschaftsdiskurses hat bekanntlich oft genug weniger mit einer größeren wissenschaftlichen Wahrhaftigkeit oder Plausibilität zu tun als vielmehr mit dem Einfluss und Charisma von Forschungstreibenden, die von ihrer Sache rechtshaffend überzeugt sind. So setzt sich im Zuge der Auseinandersetzung ein neues Sprachspiel der Wissenschaft oder ganz allgemein gesagt: das Neue weniger durch Einsicht, sondern, »wie Max Planck einmal resignierend festgestellt hat, durch das Aussterben der älteren Generation« (Gloy, 1995, S. 277) durch.

Selten genug sind solche Bemühungen des wiederholenden Nachvollzugs. In der Regel unterbleiben sie aus naheliegenden Gründen und doch gründet das Prinzip der ›Objektivität‹ – auf der Grundlage vorgestellter Dokumentationen – in der prinzipiellen Wiederholbarkeit von Forschung, obwohl es sie realiter kaum gibt, im Grunde ausgeschlossen ist. »[K]ein einziger unserer Forscherkollegen hat sich, wie eine Befragung zeigte, je dieses Mittels bedient. Das Postulat der Reproduzierbarkeit ist ein Mythos ohne praktische Relevanz«, wie der Mediziner André Blum für sein doch nicht unsensibles Fachgebiet darlegt (1998, S. 36). Inwiefern diese Aussage auch für die Musikpädagogik gilt und zu übernehmen ist, ist zu beurteilen der Rezeption überlassen. Als These wird vorgeschlagen: Es gibt sie nicht. Das Prinzip der ›Objektivität‹ ist danach in unterschiedlichen Abstufungen im Bereich von Wissenschaft ein reines Kommunikationsprodukt, indem die Bedingung der Möglichkeit von ›Objektivität‹ kommuniziert und so ›Objektivität‹ konstituiert wird, ohne dass sie, in Praxis gewendet, zu verwirklichen wäre. Man könnte auch so sagen: Das Prinzip der ›Objektivität‹ oder das der Wiederholbarkeit gibt es nur im Konjunktiv, nur als Dis-simulation tritt es auf! Die Anführungsstriche bei ›Objektivität‹ sind stets zwingend mitzubedenken. Eine in irgendeiner Form auf ›Objektivität‹ sich beziehende empirische Wissenschaft ist eine die Illusion zum Tatbestand erhebende – es drückt sich in ihr aus: die Verwirklichung der ›Simulation des Als-ob‹ in Reinkultur, die den ›guten Willen‹ zum Maßstab allen Wirkens erhoben hat. Eine solche empirische Wissenschaft, ob in Musikpädagogik oder anderswo, ist vor allen Dingen eines nicht: objektiv aufgestellt.

Das autokatalytische Problem oder: die Quelle der ›epidemischen Deliberation‹

»Von den Erscheinungen ausgehend gelangen wir nicht zur Vorstellung vom Sosein der Welt; vielmehr nehmen wir diese Vorstellung als Ausgangspunkt, denn die Erscheinungen, bei denen wir ansetzen, sind Weisen, in denen die Welt zu *sein* scheint. Nach einiger Überlegung und weiterer Beobachtung können wir zu dem Schluß kommen, daß es sich in einigen dieser Fälle um *bloße* Erscheinungen handelt und daß sich die Welt eben doch nicht so verhält« (Nagel, 1999, S. 120–121).

Der Mensch als Proband bleibt zwar als Ziel von Forschung ausgerufen, aber einen Einblick gewährt die Psyche nicht. Sein Inneres, die Psyche, ist nicht erreichbar. Darum begnügt man sich, im Abstandnehmen von ihm, das Forschungsdesign exakt zu beschreiben. Der Vorrang des Methodischen vor der Introspektion liegt ja darin, dass man das eine (meistens unwiederholbar zwar) klar beschreiben kann, im anderen Fall aber schweigen muss. Das erhält zwar die Unwissenheit und produziert doch eine eigene Art von Wissen. Ein Einblick in die menschliche Psyche ist so nicht zu erzielen, aber produziert irgendwelche Ergebnisse und erhält in selbstreferentieller Pointe die empirische Wissenschaft.

Auf diese Weise entsteht ein ›autokatalytisches‹ Problem. Man möchte zum Menschen sich ins Benehmen setzen, mehr über ihn erfahren, wissen, und dies soll, unter Absehung von Personen, möglichst neutral geschehen. Um dieses zu leisten, verfeinert man die Methodik, hinter der der Mensch, als Ziel ausgegeben, verschwindet. Die Methodik allerdings hat dadurch an Bedeutung gewonnen. Wissen zu wollen, was Mensch und Musik im Unterricht bspw. bewegt, wird zwar als Ziel ausgegeben, ist aber recht besehen unerheblich, wenn man sich damit begnügt, Umstände zu beschreiben, unter denen Forschung geschieht, und welche – ›das‹ Problem – stetig wechseln.

Die Methode ersetzt das ›epistemische Interesse‹ am Menschen, der fühlt und denkt. Der Methode wiederum wird mit Wohlwollen begegnet, denn überprüfen lassen sich Ergebnisse ohnehin nicht. Das methodische Bewusstsein wächst, das ›epistemische Interesse‹ rückt in den Hintergrund. Man könnte auch so sagen: Es ist die Emanzipation der Operationalität von der Objektivität. Es ist also ein sich selbst verstärkendes System. ›Autokatalytisch‹ meint dabei, dass das Interesse an der Methodologie eine solche Dynamik gewinnt und wächst, dass Wissenschaft in der Musikpädagogik, empirisch verstanden, sich zunehmend nur noch darum dreht. Pointiert formuliert: Der Inhalt von Forschung ist gerade noch gut genug, dass er für die Methodologie als Anwendungsfall dient. Das heißt nicht, dass man nicht zum Inhalt redet bei einer Präsentation, aber viel wichtiger ist der strukturelle Aufbau von Forschung, um den die Diskussion sich dreht. Hier liegt der Fall vor, dass die ›epistemische Deliberation‹ der ›epidemischen Deliberation‹ den Vortritt lässt. Das alles vollzieht sich in der ›Simulation des Als-ob‹. Über die ›Simulation des Als-ob‹ erhält das System empirische Wissenschaft sich selbst und so sich auch die empirisch aufgestellte Musikpädagogik. Empirische Wissenschaft operiert autoreferenziell oder autozentriert. Sie kreist vor allem um sich selbst, wächst dabei. Was zählt, ist die Systemreferenz und zuletzt der ›gute Wille‹, davon abzusehen. Das ist der ›epidemischen Deliberation‹ voraussetzungsvolle Quelle.

Das ›Sichtbarmachen‹ impliziter Theorien

»BLIND. Wenn jemand blind ist, ohne es zu wissen, ist er dann blind?« (Steinweg, 2023, S. 140).

Ein, zwei Worte sind seit ein paar Jahren im öffentlichen Diskurs präsent. Sie haben sich zur Mode emporgeschwungen. Es ist fast zwingend, mit ihnen zu arbeiten. Kaum ein kritischer Diskurs um den Menschen und um ›Diversität‹, der nicht darauf abstellt, etwas ›sichtbar machen‹ zu wollen, was bislang der Sichtbarkeit entzogen war. »Ein neues Wort ist wie ein frischer Same, der in den Boden der Diskussion geworfen wird« (Wittgenstein, 1984, S. 452). Und dort gedeiht das Wort und entfaltet sich, vorgeführt an ›Diversität‹ und ›sichtbar machen‹. Sich zu ihnen verhalten oder sie in Theorie und Schrift zu bewegen, ist ein Politikum. In der Regel sind es Minderheiten, die durch ›Sichtbarmachen‹ mehr Aufmerksamkeit erlangen sollen, vielleicht

auch Gerechtigkeit erfahren wollen oder mögen. Worauf aber auch immer dann das Augenmerk liegt, es entsteht sogleich ein Sichtbarkeitsproblem an anderer Stelle. Jedes ›Sichtbarmachen‹ diskriminiert. Mit anderen Worten: Worauf immer auch der Fokus liegt, im selben Moment wird ein ›blinder Fleck‹ bewegt.

Opazität im Theoriedesign oder: Empirie als Lenkungsinstrument

»Die Form besticht, aber der Inhalt ist trügerisch« (Spiekermann, 2019, S. 208).

»Ganze Delegationen pilgerten in den letzten Jahren in die Länder der damaligen PISA-Sieger [...], um den heiligen Gral zu finden. Gefunden haben sie ihn nicht, stattdessen haben sie ein Verständnis von Schule und Unterricht mitgebracht und dann auch implementiert, das aus empirischer Sicht konsequent ist, weil vor allem das zählt, was messbar ist« (Lesch, Zierer, 2024², S. 12).

Wer sich aufs ›Messen‹ beschränkt, erhält Ergebnisse, die nur im Lichtkegel des Messbaren zu finden sind. Das erinnert an die von Paul Watzlawick erzählte Geschichte, in der ein verlorengegangener Schlüssel nur dort gesucht wird, wo keine Dunkelheit herrscht. Die Pointe dabei ist, dass der Schlüssel an einem ganz anderen, finsternen Ort verloren wurde. Paul Watzlawick kommentiert dies mit den Worten: »[E]ine solche Suche [führt] zu nichts [...], außer *mehr desselben*, nämlich nichts« (Watzlawick, [1983/1986] 2005, S. 32). Alles, was die menschliche Psyche bedingt, kreative Momente, Lernvorgänge, emotive Befindlichkeiten u. a. m., liegt weitestgehend im Dunkeln. Gemessen wird aber nur dort, wo Messbares verortbar ist: in der Umwelt des Menschen. Dass andere methodologische Zugänge Erkenntnis verheißßen könnten, wird ausgeblendet mit Bezug auf mangelnde Messverfahren. Eine selbst verordnete und handlungsleitende ›Selbstblindheit‹ ist die Folge; sie führt dazu, nur spezifische kalkulierende gesellschaftliche Aspekte zu durchmessen. Und was immer zum Aspekt erhoben wird, hat spezifischen, einen numerischen Wert. Was Kalkulation sich entzieht, fällt folgerichtig aus dem Wahrnehmungsraster und Wertgefüge heraus. Die »Sprache der Zahlen [verändert] unsere alltagsweltlichen Vorstellungen von Wert und gesellschaftlichem Status« (Mau, 2017, S. 16–17). Beispielhaft ist das an PISA abzulesen mit dem dort zu konstatierenden ›blinden Fleck‹.

Der Philosoph Julian Nida-Rümelin hat im Gespräch mit dem Pädagogen Klaus Zierer einmal auf die Schwierigkeit wertneutraler Forschung hingewiesen und geht beispielhaft auf PISA ein, mit dem man ein Verfahren zu haben glaubt, das weitestgehend wertneutral ein internationales Ranking darlegen würde. Er schreibt: »Je nachdem, welche Kompetenzen ich in den Mittelpunkt des Testverfahrens stelle, werte ich andere Kompetenzen implizit ab, weil diese dann bei den internationalen Vergleichen keine Bedeutung mehr haben« (Nida-Rümelin, Zierer, 2017, S. 86). Wenn spezifische Inhalte bei PISA keine Rolle spielen, dann wird suggeriert, dass sie für Bildung vernachlässigbar wären. Wenn PISA die Lese- und Verstehenskompetenz messen möchte, setzt sie deshalb bei Gebrauchstexten und nicht bei literarischen Texten an. Literarische Werke in ein Testprofil einzubinden, lässt sich nur schwer realisie-

ren, da Literatur aus leicht einsehbaren Gründen national unterschiedlich aufgestellt ist. Das macht sie nur schwer vergleichbar und würde die Relevanz von Testergebnissen beeinträchtigen, wenn in Deutschland Schriften von Goethe, in Italien von Dante, in Großbritannien die von Shakespeare oder in Frankreich die von Voltaire vielleicht herangezogen würden, um es einmal ganz bildungsbürgerlich klassisch auszudrücken. Und hierbei sind noch nicht einmal Schriften jenseits des europäischen Raums bedacht, sofern man sie einzubeziehen trachtet, doch eine Political Correctness geböte es. Und auch bei allen geschriebenen Erwartungshorizonten zu literarischen Werken können Interpretationen in unterschiedliche Richtungen driften. Das ist ja auch die Qualität von Literatur, dass sie keine einzigartige, explizite Deutung in sich trägt.

Daher haben es literarische Schriften bei PISA schwer, Gebrauchs- und Sachtexte, die – in ihren Übersetzungen möglichst Deutungsvielfalt vermissen lassend – in aller Welt gelesen werden können, dagegen nicht. »Wenn damit allerdings zugleich die implizite Botschaft verbunden ist, dass die Lektüre und die Auseinandersetzung mit literarischen Texten in den Schulen irrelevant seien, dann ist das hoch gefährlich. Dann bekommt das Ganze einen *Bias* in Richtung US-amerikanisches System« (Nida-Rümelin, Zierer, 2017, S. 87). Die mitlaufende Botschaft heißt: ›Literatur? Wozu? Es geht auch ohne sie‹.

Nun stimmt es nicht ganz, dass bei PISA keine Literatur Verwendung fände. Es tauchen literarische Texte in kleinstdosierten Mengen in Prüfungsfragen doch auf. So werden bspw. bei den von der OECD freigegebenen Beispielaufgaben zu PISA sehr wohl auch literarische Texte integriert. Einer von ihnen ist mit *Macondo* überschrieben. Der Umgang mit Literatur und die Haltung ihr gegenüber drückt sich aber auch hier im Umgang mit ihr aus: Es wird nicht einmal für nötig befunden, den Autor des nicht einmal halbseitigen Textausschnittes, der den Schülerinnen und Schülern vorgelegt wurde, anzugeben. Auch über das Erscheinungsjahr und das Land, wo das Buch erschienen ist, schweigt sich das Papier aus. Es heißt lapidar auf dem Arbeitsblatt: »Die Textpassage auf der gegenüberliegenden Seite ist einem Roman entnommen. In diesem Teil der Geschichte sind in der fiktiven Stadt Macondo Eisenbahn und Elektrizität gerade erst eingeführt, und das erste Kino eben eröffnet worden« (OECD, Aufgaben Lesen).²⁴ Nirgendwo werden Autor, Titel des Prosastückes, Erscheinungsjahr, -ort, Verlag und auch nicht die Seite angegeben, wo das Zitat zu finden ist. Es wird der Eindruck erweckt, als ob dies Nebensächlichkeiten seien beim Umgang mit Literatur. Die elementarsten Kompetenzen im Bibliographieren werden nicht erfüllt von Seiten der Empirie, was eine seltsame Bildungsvorstellung spiegelt und ein wenig verdächtig ist.

Auch wenn allein die Lesekompetenz zu ermitteln gesucht wird, sollten bei Verwendung von Textpassagen die elementarsten Regeln der Bibliografierung beachtet werden. Die Empirie verweigert sich ihnen. Die eigene Recherche ergab, es handelt sich bei dem Autor dieser paar Zeilen um den Literaturnobelpreisträger Gabriel García Márquez. 1967 (deutsche Übersetzung: 1970) ist das Buch erstmals in spanischer

²⁴ Abgelegt sind diese auf der Seite des Bundes für Qualitätssicherung im Österreichischen Schulwesen.

Sprache in Kolumbien erschienen. Die wenigen Zeilen sind dem mehr als 500 Seiten starken Roman *Hundert Jahre Einsamkeit* entnommen (Márquez, 2024⁶, S. 279).

Es dürfte unmittelbar einsichtig sein, dass die Beschäftigung mit den wenigen Zeilen keine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Roman erlaubt. Das wird auch gar nicht angestrebt. »Was ärgert die Leute von Macondo an dem Film?«, wird lapidar gefragt und ein paar Antworten als Erwartung formuliert, sehr eng am Text angelehnt. Größere Zusammenhänge sind – wie sollte das auch gehen? – nicht vorgelesen. Es reicht, eine Hypothese aufzustellen, was am erwähnten Film den Leuten ärgerlich ist. Interpretation ist das nicht. Dass es sich bei dem Roman um eine epochal angelegte Familiengeschichte handelt, die sich über hundert Jahre erstreckt und in der sich die Geschichte Lateinamerikas spiegelt, wird nicht einmal erwähnt.

Das wäre in etwa so, als würde man – um ein anderes Beispiel zu konstruieren – aus Georg Büchners Drama *Woyzeck* eine Szene heranziehen, in der der ›Tambourmajor‹ ›Marie‹ verführt, und eine andere, in der sich ›Woyzeck‹ darüber indirekt gegenüber ›Andres‹ echauffiert. Die Fragen, die sich darum rankten und gestellt würden, wären, was Woyzeck denn stören würde? Sie würden auf den ersten Blick ein Eifersuchtsdrama vermuten lassen. Würde eine solche Diskussion in einer Klausur im Deutschunterricht geführt, wäre im Wesentlichen das Thema verfehlt, handelt es sich beim *Woyzeck* doch um ein Soziogramm von Gesellschaft im 19. Jahrhundert, das den gesellschaftlichen Wandel skizziert, als die Vernunft, die Wissenschaft, triumphiert, ohne dass der einfache Mensch einen Vorteil davon hätte. Er bleibt Verfügungsmasse.

Natürlich bietet *Woyzeck*, das Drama, ebenfalls einen Interpretationsspielraum, der Deutung in andere, auch neue Richtungen zielen lässt. Es sind die sogenannten ›Leerstellen‹ in Literatur, die qua Interpretation auszuloten sind und die in ihrer ›Leere‹ auf verschiedene Arten zu füllen wären. Die Begründung ist es, die ungewöhnlichen Gedanken, zu Schrift geworden, Geltung verleiht. ›Leerstellen‹, folglich einen Spielraum auszumessen und in Daten zu fassen, ist der Empirie unmöglich und folglich ein Gräuel. Darum wird kein Spielraum weder in dem konstruierten Fall noch beim realen Textauszug zuvor (*Macondo*) zugelassen; weder dass man hochkomplexe Diskussionen von einer abstrakten Metaebene aus führt noch neue, unbekannte Wege begründend geht.

Antworten bei PISA erlauben kaum Variationen. Was Menschen bspw. gegessen haben, das ist trivial zu fragen möglich und in Zahlen abzubilden und empirischer Forschung mit ihren Arrangeuren und Arrangeurinnen eher dienlich. Das Drama, das sich drum herum abspielt, ist Empirie eher lässlich. Man möge diesen Umgang mit Literatur als eigenes Drama ansehen.

So verfehlt auch die lapidare Frage zu *Macondo*, was die Leute in einem Film sehen oder annehmen zu sehen, das Thema des Romans. Und doch wird so was abgefragt. Nur dass das ›Thema verfehlt‹ keine Rolle mehr spielt. Das ›Thema verfehlt‹ in Bezug auf Literatur bzw. Kunst ist bei PISA programmatisch eingeschrieben. Ästhetik und literarische Tiefe demotivieren Zahlenkalkulierende. Also filtert man sie gründlich aus, Ästhetik und Literatur und allen Anspruch gleich mit. Was bleibt, ist eine Nutzung von Literatur auf eine Weise, als ob sie keinen intellektuellen Mehr-

wert hätte und einer intensiven Auseinandersetzung nicht lohnte. Das ist ein implizites Programm, das die Empirie bei PISA mit sich führt.

Es gibt von der OECD noch weitere freigegebene Versatzstücke aus dem Feld der Literatur; einmal ist es nicht ersichtlich, ob die Prosa eigens erstellt wurde für den PISA-Test (er wird lediglich als Anlass für eine Pro-/Kontra-Diskussion genutzt und hat für sich genommen keinen eigenen Stellenwert). Ein anderes Mal handelt es sich um den Auszug aus einem Theaterstück von Ferenc Molnár, der diesmal – warum auch immer – genannt zu werden für wert befunden wird. Es geht auch diesmal dabei beileibe nicht ums Interpretieren bei der Verwendung dieses Dramaauszugs, sondern man will wissen, was konkret diese:r oder jene:r vor diesem oder jenem Moment getan hat. »Was taten die Figuren im Stück gerade bevor der Vorhang aufging?«, wird zu beantworten angetragen, wobei die Antwort darauf abzielt zu benennen, was die Menschen gerade gegessen haben. Und doch: Einmal wird ganz konkret eine inhaltliche Frage gestellt, die in ihrer Zielrichtung allerdings auf Eindeutigkeit getrimmt ist und jeglichen Deutungsspielraum vermissen lässt. Eine Auseinandersetzung mit Literatur sieht anders aus.

Empirie und die Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften

»Empirisches Arbeiten nimmt inzwischen einen festen Platz in der musikpädagogischen Forschung ein. Dieser Forschungszweig hat sich vor allem in den vergangenen Jahren merklich erweitert und ein methodisches Repertoire etabliert, das in der Ausbildung zunehmend seinen gebührenden Raum findet« (Schulten, Lothwesen, 2017, S. 8).

Texte, bspw. zur Handysicherheit, Telearbeit, zur Grippe u. a. m. dominieren die Evaluationsverfahren zu PISA. Das, was ansonsten pädagogisch eine so große Rolle spielt, dem Individuum in seiner Vielschichtigkeit zu genügen, Literatur auszulegen, die Horizontverschmelzung anzustreben zwischen literarischem Text (nebst Hintergrundinformationen) und dem aus Lebenserfahrung geborenen Verstehenshorizont des interpretierenden Ichs, um so die aus Literatur sich ergebenden Lesarten begründend zu extrahieren, spielt keinerlei Rolle mehr, wird gar nicht angestrebt. Für Empirie ist das viel zu komplex, weil es sich nicht zählen lässt. Es geht viel besser ohne sie.

Ein Peer Review oder eine Evaluation wäre notwendig, um die Qualität von PISA zu heben. Literatur wird, wie beschrieben, behandelt, als wäre sie ein Gebrauchstext. Man bläst ihnen jeden ästhetischen bzw. literarischen Geist aus. Insofern behält Nidarümelin im übertragenen Sinne dann doch recht: Literatur bei PISA gibt es nicht, nur Texte, die – abzulesen am Umgang mit ihnen – beliebig austauschbar sind. Deutungstiefe wäre schädlich beim Quantifizieren, darum treibt man auf der Oberfläche. Literatur wird die Komplexität und Abstraktionshöhe ausgetrieben, man setzt dafür auf komplexe Auswertungsverfahren: ›Die Methode ist die Botschaft‹, der Inhalt sekundär.

Interpretation ist das Menetekel empirischer Forschung, denn das hieße, mehrere Optionen zur Antwort zu eröffnen. Mehrdeutigkeit zu quantifizieren aber ist unmöglich, wo kongruente Antworten nötig sind, um eine wie auch immer geartete, in Zahlen sich spiegelnde Kompetenz oder Intelligenz zu diagnostizieren. Die Fragen sind auf Eindeutigkeit getrimmt und der beigefügte Erwartungshorizont liefert keinen Spielraum mehr für unterschiedliche Lesarten oder erworbenes Wissen von Seiten der Schülerinnen und Schüler, das sie ermächtigt, den Deutungsspielraum von Literatur zu erweitern. Was Empiristen stört, sind die Schülerinnen und Schüler mit ihren vagabundierenden Interpretationsangeboten. Darum fällt man sie so weit als möglich von vornherein aus.

Kafka wird hier nie Thema sein, auch Borges wird man (und vermutlich ist dies besser auch) vergeblich suchen. Und sollten eines Tages die genannten Autoren mit ihren manchmal kryptisch zu lesenden und zu dechiffrierenden Texten doch Eingang in den PISA-Kosmos finden, werden die Fragen zum Banalen tendieren. ›Was für Tiere tauchen auf in der *Kleinen Fabel* von Kafka auf?‹, könnte eine Frage lauten. Die Antwort: ›Katze und Maus‹. Und bonifiziert würde eine solche Antwort, sofern sie vollumfänglich richtig ist, mit der maximalen Punktzahl. Das wird hier ohne Ironie herausgestellt. Mag sein, dass die Parabel mit Namen *Von der Strenge der Wissenschaft* von Borges sich im Themenbereich ›Kartografie‹ unvermutet wiederfindet, um irgendwas dazu zu fragen, was jenseits der Parabel liegt. Auch das soll nicht als Ironie verstanden werden. Es spiegelt die ›Güte‹ von PISA-Aufgaben. Die Verwendung von Literatur bei PISA unterläuft leicht jedes Niveau, das die Auseinandersetzung mit derselben braucht.

PISA mit seinen Testverfahren misst und testet also nicht nur, sondern nimmt Stellung, was für eine Art von Schule es schätzt. Es nimmt also Einfluss auf das Bildungssystem nicht nur dadurch, dass jene, die PISA umsetzen, die Bildungswelt mit ›Vergleichsarbeiten‹ zu bemessen trachten – die wiederum, weil ›Vergleichen‹ mittlerweile von mancher Seite als Diskriminierung betrachtet wird, euphemistisch als ›Lernstandserhebungen‹ bezeichnet werden, um dann politisch korrekt vergleichen zu können –, sondern schon vor Beginn aller Messungen dadurch, dass dieses und nicht jenes als Gegenstand für das Testen und Messen ausgewählt wird. Im Raum der Musikpädagogik fallen daher Selbstreferenz und Fremdreferenz immer mehr zusammen. Das meint, dass die Form der Mitteilung den Inhalt bestimmt. PISA ist von der impliziten Theorie getragen, dass Ästhetik keinen Wert im Bildungssystem hat, die Bedienungsanleitung für ein Smartphone erscheint da wichtiger, weil es, dem Messverfahren zugänglich, bessere Dienste leistet.

Der Mangel an Tiefe ist es, der Gebrauchs- oder Sachtexte zielt. Sie oszillieren an der Oberfläche, was sie explizit und evident in Zahlen übersetzen lässt. Und das macht sie so attraktiv für empirisch Tätige. Empirie zeigt hier eine Neigung zur Oberflächlichkeit, weil sie mit Tiefe (dem ausgeschlossenen Dritten) nicht rechnen kann.

Phänomene der Oberflächlichkeit

»[W]ir sind der Meinung, daß es niemals Aufgabe einer Erfahrungswissenschaft sein kann, bindende Normen und Ideale zu ermitteln, um daraus für die Praxis Rezepte ableiten zu können« (Weber, [1922] 1988⁷, 149).

Was die Empirie so schätzt, ist das Phänomen der Oberflächlichkeit. Empirie kann mit Tiefe, auch Mehrdeutigkeit, nicht rechnen, daher ist ihr die Oberfläche, das, was evident zu ermitteln ist oder scheint, als Gegenstand viel lieber. Ein Gräuel müssen ihr Kafka-Texte sein mit ihren unauslotbaren Lesarten. Auch die Psyche ist nicht wohlgefallen, weil sie sich der Empirie entzieht. Empirie ist die Negation des Unberechenbaren. Das Problem der Empirie ist das Unberechenbare, zu dem auch die Schüler und Schülerinnen gehören. Darum beschäftigt man sich mehr und lieber mit beobachtbaren verlässlichen Phänomenen oder auch im Falle der Musik mit beobachtbaren (›Musikmach(-)‹) Dingen. Der Hang zur Evidenz lässt Höhenflüge enden und sich von der Oberfläche blenden, von dem Trugschluss verführt, dort alles Wesentliche zu finden. Eine Ordnungskategorie für Empirie ist der Grad an Oberflächlichkeit, durch den sie sich auszeichnet. Sie hat Konjunktur, die scheinende Oberfläche.²⁵ Es geht nicht ohne sie. Empirie ist damit eine Philosophie, die die Psyche, ohne die Psyche zu befragen, auszuloten sucht und die offenkundig unter Bildung etwas versteht, das zur Abstraktion nicht befähigt. Ein Artistenstück.

Diese implizite Theorie, von der Empirie durchdrungen ist, trägt die Gesinnung in sich. Es wäre diese deutlich kenntlich bzw. ›sichtbar zu machen‹. Es lässt sich dann immer noch die Gebrauchsanweisung für ein Smartphone höher schätzen als die Werke der Literatin Judith Hermann bspw., die zu interpretieren mit intellektuellem Gespür und mit ästhetischem Gewinn zu lesen ist und möglicherweise auch dem Menschen selbst etwas bringt, aber es wäre mit Aufarbeiten der impliziten Theorie zumindest offenbar gemacht.

Nida-Rümelin macht im Gespräch Klaus Zierer auf die Probleme aufmerksam, wenn solche Bildungsinhalte selektierende Tests zum Anlass genommen werden, Bildungsprogramme zu entwerfen, die schließlich in schulische Wirklichkeit einmünden. Allein mit dem Entwurf eines solchen Tests, was zum Testen veranschlagt wird, lassen sich Bildungsprogramme steuern und das unabhängig davon, wie diese im

25 Wer Texte von mir kennt, weiß, dass dort das ›Lob der Oberflächlichkeit‹ nach Vilém Flusser eine Rolle spielt. Sie verträgt sich nicht mit der hier proklamierten. Es ist eine den Phänomenen abgelesene Oberfläche, von der hier im Text die Rede ist, die durchaus präziser auszuloten wünschenswert wäre. Die nicht-triviale Maschine Mensch verweigert sich. Es ließe sich von phänomenologischer Ontologie berichten. Das Lob der Oberfläche bei Flusser geht von der Prämisse aus, dass hinter den Erscheinungen keine Tiefe wirkt. Hinter den Phänomenen ist nichts zu finden. Sie sind sich selbst genug. Also entlässt sich der Mensch aus der unterwürfigen Position des Subjekts, wie Flusser nicht müde wird zu betonen, wird Projekt, gibt den Erscheinungen Werte, wo keine sind. In Fällen der Psyche sich aber nur mit Beschreibungen von Äußerlichkeiten zu begnügen, ist ein kühnes, zum Scheitern verurteiltes Vorhaben. Es ist ein Mythos, zu glauben, dass dies ginge. Insofern sind es zwei vollkommen unterschiedliche Oberflächen, von denen hier die Rede ist. Der einen mangelt es an Tiefe, der anderen nicht.

Einzelfall im Ergebnis ausfallen. »Die musischen Fähigkeiten werden nicht getestet, also wird ihre Bedeutung verringert« (Nida-Rümelin, Zierer, 2017, S. 88). Der PISA-Test hat hier einen blinden Fleck, infolgedessen die künstlerischen Fächer nicht in den Blick geraten und die in Schule vorgehaltenen Stunden leicht zur Manövriermasse geraten können für die ›wichtigen‹ Fächer. Provokativ gesprochen: Entsprechende Testverfahren, wie sie PISA nutzt, entlasten von der Zumutung, Kunst zu rezipieren. Sie können sodann auch leichter aus dem Unterricht ausgelagert werden hinein in den Privatbereich.

»Und man kann das auch empirisch belegen, denn prozentual gesehen ist die Stundenzahl für musische Fächer zurückgegangen, obwohl bewiesen wurde, dass die Kompetenzen, die man in Fächern wie Musik und Kunst erwirbt, eng mit anderen wichtigen Kompetenzen zusammenhängen, zum Beispiel mit Mathematik. [...] Es ist ein dramatischer Verlust an Bildungsqualität, wenn diese Bereiche weiter abgewertet werden« (Nida-Rümelin, Zierer, 2017, S. 88).

Harald Lesch und Klaus Zierer sehen das ähnlich, wenn sie auf den Sportunterricht zu sprechen kommen, der gern – wie Musik und Kunst – in die Randstunden verlegt wird: »Um Kunst und Musik, die beiden Fächer des musischen Bereiches, ist es übrigens nicht viel besser bestellt« (Lesch, Zierer, 2024², S. 24). Das damit gegebene Signal an die heranwachsende Generation ist fatal: »Diese Fächer sind nicht wichtig!« (Lesch, Zierer, 2024², S. 24). Lesch und Zierer machen darauf aufmerksam, dass Empirie vor dem Hintergrund eines extrem reduzierten Bildungs- und Intelligenzbegriffs ihre Messverfahren aufbaut. Intelligenz bspw. wäre etwas, sie beziehen sich auf Howard Gardner mit der Theorie multipler Intelligenz, was sich mit den üblichen Testverfahren gar nicht messen lässt. Es gäbe noch andere Facetten. »Diese lassen sich häufig eben nicht empirisch messen [...]. Die empirische Bildungsforschung tut sich bis heute schwer damit anzuerkennen, dass es etwas gibt, das wichtig ist, aber jenseits ihrer Zugangsweisen und bisherigen Methoden existiert« (Lesch, Zierer, 2024², S. 14).²⁶

Literatur und Kunst, die musischen Fächer, spielen bei PISA also kaum eine Rolle und wenn, dann hat man ihnen jeglichen Mehrwert ausgeblasen. Nur in dieser Hinsicht haben sie für PISA einen Wert. Auch andere Gegenstände sind bei PISA nicht wohlgefallen.

»Warum gibt es bei PISA keinen Kompetenztest in einer (beliebigen) ersten Fremdsprache? [...] Sie spielt deswegen keine Rolle, weil ungefähr die Hälfte des OECD-Etats aus den USA stammt, und würde man bei Schülern der Vereinigten Staaten eine erste Fremdsprache testen, würden sie grottenmäßig schlecht abschneiden. Das ist der wahre Grund und damit kommt der PISA-Test in den Ruch des Kulturkolonialismus. Hier wird ein Bildungssystem favorisiert, das völlig auf Kompetenzen und Gebrauchswerte setzt und nicht auf Inhalte« (Nida-Rümelin, Zierer, 2017, S. 86–87).

26 Auch empirische Forschung in der Musikpädagogik sucht prominent im Lichtkegel des Messbaren mit entsprechenden Sichtbarkeitseinschränkungen bzw. Blindheitseffekten.

Max Weber hat in dem Aufsatz *Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis* davon gesprochen, dass Wissenschaft sich aller Werturteile zu enthalten habe. Das Zitat zu Beginn drückt dies aus. Dabei ist er sich bewusst, dass das Personal in Wissenschaft Wertigkeiten in sich trägt. Nur hat es diese hintenanzustellen, damit das Urteil Wertfreiheit erhalten bleibt. Es gilt nun zu bedenken – Julian Nida-Rümelin hat das aufgezeigt –, dass PISA mit seinen Forschungen und Evaluationen einerseits ganz nüchtern Fragen an eine Schülerschaft stellt und ganz sicher – unbeeinflusst von Motiven – Auswertungsarbeit leistet. So wäre ein Urteil möglich, das von Wertfreiheit geprägt ist. Wenn man aber die hier vorgestellten Fälle andererseits noch einmal bedenkt, ›was‹ für Aufgaben PISA an einen Adressatenkreis weiterleitet und welche Bereiche kaum Aufmerksamkeit erfahren, kann man mit der These aufwarten, dass PISA über Fragebögen mit seinen Inhalten explizit Wertvorstellungen doch einbringt und eine Lenkung von Schulwirklichkeit vornimmt. Diese Lenkung hat nichts zu tun mit dem Abschneiden von Länderkohorten und den anhängigen Vergleichen, wer jetzt besser oder schlechter war, sondern diese Lenkung vollzieht sich viel subtiler und zugleich dramatischer auf der Inhaltsseite, indem ästhetische Fächer (Literatur, Musik, bildende Kunst) weitgehend ausgeklammert werden und Alltagstexte privilegiert. Man kann auch noch das Fehlen von Fremdsprachenkenntnissen hinzuaddieren. So lassen sich Messergebnisse – mag sein: von ›Selbstblindheit‹ geschlagen – schon vor Beginn aller Testverfahren in eine bestimmte Richtung lenken. Die Methodologie ist so angelegt: Mit Wahl der Inhalte oder Gegenstände sind teils nationale Ergebnisse präformiert und auch Werturteile zu Inhalten ausgesprochen. Nur ist das nicht Gegenstand von Erörterungen, so sehr ist man von den Ergebnissen geblendet.

Empirie vs. ›Diversity‹

»Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur, was er kann und – unter Umständen – was er will« (Weber, [1922] 1988⁷, S. 151).

Was auf alle Fälle viele bei Antritt zu den PISA-Testverfahren ›wollen‹, ist, gut abzuschneiden im Ländervergleich. Es wird dabei auch ein ›Wollen‹ auf den Weg gebracht, das zunächst in eine ganz andere Richtung zielte und ein anderes ›Wollen‹ artikulierte. So lehrt die Wissenschaft von PISA teilnehmenden Nationen doch, was sie sollen und das ganz ohne formulierten Imperativ. Von Finnland einmal abgesehen, haben vornehmlich Länder bei PISA gut abgeschnitten, die unter Bildung eher eine Drill-Praxis verstehen. Reformen in China, die in der Schule mehr Kreativität und Freiheit vorsahen, wurden wieder fallengelassen, weil die Befürchtung gehegt wurde, in internationalen Rankings zurückzufallen (Nida-Rümelin, Zierer, 2017, S. 89). Auch das ist ein ›blinder Fleck‹, der, wenn man ihn sichtbar macht, dokumentiert, wie eine mitlaufende Theorie, von spezifischen Normen oder Werten durchdrungen, Bildungspolitik formiert. Eine progressive, junge Menschen mit ihren

Erfahrungen einbeziehende, Pädagogik, die auch kreative Momente schätzt, ist für PISA ein Problem. So sekundiert eine Gesinnungsethik hinter dem ›blinden Fleck‹, infiltriert Forschungs- und Messvorhaben.

Empirie will möglichst kontingenzbefreit sein. Daher liefert Kontingenz bei Komplexität für Empirie ein Problem, und diese ist bemüht, das Unberechenbare aufzulösen durch lineare Verfahren, die in Richtung Notwendigkeit zielen und nur ›richtig‹ und ›falsch‹ zulassen. Das nun notwendig Scheinende ist aber nur eine Simulation dessen, gerade wenn Mensch und Gesellschaft in Quantitäten aufgelöst werden. Die Kontingenz bleibt bestehen. »Wenn Wert nicht als gegeben, sondern als sozial hergestellt angesehen wird, lautet eine Grundprämisse der Analyse solcher gesellschaftlichen Vorgänge immer: Es hätte auch anders sein können« (Mau, 2017, S. 16). Ein ›Sichtbarmachen‹ ist Desiderat, die Gesinnung zu offenbaren, ein Verlassen und das Fokussiertsein auf Messverfahren ohne zentripetalen Blick ist dem ›Bias‹ gewogen. Die Kontingenz wird ausgefällt. So wird über vorgeblich neutral operierende Forschung ein bestimmtes und bestimmendes Prinzip von Bildung befördert und aktiv Bildungspolitik betrieben. Wer empirisch misst, führt Normen über das Messverfahren ein, ob er will oder nicht, zeigt auf, »was wünschenswert und was nicht wünschenswert ist« (Nida-Rümelin, Zierer, 2017, S. 85). Es liegt eine Gesinnung darin, von Werten und Ethik getragen, was das Erkenntnisstreben relativiert und ihm eine Richtung gibt. Die in Zahlen abgebildeten Ergebnisse scheinen harmlos und gestalten doch Schulwirklichkeit essentiell mit und dies nicht allein dadurch, dass sie auch messen mögen, wofür sie ausgelegt sind, sondern essentiell auch dadurch, indem sie anderes zu messen ablehnen, weil es nicht zu messen ist, und Empirie es deshalb gar nicht erst zum Thema macht. Das ist das Unberechenbare.

PISA nivelliert Bildungsstandards dergestalt, dass Bildungswesen, so unterschiedlich sie international aufgestellt sein mögen, vereinheitlicht werden. ›Diversität‹, ›diversity‹ – wie immer genannt – spielt in diesem Bildungsprogramm keine Rolle mehr. »Alle Welt spricht von *Diversity*, warum also nicht auf globaler Ebene eine *Diversity* unterschiedlicher Bildungstraditionen, die untereinander im Wettbewerb stehen?« (Nida-Rümelin, Zierer, 2017, S. 90). ›Diversität‹ ist nicht wohlgefallen bei PISA und ähnlichen empirisch aufgestellten Studien, sie gilt mehr als Sand im Getriebe und wird so weit als möglich ignoriert, um signifikante Ergebnisse zu erzielen. Spätestens der Mittelwert wird es richten. Im ›Durchschnitt‹ haben sich empirische Messverfahren eingerichtet und suchen die Oberfläche nach Daten ab.

Ein weiterer, ganz anders gelagerter Fall: Till Nikolaus von Heiseler, ein deutscher Autor und Regisseur, berichtet im Gespräch mit Friedrich Kittler von einem Evaluationsverfahren, das die DFG über das *Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung* initiiert hat. Es sollte ermittelt werden, ob die DFG wirklich den richtigen Projekten die Finanzierung ermöglicht hätte und ob das Verfahren, das dabei Verwendung fand, zufriedenstellend gewesen war. Till Nikolaus von Heiseler stößt sich nicht an der Befragung selbst, an der Methode, wie die Daten erhoben und ausgewertet wurden. Er macht auf einen anderen Umstand aufmerksam, der allerdings das ganze empirische Evaluationsverfahren in diesem Fall in Zweifel zieht. Von Hei-

seler berichtet darüber, dass die Kriterien, wonach Förderung bewilligt wurde oder nicht, auf sehr hohe Zustimmung trafen und wundert sich:

»Die machen Untersuchungen, die für Sie und mich wie Persiflagen auf Wissenschaft aussehen. [...] ›Streng empirische Untersuchungen‹ mit bunten Grafiken und Prozentsätzen mit einer Stelle hinter dem Komma. 98,2 Prozent der Befragten fanden das Bewerbungsverfahren gerecht und die Beurteiler kompetent. [...] Und dann fragt man sich trotz aller bunten Grafiken, ja wen haben die denn eigentlich befragt? Und das ist gar nicht so einfach herauszufinden. Es wird überhaupt nicht darüber reflektiert, in welcher Weise die Befragten ausgewählt werden. Und dann findet man, dass diejenigen befragt werden, die Projekte von der DFG bewilligt bekommen haben« (von Heiseler, 2013, S. 142).

Geschildert wird mit diesem Fall, im Gespräch mit Friedrich Kittler, die Fragwürdigkeit mancher Empirie, wenn sie mit ihrer Anlage, Ergebnisse lenkend, Stellung bezieht. Ein klarer Fall von Förderung ›epidemischer Deliberation‹. Die Anlage der empirisch ausgelegten Befragung, so von Heiseler, wäre in etwa so, als ob bei der Fußballnationalmannschaft die eingeladenen Stammspieler befragt würden, ob der Bundestrainer kompetent die Auswahl getätigt hätte und ob man zufrieden wäre mit dem Verfahren. Die Antwort ist auch ohne Empirie leicht zu geben und würde prozentual in eine ähnliche Richtung ausschlagen wie im Falle von geförderter Wissenschaft, die gefragt wird, ob Förderrichtlinien in sich stimmig seien und ob die zur Förderung auserkorene Wissenschaft zu recht den Zuschlag bekommen hätte. Studien wie diese dienen der Selbstvergewisserung ohne das Risiko zur Veränderung einzugehen.

›Form follows content‹ – wie Ästhetik und Fantasie die Wissenschaft beflügeln

»Wer in dieselben Stufen hinabsteigt, dem strömt stets anderes Wasser zu« (Heraclit, 2013, S. 32).

Der berühmte Architekt Adolf Loos hat die von Louis Sullivan ersonnene Sentenz, ›form follows function‹, für das Design einst fruchtbar gemacht. Die Form hat sich der Funktion unterzuordnen. Bei aller Schönheit eines Stuhls sollte er zuvorderst zum bequemen Sitzen geeignet sein.²⁷ In all den Fällen, in denen es gelingt, schmiegt sich die Form der Funktion an. Die Form zeigt, trotz Anpassung an die Funktion, Eleganz im Design. Genau das meint ›form follows function‹. Auch die Wissenschaft kann von der Formel fürs gelungene Design lernen.

Zwei Gleichsetzungen möge man sich dazu denken: ›Form‹ = Methodologie/Theorie, ›function‹ = Phänomen/Gegenstand. Was ist eine Methodologie oder Theorie anderes, wenn nicht ein (Forschungs-)›Design‹? Auch dieses ist nicht statisch,

²⁷ Die Mode weicht gelegentlich von der Formel ab, dort nimmt man Unbequemlichkeit zugunsten der modischen Erscheinung zuweilen in Kauf, doch in den allermeisten Fällen trägt die Regel unbenommen.

sondern biegsam, anschmiegsam zu denken. Vorstellungen von Welt müssen sich der ›Wirklichkeit‹ anpassungsfähig zeigen. Das zu beobachten ausgesuchte Phänomene gibt die Richtung vor, nicht umgekehrt. Das widerspricht der Logik aller ›Mainstreamforschung‹, bei der entscheidend ist, dass alle Methodologie – wie berichtet – in Forschung ähnlich ist. Der Vergleichbarkeit wird alles untergeordnet. Man sucht so das Phänomen, den Gegenstand des Interesses der Form von Wissenschaft anzupassen, auf die eine Community sich mehrheitlich im performativen Vollzug geeinigt hat. Es ist also keine im Vollzug ›epistemischer Deliberation‹ getroffene Entscheidung. »[W]ir [müssen] darauf achten, dass in dieser zunehmenden Industrialisierung wissenschaftlicher Produktivität die querköpfige Einzelleistung, der Ausbruch aus der disziplinären Konventionalität seine Chance behält« (Nida-Rümelin, 2008, S. 74). Der Gegenstand wird dem Forschungsprofil praktisch ähnlich gemacht zum Zwecke einer vergleichbaren ›Mainstreamforschung‹. Forschung unterläuft damit das eigene Ziel und Interesse, ›blinde Flecke‹ auszuloten und sichtbar zu machen. Wissenschaft grundsätzlich nach methodisch vorbestimmten Regeln zu betreiben, mag zwar wünschenswert erscheinen, um vordergründig Maximen exakter Wissenschaft zu genügen. Daraus folgt nicht, dass auf diesem Wege stets erkenntnisträchtig Relevantes in die Öffentlichkeit gelangt. Es lässt sich wissenschaftlich exakt, methodisch sauber agieren und trotzdem nichts Nennenswertes produzieren. Es ist ein Leichtes, Publikationen solcher Güte in der Musikpädagogik zu recherchieren. Und ein paar wurden auch hier genannt, und es wurde sich mit ihnen auseinandergesetzt.

Überträgt man die Formel ›form follows function‹ auf die musikpädagogische Wissenschaft, heißt das, es wäre zunächst einmal eine angepasste Re-Formulierung nötig in Richtung auf ›Form follows content‹. Eine gegenüber dem Inhalt ausgerichtete, volatile Haltung ausprägende Forschung wird Bereitschaft zeigen, auch Grundsätzliches zu Theorie und Methodologie im Forschungsgang zu ändern, Theorie und Methodologie anzupassen an das zu erforschende Phänomen. Ein Schritt in Richtung Forschungspluralismus ist damit getan, einer sich entfaltenden, sichtbar gewordenen ›epidemischen Deliberation‹ entgegenzutreten.

Die regulative Idee von Wissenschaft sollte zur Differenz sich verhalten, was meint, dass eine Vielzahl von wissenschaftlichen Zugängen den Fokus immer anders stellen kann. Sich nur auf eine zu verständigen, hieße, in Platons Höhle zu verweilen und den Blick nur strikt und starr auf die Schatten an der Wand richten zu können. Ein Blick aus anderer Perspektive würde zwar nicht die Welt an sich, aber immerhin den andernfalls unbemerkt gebliebenen Schattenwurf präsentieren. Natürlich gewährt der aus anderer Perspektive gewählte Blick kein 360° Panorama, eingedenk der Tatsache, dass es auch noch ein Oben und Unten gibt. Die Dreidimensionalität bleibt voller ›blinder Flecke‹. Aber immerhin: Eine regulative Idee von Wissenschaft, die vom Konformismus Abstand hält, bietet durch neue, sich stetig ändern lassende Blickrichtungen auch neue, in jedem Fall verborgen gebliebene Einsichten. Die Differenz macht den Unterschied aus: der Streit und das Ringen um Perspektiven. Das allein genügt aber nicht. Die regulative Idee von Wissenschaft beruht nicht allein auf Daten, Fakten. Es wird auch die Fantasie bedient, hinzugezogen:

»Unsere Auffassung [...], daß es eine logische, rational nachkonstruierbare Methode, etwas Neues zu entdecken, nicht gibt, pflegt man oft dadurch auszudrücken, daß man sagt, jede Entdeckung enthalte ein ›irrationales Moment‹, sei eine ›schöpferische Intuition (im Sinne Bergsons); ähnlich spricht Einstein über ›... das Aufsuchen jener allgemeinsten ... Gesetze, aus denen durch reine Deduktion das Weltbild zu gewinnen ist. Zu diesen ... Gesetzen führt kein logischer Weg, sondern nur die auf Einfühlung in die Erfahrung sich stützende Intuition« (Popper, 1995, S. 119).

Forschung will sachgerecht präsentiert werden, so der allgemeine Tenor, was eine in Texten ausgedrückte Empathie explizit zum Problem erhebt. Und doch ist es so, wie Karl Popper aufzeigt, dass gerade Empathie mit dem wissenschaftlichen Gestus sich kongruent verbinden muss, damit etwas zutage gefördert werden kann. Ganz ähnlich formuliert dies ja auch Max Weber, der große Sozialwissenschaftler, wenn er davon spricht, dass es Wissenschaft ohne einen besonderen ›Einfall‹ nicht gibt. Es »muß dem Menschen etwas – und zwar das richtige – *einfallen*, damit er irgend etwas Wertvolles leistet. Dieser Einfall aber läßt sich nicht erzwingen. Mit irgendwelchem kalten Rechnen hat er nicht zu tun« (Weber, 2018, S. 50). Nennen wir es Intuition, Einfall – Fantasie. Ohne die Fantasie fehlt dem ›Heureka‹ in der Wissenschaft der entscheidende Grund. Die Empathie gehört auch noch dazu. Max Weber selbst leitet diesen Satz ein mit dem Begriff der »Eingebung«. All dies vordergründig oder tatsächlich Irrationale trägt dazu bei, dass Wissenschaft etwas bietet, das sich von bestehendem Wissen deutlich unterscheidet und den Weg bereitet zu angereichertem oder neuem Wissen. Die epistemische Einstellung solch Forschender ist frei von allen festgelegten Traditionen, wie Wissenschaft zu betreiben sei. »[O]riginelle Gedanken verbinden sich mit Personen – und dies umso stärker, je weniger diese Gedanken einem methodisch gebahnten Vorgehen, sondern abduktiven Einfällen entspringen« (Habermas, 2024, S. 199). Neue Wege zu gehen ist nicht nur legitim, sondern wünschenswert, zu sehen, ob sich Einsichten einstellen, die der Wissenschaftstradition andernfalls verborgen blieben.

Andere Wegrichtungen aufzuzeigen, wie methodisch ganz anders auch zu forschen ist und wie sich ersonnene Methodologie dem Gegenstand von Forschung anzupassen versteht, das wird das Folgende aufzeigen. Nicht der Gegenstand wird in das Korsett einer vorgegebenen Methodologie gezwängt, sondern umgekehrt: ›Form follows content‹. Das Ganze mit Intellekt gepaart und von Fantasie umrahmt, lädt die Intuition ein, sich zu entfalten. Kombiniert mit dem Erfahrungswissen, sieht Forschung weiter als bisher.

Die Ästhetik, schon erwähnt, spielt eine weitere relevante Rolle. Kopernikus bspw. störte an Ptolemäus' System der Planetenbahnen nicht ein Mangel an Genauigkeit, »sondern vielmehr, daß das System dieses antiken Astronomen an sich so zusammenhangslos, ja sogar häßlich wirkte« (Wertheim, 1998, S. 85). Kopernikus' eigenes System funktionierte anfangs auch nicht besser als das des Ptolemäus, wie mancherorts in Schriften fälschlicherweise herausgestellt wird. Was für Kopernikus aber sprach: »Seine Ästhetik war jedoch überzeugend« (ebd., S. 89). Auch Ernst Peter Fischer schließt sich dem an. Es müssen, neben der Fehleranfälligkeit des Systems

von Ptolemäus, noch weitere Gründe gewesen sein, die Kopernikus zur Neuformulierung der Planetenbahnen bewegt haben, »von denen einige vermutlich ästhetischer Natur sind« (Fischer, 2009, S. 65–66). Von Symmetrie und Harmonie war es erfüllt, was ihm Erfolg beschied. Wir kommen darauf zurück.

Albert Einstein wiederum vertrat die Ansicht: »Oh, wie unschön!«, wenn ihm eine Gleichung nicht gleich gefiel.

»Sobald ihm eine Gleichung häßlich erschien, verlor er fast jedes Interesse an ihr und konnte nicht verstehen, wie jemand bereit dazu war, seine Zeit damit zu vertun. Er war vollständig davon überzeugt, daß der Ästhetik bei der Suche nach wichtigen Erkenntnissen der theoretischen Physik eine führende Rolle zukommt« (H. Bondi, zit. n. Zee, 1993, S. 15).

Die Bedeutung der Ästhetik in der Mathematik und den Naturwissenschaften ist nicht zu überschätzen.

Schon Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762) wies vor Jahrhunderten in seiner *Aesthetica* dem Sinnlichen eine erkenntnisleitende Funktion zu und begründete als Disziplin die Ästhetik. Naturwissenschaftler des 20. Jahrhunderts bestätigen das. Die Ästhetik in der Mathematik und darüber hinaus spielt demnach eine nicht unerhebliche Rolle, wie auch Helmut Hasse für die Mathematik ausführt:

»Man hat ein ungelöstes Problem vor sich und sieht zunächst gar nicht, wie die Lösung lauten, noch weniger, wie man sie finden könnte. Da kommt man auf den Gedanken, sich einmal auszumalen, wie die gesuchte Wahrheit lauten müßte, wenn sie schön wäre. Und siehe da, zunächst zeigen Beispiele, daß sie wirklich so zu lauten scheint, und dann gelingt es, die Richtigkeit des Erschauten durch einen allgemeinen Beweis zu erhärten. ... In dieser eben dargelegten intuitiven Art des Schaffens ähnelt der Mathematiker ... dem Künstler. Man denkt gemeinhin, daß mathematische Wahrheiten durch logische Denkprozesse gewonnen werden. Das ist aber keineswegs immer der Fall. Gerade die größten und auf lange Zeit richtungsweisenden mathematischen Entdeckungen sind zuerst mit dem geistigen Auge erschaut worden, so wie dem schaffenden Künstler sein Werk schon vor Beginn der Arbeit als Ganzes vor Augen steht« (Metzler, 1985, S. 49).

Wissenschaftliches Denken, das vom ästhetischen Sinn unterfüttert ist, lenkt Denkvorstellungen in wissenschaftlich plausible, zu überprüfende Richtungen. Sie machen Irrtümer zwar nicht nichtig, aber sie öffnen neue Tore im Vertrauen auf den ästhetischen Sinn.

Erfahrung, Einfall, Intuition, Fantasie, Ästhetik, selbst irrationale Aspekte: Das alles sind ›auch‹ Voraussetzungen, nicht nur Naheliegendes, sondern Nennenswertes zutage zu fördern. Empirische Forschung kann sicher als ein Weg betrachtet werden, unter den genannten Einschränkungen Ergebnisse zu liefern, aber ohne die genannten Begleiterscheinungen scheitert sie, liefert sie nur das Altbekannte oder gar Belangloses. So mutet es ganz sonderbar an, dass exakte Wissenschaften die Notwendigkeit von ästhetischer Einflussnahme in Wissenschaftsfragen anerkennen, ein geisteswissenschaftliches – und damit ästhetisches – Fach, wie die Musikpädagogik eines ist, jedoch Abstand zu ihr hält und damit ein notwendiges Element im Zuge ›epistemischer Deliberation‹ missbilligend aussondert.

Dabei erschließt sich ein ganzer Kosmos an Möglichkeiten zur Horizonterweiterung, wenn den nicht messbaren Größen ein relevanter Platz eingeräumt wird. Freilich geht damit einher ein Abstandnehmen von sakrosankt gesprochener Methodologie. Die ›Mainstreamforschung‹ in der Musikpädagogik gilt es in Richtung Forschungspluralismus aufzulösen, die Ästhetik einzubeziehen und messbare Größen in ihrer beschränkten Relevanz entsprechend einzuordnen.

Was ebenfalls auch helfen kann, ist, wenn Forschende einen ästhetisch anspruchsvollen Schreibstil pflegen in dem Sinne: ›Dass einer schreiben kann, macht ihn wissenschaftlich relevant‹ im Vertrauen auf das Schreiben, sich von ihm leiten zu lassen. Kafka hat einmal sinngemäß geschrieben, dass er recht eigentlich gar nicht der Autor seiner unvergleichlichen Texte sei, sondern umgekehrt: ›Es schreibt mich‹. In etwa so hat er es ausgedrückt. Er tauchte in die Texte ein und ließ sich treiben. Forschungspluralismus gibt auch dieser Bewegung Raum: ›Es forscht‹. Dass das nicht bar aller Rationalität ist, versteht sich von selbst. Manchmal schleichen sich beim Worte wägen richtungsweisende Gedanken ein. Eine ›epistemische Deliberation‹ nimmt das dankbar an. Dort gilt es sodann vertiefend anzusetzen. Wissenschaft kennt viele Wege.

In der Folge werden grenzüberschreitende Möglichkeiten von Forschung beispielhaft gemacht und an kleineren Formen aufgezeigt. Daran schließen Darstellungen an von Werken, die in ihren Fachdisziplinen und teils weit darüber hinaus nachhaltige Wirkung hinterließen. Es sind dies Forschungen, die zu keiner ›Mainstreamforschung‹ passen. Damit war ihnen aber auch der Weg gewiesen, nicht – als Forschung für die Schublade – ungelesen zu bleiben. Sie haben eine lebendige Rezeption erfahren und erfahren sie noch immer mit den darin ersonnenen Modellvorstellungen von Welt. Dass zentrale Werke in Fachdisziplinen den Maximen messbarer Wissenschaft nicht entsprechen (müssen), sei betont und im Folgenden beispielhaft aufgezeigt.

Wissenschaft im Aphorismus und dergleichen abgefasst

»Das Schreiben von Notizen ist verführerisch, weil es nicht prätendiert, es zu sein. Auf jede Notiz könnte eine weitere folgen, die sie verlängert, gegen sich selbst aufbringt, ausfranst, konterkariert« (Steinweg, 2023, S. 287).

Eine Form, die der Strenge der Wissenschaft nicht entspricht, ist der Aphorismus, den auch der Philosoph Ferdinand Fellmann (1939–2019) einst für sich entdeckte. Unter dem Namen *Philosophische Abfälle* publizierte er Bedenkenswertes, was aber in seiner Disziplin keineswegs ungeteilt wertgeschätzt wurde. Er merkt in seiner Autobiographie dazu an: »Meine zunehmende Distanz zur Universitätsphilosophie als strenger Wissenschaft habe ich darin zum Ausdruck gebracht, dass ich mich eines neuen Genres bediente: des Aphorismus« (Fellmann, 2019, S. 95). Als Reaktion auf die Publikation mancher seiner Aphorismen erntete Ferdinand Fellmann deutliche Kritik, die aus dem Fach heraus seine Profession als Philosoph infrage stellte. »In einem Brief an die Redaktion dekretierte ein Professor, dass ich kein Philosoph sei und die Zeitschrift keine weiteren Aphorismen von mir bringen dürfe« (Fellmann,

2019, S. 99). Weitere Aphorismen wurden dann auch nicht mehr publiziert. Fellmann musste in einem anderen Fall zur Kenntnis nehmen, dass Analysen von ihm die Veröffentlichung verweigert wurden, weil sie eine eigensinnige Formvorstellung vertraten. Ein Aufsatz *Zur Erneuerung der Geisteswissenschaften*, der für die FAZ verfasst war, wurde abgelehnt mit der Begründung, wie Fellmann schreibt, »er entspreche nicht der von Hennig Ritter besorgten Seite *Geisteswissenschaften*« (Fellmann, 2019, S. 118). Fellmann machte für die Absage eine inhaltliche Unverträglichkeit aus, wenn er schreibt: »In der Tat entsprach mein pragmatisch ausgerichtetes Konzept nicht mehr der idealistischen Philosophie des Geistes« (Fellmann, 2019, S. 118–119). Obwohl Fellmann zuvor viele Texte in der FAZ publiziert hatte, nahm er diese Ablehnung zum Anlass, die Zusammenarbeit mit der FAZ zu beenden. Ferdinand Fellmann stellt in seiner Biographie heraus, dass er in der akademischen Szene mit seiner lebensphilosophischen Perspektive eher eine Außenseiterrolle einnahm, der Neukanthianismus bestimmte seinerzeit die Szene.

Bei allen Bemühungen um wissenschaftliche Strenge kennen die Geistes- oder Kulturwissenschaften keine strenge Form, wie sie Schriften abzufassen hätten, damit sie als Wissenschaft gelten können. Inwieweit dieser Satz auch für die Naturwissenschaften gilt, muss von dort beantwortet werden. Man denke nur an Ludwig Wittgenstein und seinen berühmten *Tractatus logico-philosophicus*, der an analytischer Strenge in der Argumentation kaum übertroffen werden kann, und dem entgegengestellt sind die *Philosophischen Untersuchungen* vom gleichen Autor, in denen er diese analytische Strenge widerruft und über die Betrachtung von Familienähnlichkeiten, die auch in der Form des *Tractatus* vorgeführte Evidenz von Worten in Abrede stellt.

Und doch haben beide philosophischen Abhandlungen ihre Berechtigung, obwohl sie in Theorie und in der methodischen Anlage unvereinbar sind. Die Philosophie als Teil der Geistes-/Kulturwissenschaften ist weitestgehend frei in der Methode zum Entfalten von erkenntnisträchtigen Ideen. Ferdinand Fellmann wiederum wirkte über die Grenzen seiner Disziplin hinaus, erregte Aufmerksamkeit. Inwieweit streng formulierte Abhandlungen so vieler anderer im eigenen Wirkungskreis versandeten, sei fragend in den Raum gestellt.

Auch der Philosoph Hans Blumenberg, von dem noch späterhin ausführlicher die Rede sein wird, fand – ähnlich Fellmann – in kleineren Abhandlungen, neben seinen großen Buchprojekten, eine Form, im kleinen Stil sich mitzuteilen. Es sind Glossen, die zu den unterschiedlichsten Themen, gerade auch zu Randthemen, aufgeschrieben wurden. Er nannte sie *Unerlaubte Fragmente*, die von Thema zu Thema springen. Thematisch kann fast alles verarbeitet werden, so auch die eigene Krimi-Feierabendlektüre, über die Blumenberg räsoniert und seine Überlegungen mit Platons Konzept des ›Eidos‹ beschließt. Entscheidend für die hier behandelte Problematik ist, dass, bezogen auf die Thematik, auch »die Grenzen akademischer Seriosität« unterschritten werden und doch darin lesenswerte philosophische Konvolute sich abbilden (Zill, 2020, S. 324) und als Ideengeber Geltung beanspruchen können. Die Qualität eines solchen Vorgehens respektive Schreibens liegt darin, dass er, »indem er das scheinbar alltäglich Triviale in die Erklärungsmuster großer Theorie einsteigt, [...] Irritationen

für unsere Sehgewohnheiten und nicht zuletzt auch Neuinterpretationen für scheinbar feste historische Erklärungsmuster« erzeugt (Zill, 2020, S. 327).

›Der‹ Meister kurzer Abhandlungen – von Sentenzen, Aphorismen, Glossen – ist zweifelsohne Friedrich Nietzsche. Auch ›Gedankenexperimente‹ können Forschung, Erkenntnis, Wissen vorantreiben. »Seine Stilmittel sind Fragment und Aphorismus« (Kreuzer, 2012, S. 91). In Nietzsche findet Ferdinand Fellmann einen berühmten Vordenker. Man denke an die Abhandlung *Menschliches, Allzumenschliches*, in der Nietzsche »eine Form des Schreibens erprobt, die [...] fortan stilbildend sein wird, nämlich die aphoristische Form« (Sommer, 2019, S. 27). Es ist dies eine Form, der er »zeit seines Lebens treu geblieben« ist (Sommer, 2019, S. 28). Nietzsches Schreiben ist von diesem Werk an literarisch bestimmt, wie Andreas Urs Sommer konstatiert. Mit der Verabschiedung der von Nietzsche vorangetriebenen Kunstvergötzung sei er selbst zum Künstler geworden (vgl. Sommer, 2019, S. 29–30). Nietzsche als Künstler hat wissenschaftlich viel bewirkt.

Auch Nietzsche irritierte zu seiner Zeit mit seiner Form wissenschaftlichen Schreibens, der Wirkungsgeschichte schadete dies gleichwohl nicht. Es lässt sich eher die These aufstellen: Nietzsche schrieb in einer der Wissenschaft befremdlichen Form und gerade dies begründete die Rezeption zu späterer Zeit und den späteren posthumen Ruhm. Hätte er, wie so viele Kollegen seiner Zeit, rechtschaffend Philologie betrieben, sein eigentliches Wirkungsfeld, Friedrich Nietzsche wäre wohl eine Fußnote im Kontext von Wissenschaft geblieben.

Vor dem Aphorismus und dem in Versen Schreiben war das Scheitern in seiner eigentlichen Fach-Profession, der Philologie, gesetzt, die seine heute vielzitierte Schrift *Die Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik* zurückwies, weil sie der Lehrmeinung der Zeit nicht entsprach. »Das Buch stieß auf die einhellige Ablehnung der zeitgenössischen Fachwissenschaft, bedeutete das Ende der wissenschaftlichen Laufbahn N.s und veranlasste ihn, sich ausschließlich der Philosophie zuzuwenden« (Stein, 2012, S. 167). Erst nach 1900, mit oder nach dem Tode Friedrich Nietzsches, beginnt die bis in die Gegenwart anhaltende Rezeption der Schriften Nietzsches. Sue Prideaux, eine Biografin von Nietzsche, sekundiert die Analyse von Hartmut Stein, wenn sie schreibt: »Nietzsches erstes Buch, *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*, hatte, wie sich später erwies, einen Einfluss, der weit größer war als die engstirnigen und der Zeit geschuldeten Bedenken, die Nietzsche veranlassten, es zu schreiben« (2020, S. 117). Auch hier: Wer kennt noch einen der sicher redlich wirkenden Philologen, die Nietzsche so schwer kritisierten, dass Nietzsche eine neue Heimat suchte und in der Philosophie auch fand. Nietzsche gleichwohl mit seiner eigenen Art zu schreiben, ist heute über die Wissenschaft hinaus weltbekannt und wirkt in viele wissenschaftliche Disziplinen hinein.

Mit anderen Worten: Nietzsche hat zu einer eigenen Form von Wissenschaft gefunden und ist zur Königsdisziplin in Wissenschaft geschritten: der ›Kür‹. Das pflichtgemäße Abarbeiten methodischer Schritte ist in der ›Kür‹ nicht tragend. Etwas Eigenes zu entwerfen ist in der ›Kür‹ angelegt. Wir kommen darauf zurück. Nur so konnten die Schriften Nietzsches und damit auch seine berühmten Aphorismen den Rang von Schlüsseltexten in den Geisteswissenschaften und darüber hinaus erlan-

gen. Nietzsche ist nicht sogleich Erfolg beschieden gewesen, wie man das an den Verkaufszahlen etwa im Jahr 1885 ablesen kann. »Nur ungefähr 500 Exemplare sind von seinen Büchern zusammengerechnet bisher verkauft worden. [...] Und von ›Menschliches, Allzumenschliches‹ war außer den Rezensions- und Geschenke Exemplaren noch gar nichts ausgeliefert worden« (Safranski, 2000, S. 290). Rüdiger Safranski berichtet hier aus den Jahren 1885 und 1886, kurz nach Fertigstellung des *Zarathustra*. Eine andere Quelle berichtet davon, dass er vom *Zarathustra* lediglich 40 Exemplare verkauft habe, und weitere sieben habe er verschenkt. Erst mit der Zeit war die Rezeption reif für die ›Kür‹. Bis heute ist das Interesse ungebrochen.

Nietzsche wie auch Georg Christoph Lichtenberg, jenen anderen berühmten Aphorismenmeister sich zum anregenden Vorbild nehmend, hat auch Walter Benjamin dem Aphorismus in seinem Schreiben einen bedeutsamen Platz zugewiesen. *Einbahnstraße* ist ein aus Versatzstücken zu unterschiedlichen Anlässen geschriebenes Buch. Er nennt diese Form des nicht auf Linearität abzielenden Schreibens ›Denkbilder‹. Auch dies ist ein Schreiben, bei dem die Einzelteile nach Leserszugriff miteinander sich stets neu konfigurieren, miteinander interagieren, das ihn fortan begleitet (vgl. Eiland, Jennings, 2020, S. 245 u. S. 285). Und wer wollte in den *Passagenwerken* von Benjamin, jenem berühmt gewordenen Zitatenschatz mit begleitenden Kommentaren, als Buch publiziert unter Walter Benjamins Namen, ein nach strenger Methode angelegtes wissenschaftliches Werk sehen? Das Zusammenwirken der Zitate ergibt so etwas wie Passagen, ganz ähnlich den in Einkaufsstraßen, die im Zusammenhang mit den Einzelgeschäften zu etwas Großem, Neuem ungeplant sich zusammenfinden. Auch die Zitate bei Benjamin, jedes für sich etwas sinnhaft Eigenes vorstellend, führen im größeren Zusammenhang zu neuen Denkvorstellungen (vgl. Schläbitz, 2022, S. 489–498). Das Abstand nehmen von streng wissenschaftlicher Methodologie hat es zu einem Schlüsseltext nicht nur in der Philosophie werden lassen. Wer würde, angesichts solcher Erfolgsgeschichte, noch zur Methodenkritik sich verleiten lassen?

Den Aphorismus genutzt hat auch Theodor W. Adorno. Die *Minima Moralia* ist ein reines Aphorismenwerk und zeitigt vielleicht gerade wegen ihrer Struktur elementare Erkenntnisse, wie sie anders nicht zu erzielen wären.

»Die *Minima Moralia* sind auch kein Buch, das man nur einmal durchliest. Man greift darauf immer mal wieder zurück. Ich weiß nur, dass mich der erste und der letzte Satz des letzten Aphorismus am meisten bewegt haben – und immer wieder an jenes Erbschaftsverhältnis zwischen Philosophie und Religion erinnern, dem ich in meinem letzten Buch nachgegangen bin« (Habermas, 2024, S. 52).

Auch eine *Geschichte der Philosophie*, jenes epochale, fast 1800-seitige zweibändige Werk von Jürgen Habermas scheint so seinen Ursprung auch in einem kleinen Aphorismus gefunden zu haben.

Die beispielhafte Darstellung kleiner Formen zeigt, welche große Wirkung in den Wissenschaften sie haben können. Die Fülle an Gedanken, präsentiert auf ungewöhnliche Weise, verspricht einen wissenschaftlichen Mehrwert, wenn die Bereitschaft vorliegt, sich ihnen zuzuwenden, und die Bemühung, in ihnen einen solchen zu finden. Einer kleinlichen Methodenkritik verweigern sie sich. Auch der Musikpädagogik

wären solche Wege zu wünschen, um die ›Mainstreamforschung‹ hin zum Weiten zu öffnen.

Wissenschaft in Werken – ganz anders aufgestellt, die ›Kür‹ ausrufend

»So wird ein theoretisches Werk – das erst am Anfang steht – aus einer Regung heraus errichtet« (Barthes, 2006, S. 204).

»Trotz zunehmend schwerer Bedingungen: großer Ausbildungslast, geringer Infrastruktur, ständigen Verwaltungsreformen, erbringen die Geisteswissenschaften Lehr- und Forschungsleistungen, die zum Teil weltberühmt sind. [...] Weltweit diskutierte Autoren wie Jacques Derrida, Umberto Eco oder wie Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas und Niklas Luhmann stammen aus Europa« (Höffe, 2002, S. 54).

Einen Wettstreit großer Namen auszurufen, wäre verfehlt, denn es geht nicht um Rangordnung, sondern um die Wirkmacht ungewöhnlicher Denkbewegungen. Ein Wettstreit großer Namen führt nicht weiter, aber darauf hinweisen, dass Theorien ohne jeglichen Bezug zur Empirie, ausformuliert von Personen, fern aller Empirie, international diskutiert werden und Wissenschaft in vielfältiger Weise beleben, ist ein deutlicher Hinweis auf einen Forschung vorantreibenden Forschungspluralismus.²⁸ Es sind Werke mit hoher Relevanz, von einer ›Regung‹ impulsträchtig beflügelt und dann scharfsinnig ausformuliert. ›Am Anfang war nicht das Wort‹, am Anfang stand die dem Wort richtungsgebende Regung im Sinne Roland Barthes. Und für die Personalunion von Relevanz und Regung steht Niklas Luhmann und die von ihm entworfene Systemtheorie, die zu ihrem Markenkern die Kontingenz erhebt.

Niklas Luhmann, einmal gefragt, seit wann er zur Kontingenz sich verhält, erzählte die Geschichte, wie er mit einem Kameraden, ausgestattet mit zwei Panzerfäusten, in den letzten Tagen des Weltkrieges auf einer Brücke stand. »Dann machte es Zisch, ich drehte mich um – da war kein Freund und keine Leiche, da war nichts. Seitdem, Herr X, denke ich Kontingenz« (Luhmann, zit. n. Kittler, 1999, S. 183). Friedrich Kittler kommentiert den Sachverhalt ganz typisch mit eigenen Worten: »Nur weil die Trefferrate amerikanischer Panzergranaten nicht bei 100% lag, hat es den Zufall namens Luhmann geben können« (Kittler, 1999, S. 183).²⁹ Keine wissenschaftliche Lektüre war es, aus der heraus nach Rezeption eine Wissenschaftstheorie der Kontingenz skizziert wurde, mitnichten: Aus persönlich Erfahrenem wurde impulsträchtig in späterer Zeit eine groß angelegte Gesellschaftstheorie entworfen

28 Es wäre auch ein Leichtes, empirische Werke von Größe anzuführen. Spontan sei erinnert an Steffen Mau (u. a.) und an das Buch *Triggerpunkte*, das breit rezipiert wurde. Und wer erinnert sich nicht an die großartige Studie von Gerhard Schulze zur *Erlebnisgesellschaft*. International fällt in den Blick John Hattie mit *Visible learning*.

29 Was wäre der Welt verlorengegangen oder auch erspart geblieben, wenn Johann Wolfgang von Goethe, eigentlich tot geboren, nicht reanimiert worden wäre und nicht mit Hilfestellung der Schritt ins Leben gelungen wäre. Der Zufall ist eine relevante Größe in allen Lebenslagen, ob in Kunst, Wissenschaft oder anderswo.

und mit Fachliteratur unterschiedlicher Provenienz unterfüttert. Hinzutritt das Studium Jura, welches das Ergebnis der Erfahrungen aus der Gefangenschaft im Nachkriegsdeutschland war. »Auf Jura bin ich eigentlich gekommen, weil ich das Gefühl hatte, das ist eine Möglichkeit, Ordnung zu schaffen in dem Chaos, in dem man lebte, und diese vielen Verstöße gegen an sich geltendes Recht in der Gefangenschaft« (Luhmann, 2011, S. 17). Gelernt hat Luhmann hier »das Manövrieren von Konstruktionen und die Folgen dieser oder jener Optionen« erkennen zu können (Luhmann, 2011, S. 18), woraus sich nicht zuletzt die technokratisch scheinende Sprache der Systemtheorie ergibt. Kontingenzerfahrungen und aus dem Moment heraus getroffene Zufallsentscheidungen sind es, damit in der Soziologie eine weit über das Fach hinausstrahlende Theorie entstehen konnte.

Daneben gibt es auch Werke, die auf ungewöhnliche, anders eigene Weise Wissenschaft betreiben, die, je für sich, große Resonanz – zum Teil weltweit in allmöglichen Disziplinen – erfahren haben. Es werden im Folgenden ein paar wenige vorgestellt und gerade auch solche, die nach Publikation großen Widerspruch erfahren haben, weil sie der Wissenschaft – wie oft behauptet – ferne stünden. Auf lange Zeit hat sich solche Kritik nicht aufrechterhalten lassen. Sie sind zum Teil kanonische Literatur in Bereichen von Wissenschaft geworden, gerade weil sie sich dem ›Mainstream‹ von Wissenschaft entzogen haben. Die Kritik daran ist, falls nicht verstummt, so doch leiser geworden. Es soll auch darauf hingewiesen werden, dass die meisten Werkbeschreibungen, die nun folgen, zwar befremdlich, aber doch in sich konsistent aufgebaut sind. Es bleibt nicht bei der Regung, von der Roland Barthes spricht. Sie sind, bis auf eine Ausnahme, von eigener Strenge erfüllt, die nicht gleich oder leicht zu ersehen ist. Etwas Mühe muss man sich doch schon geben, will man Anteil nehmen am Gesagten, Inhalt und Struktur durchdenken.

Friedrich Kittler – Aufschreibesysteme

»Es mag ja wirr und irre und leicht psychotisch sein, was ich von mir gebe, aber das muss es halt auch sein, sonst denkt man nichts Neues, wenn man nicht ein bisschen an der Schizophrenie entlanghangelt« (Kittler, zit. n. von Heiseler, 2013, S. 141).

Manche Theorien, Werke, selbst von jenen, die zu Lebenszeit berühmt gewesen sind, werden mit dem Tode der verantwortlich Zeichnenden oftmals schnell vergessen. Wissenschaft hat oft nur eine kurze Geltungsdauer, die mitunter korreliert mit der Lebenszeit der nun Verstorbenen. Für Friedrich Kittler gilt das nicht, der gerade, obwohl schon 2011 verstorben, in den USA eine hohe Relevanz bis heute hat. Ein deutscher Medienwissenschaftler, im Jahr 2024 von hier in die USA gezogen, berichtet, dass für ein Studium der Medien Friedrich Kittler mit seinen Werken in den USA gänzlich unhintergebar ist. Eine solche Beobachtung aus eigener Anschauung, noch dazu im persönlichen Gespräch formuliert, ist sicher nicht repräsentativ. Ger-

hard Poppenberg allerdings sekundiert, in Unkenntnis der hier vorgetragenen Zeilen, wenn er schreibt:

»Es sagt wenig, Kittler einen Medienwissenschaftler, gar den Begründer der Medienwissenschaftler in diesem Land zu nennen. Er hat sie theoretisch satisfaktionsfähig gemacht und einen philosophisch anspruchsvollen Begriff von Medium geprägt, indem er ihn ausgehend von der Geschichte der Medien entwickelt und nicht nur gezeigt hat, dass Medien das Denken und Fühlen prägen, sondern dass verschiedene Medien zu verschiedenen Zeiten das Denken und Fühlen verschieden prägen« (Poppenberg, 2018, S. 103–104).

Auch Julia Ingold und Sönke Parpart zielen mit ihrer Einordnung zu Friedrich Kittler in diese Richtung: »Ausgehend von den Arbeiten Friedrich Kittlers, wurden die technischen Voraussetzungen und Eigenschaften kulturellen Schaffens zum primären Erkenntnisinteresse der im Entstehen begriffenen Medienwissenschaften erklärt« (2020, S. 84). Die große Bekanntheit und hohe Anerkennung, die er genießt, werden in seinen historisch gewordenen Werken sich auf Dauer spiegeln. Die Anerkennung um seinen Beitrag wird, ohne Untertreibung, bleiben, die Relevanz gleichwohl eines Tages schwinden, um vielleicht etwas anderem Platz zu machen. Das ist das Los von Wissenschaft. »Das ist das Schicksal, ja: das ist der *Sinn* der Arbeit der Wissenschaft, dem sie, [...], unterworfen und hingegeben ist: jede wissenschaftliche ›Erfüllung‹ bedeutet neue ›Fragen‹ und *will* ›überboten‹ werden und veralten« (Weber, 2018, S. 56). Die These darf gleichwohl Geltung beanspruchen, dass eine neue Generation, ausgehend vom Werk Kittlers, die Arbeit fortführt, sodass er weiterlebt in den Werken anderer. Das ist zugleich, wie Bertolt Brecht einmal sagte, die größte Auszeichnung, die einem Schaffenden zuteilwerden kann, wenn das eigene Werk als Steinbruch für andere dient, die entnehmen, was ihnen gefällig ist. Darin ist für Brecht das eigentliche Fortleben von Schaffenden garantiert. Kittler scheint dieses Schicksal gegönnt.

Der hohe Zuspruch, den Kittler erfahren hat, war nicht selbstverständlich. Die Habilitation von Friedrich Kittler war hochumstritten. Ein Gutachter im Verfahren, dessen Gutachten ohne Autorenhinweis publiziert wurde, weist darauf hin, was es bedeuten würde, wenn diese Habilitation scheitern würde: »[D]er ganz ungewöhnlich begabte Mann wird, bei uns, wie jeder weiß, nie einen anderen Platz finden, wenn er nicht hier und jetzt, in diesem Verfahren, habilitiert wird« (Unbekannt, siehe Frank et al., 2012, S. 184). Das Scheitern war nicht unmöglich, wie das Folgende erkennen lässt. Kittler stellte sich mit seinen Theorien und seiner Art, Wissenschaft zu betreiben, quer zur Literatur-/Medienwissenschaft seiner Zeit. Als Querdenker, der dem gängigen Wissenschaftsverständnis performativ widersprach, vermochte er es späterhin dann doch, Wissenschaften für sich einzunehmen und den Wissenschaftsdiskurs maßgeblich zu bestimmen.

Friedrich Kittler ist es zu verdanken, den »Missbrauch von Heeresgerät« ausgerufen zu haben. Menschengestalt zeigt sich gerade in kriegerischen Zeiten am innovativsten, und so manche Erfindung, die dazu ersonnen war, kriegerischen Zwecken zu dienen, wurde in zivilen Zeiten der Unterhaltung zugeschlagen. Ein klarer Missbrauch liegt demnach vor, wenn man Heeresgerät mit Friedlichkeit begegnet.

- Aus den Funkern in Weltkrieg I wurde späterhin der Radiofunk emergiert.
- Der Computer, die heute alles bestimmende universale Maschine, ist ein Produkt von Weltkrieg II, als Alan Turing in wenigen Sätzen die Funktionsweise einer universalen Maschine beschrieb und sodann in fester Verdrahtung allerdings eine daran angelehnte Maschine ersann, die die chiffrierten Funkersprüche der Deutschen für die Alliierten in Klartext anscrieb. Der Computer ist neben seinen vielen anderen, nach wie vor für Kriege angedachten Anwendungen das Unterhaltungs-, auch Wissenschaftsmedium heute schlechthin.
- Deutsche Bomberpiloten des Weiteren ermittelten über Ping-Pong-Stereofonie-Verfahren auch bei trübem Wetter den Ort, wo sie sich gerade befanden
- und High Fidelity ist das Ergebnis der englischen U-Boot-Abwehr, damit Airforce-Piloten anhand hervorragender Klangaufzeichnungen im Training zu unterscheiden lernten, wie englische und deutsche U-Boote klangen, damit die Bombenlast die feindlichen Boote traf. »HiFi und Stereo gehen also beide auf Ortungsverfahren zurück« (Kittler, 2013, S. 209). »Friendly fire« wurde so minimiert.

Der Medientheoretiker Kittler, der auch ganz praktisch einen Synthesizer ersann und baute, auch das Assemblieren war ihm nicht fremd, hat mit diesen ungewöhnlichen Thesen und deren Ausarbeitung so seine über weit Deutschlands Grenzen hinausgehende Meriten erworben. Er war »einer der wenigen eigenständigen Köpfe seiner Generation in diesem Land« (Poppenberg, 2018, S. 102).

Als Autor dieser Zeilen habe ich als junger Promovend selbst noch in Kittlers Hauptseminaren gesessen und zugehört, wie Kittler Wissenschaft betrieb und gängigen Lesarten neue einschrieb, diese erweiterte zu etwas Neuem hin. Ich lernte, dass ein anarchisches Denken, frei in seiner Entfaltung, aber wohlgerichtet nicht freischwebend, sondern unterfüttert mit elaborierter Theorie, mehr wissenschaftliche Tiefe und Fundierung in sich tragen kann, als das Erarbeiten von Statistiken zu leicht beobachtbaren Effekten. Bei Kittler war zu lernen, gegen den Strich von vorgeblichen Evidenzen oder eingeschliffenen Denkroutinen zu lesen. Und dieser Wissenschaftsgestus ist es, der Kittler von anderen unterschied, und ist für den vorliegenden Band von Interesse. Kittlers Art zu schreiben und zu forschen, machen jede empirische Überzeugung zunichte, konterkarieren sie.

Zur Schreibmaschine, die dem amerikanischen Bürgerkrieg entsprang, weiß Kittler – und als Leseprobe hier beispielhaft angeführt – zu sagen:

Eine Leseprobe zum Kennenlernen

- »Nietzsche, stolz auf seine kleinen Ohren wie Mallarmé auf seine faunischen, schreibt also das Programm seines Programmes. Die Schreibmaschine, statt als *Genealogie der Moral* nur gedacht zu werden, im Dithyrambus schreitet sie zur Tat. Lyrische Rhythmik hat ja überhaupt den »Nutzen«, Reden »besser im Gedächtniss einzuprägen«. (Menschen sind so vergeßlich und Götter so schwerhörig.) [Nietzsche; Anm. N.S.] Also inszeniert Nietzsche, statt mit

klassisch-romantischen Lyrismen den Frauen zweizüngige Liebe zu schwören, eine Folterszene. ›Man brennt etwas ein, damit es im Gedächtniss bleibt: nur was nicht aufhört, weh zu thun, bleibt im Gedächtnis‹. Und dies fixierte Etwas ist kein Signifikat und keine idée fixe; es ist ein diktiertes Wort. Nietzsche als Lyriker oder wie man mit dem Hammer dichtet... Das Ende aller Frauenklagen basiert auf dem historischen Faktum, daß Schrift, statt weiter Übersetzung aus einem Muttermund zu sein, zum irreduziblen Medium unter Medien, zur Schreibmaschine geworden ist. Diese Desexualisierung erlaubt es, Frauen zum Schreiben zuzulassen. Buchstäblich und übertragen gilt vom Aufschreibesystem 1900 der Satz, daß ›die Schreibmaschine dem weiblichen Geschlecht den Einzug in die Schreibstuben geöffnet hat‹. [Scholz; Anm. N.S.] Nietzsches Ariadne ist kein Mythos« (Kittler, 1987, S. 205).

Fortan waren es Sekretärinnen, die Schriftparbeit leisteten, Sekretäre wie Eckermann, auf den sich noch Goethe verlassen konnte, wurden weitgehend von der Berufsausübung freigestellt. Sie bewegten sich von nun an auf fremdem Terrain, das über so viele Jahrhunderte zum eigenen bestellt gewesen war. Die Geburt der Sekretärin aus dem Geist der Schreibmaschine setzte diesen Prozess in Gang, dass die Begrifflichkeit der Sekretärin uns heute geläufig ist, vom Sekretär man aber eher selten nur noch spricht.

Die zitierten Zeilen sind hinterlegt in der Habilitationsschrift Kittlers, die den Titel *Aufschreibesysteme* trägt. Mit diesem Titel hat Kittler implizit Daniel Paul Schreiber erinnerungswürdig gemacht, ist der Titel *Aufschreibesysteme* doch dessen Buch *Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken* entlehnt worden. Die zitierten Zeilen zur Schreibmaschine verhalten sich dazu, wie ein neuer Schreibberuf für Frauen entstanden ist und die Hardware Schreibmaschine dem Sekretär, der noch zu Goethes Zeiten Standard war, zur Geschlechtsumwandlung riet (die Sekretärin ward geboren). Solche Gedanken, wie sie Kittler ausführte, waren von der These getragen, dass das Medium die Botschaft ist. Auch McLuhan, neben Lacan oder Foucault, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Derrida u. a. m. stehen hier unverkennbar Pate.

Wer möchte nun, wer anders zu forschen gelernt hat, in solchen Sätzen noch Wissenschaft entdecken? Aber auch so kann wissenschaftliches Schreiben offenkundig zu Papier gebracht und zu rezipieren vorgeschlagen werden, wenn man die große Relevanz in unterschiedlichen Fachdisziplinen wissenschaftlich begründet sieht.

Und wo man gemeinhin kennt, dass wissenschaftliche Abhandlungen mit einem Vorwort beginnen, eine Forschungsfrage entwickelt wird, der Stand der Forschung zum Thema hergeleitet wird u. a. m., geht Kittler leicht darüber hinweg und beginnt die *Aufschreibesysteme* mit den Worten: »Die Deutsche Dichtung hebt an mit einem Seufzer« (1987, S. 11), um sodann zum Faust sich zu verhalten, der – wie man weiß, wenn man noch halbwegs bildungsbürgerlich geschult ist – zur Klage ansetzt: »Habe nun, ach! Philosophie« (Goethe, zit. n. Kittler, 1987, S. 11) und manches mehr studiert. Dieser Seufzer ›ach‹ ist es Kittler wert, seine große Monographie zu beginnen. Was den *Aufschreibesystemen* fehlt: Einleitung, Forschungsfrage, Stand der Wissenschaft, Methodologie, Ergebnislage, Diskussion. Auch kein Ausblick – all das fehlt

dem Werk, dass *Aufschreibesystemen* seine Aufmerksamkeit schenkt. Er beginnt gleich mit Wesentlichem, weil er auch Wesentliches zu berichten hat. Kittler hätte es in der Musikpädagogik schwer gehabt, publiziert zu werden. Eine der »epidemischen Deliberation« erwachsene Fachcommunity Empirie hätte Einspruch erhoben über Peer Reviews, die auch bei Stellenbesetzungen als Teil von Kommissionen wirkend Einfluss genommen hätte.

Ein Vorwort gab es dann doch noch zu dem Buch, weil von der Habilitationskommission ihm auferlegt war, seine Methodologie und wissenschaftstheoretischen Erwägungen nachzureichen (Hiller, 2022, S. 33). Er kam dem nach und lieferte ein zwanzigseitiges Skript, das aber auch nicht unbedingt dem entsprach, was man im Allgemeinen darunter versteht und erwartet hatte. Er beendet dieses Skript, das nie Teil der *Aufschreibesysteme* wurde, mit Blick auf den Sekretär, den Goethe hatte, und der Sekretärin von William James mit den Worten:

»Vorliegendes Buch trägt einfach nach, welche Rolle bei solchen Adressierungen die Sekretäre und Sekretärinnen, die Handschriften und Schreibmaschinen gespielt haben und spielen. Liebe zählt zu den ehrwürdigsten Themen unserer Literatur. Daß sie – oder ihr Gegenteil – schon auf konstitutiver Ebene, bei der puren Existenz von Literatur am Werk ist, mag kein neuer Satz sein. Es ist aber gut, Sätze zu wiederholen« (Kittler, 2022, S. 31).

Ob sich hinter solchem Schreiben nun tatsächlich Wissenschaft verbirgt, das ist zu fragen und möglicherweise für Empiriker schon entschieden. Ein klares »Nein« wäre wohl obligat, fehlte solchen Sätzen doch alles, wofür Empirie einsteht. Aber auch in den Geisteswissenschaften, denen sich Kittler zugehörig wähnte, ist die Frage nach der Wissenschaftlichkeit jener Schrift seinerzeit aufgeworfen worden, zu eigenartig waren Form, Inhalt und die Art zu schreiben aufeinander abgestimmt.

Friedrich Kittler gehörte zweifelsohne einem kleinen, wohlsortierten Kreise an, in dem ein ungewöhnliches Wissenschaftsverständnis gepflegt wurde. Wer den *Geisteswissenschaften den Geist austreiben* will, wie es Kittlers Bestreben war, und mit den enthaltenen Beiträgen im gleichnamigen, von Kittler herausgegebenen Buch Poststrukturalismus und Dekonstruktion in Deutschland einführt, obendrein auf Datenverarbeitung setzt, die Erforschung von Kriegstechnologie für wichtiger hält als die alteuropäische Tradition zur Erschließung von Werken und zuletzt Turingmaschinen fokussiert, arbeitet anders als tradierte Geisteswissenschaftler und Geisteswissenschaftlerinnen dies üblicherweise gelernt haben. Er hat es sich mit seiner Auffassung von Wissenschaft, aber auch den Rezipierenden nicht leicht gemacht.

Kittler betreibt Medienarchäologie. Wer Archäologie betreibt in den Geisteswissenschaften, interpretiert nicht Texte im üblich traditionellen Sinne, er umgeht »Unterscheidungen wie Verstehen, Interpretation, Bedeutung, Referent und Repräsentation«, hebt ab indessen auf »Datenverarbeitung« (Krämer, 2004, S. 203).

Wie aber geht eine geisteswissenschaftliche Zunft mit einer Arbeit um, die – den diskursanalytischen Ansatz Foucaults übersteigend – *Aufschreibesysteme* jenseits bekannter Methoden erschließen will, noch dazu, wenn unterschiedliche Denkschulen miteinander kombiniert werden? Michel Foucault, Jacques Derrida werden mit Jacques Lacans psychoanalytischem Ansatz verwoben, Martin Heidegger und Hegel

liefern mitlaufende Theorieanteile. Gemeinsam mit McLuhans Medientheorie, Vilém Flussers medientheoretischen *Aperçus*, Jean Baudrillards *Simulacren*, Paul Virilios kriegstechnischen Schriften, Claude Shannons und Warren Weavers Informationstheorie als auch mit Alan Turings Modellierung der universalen Maschine werden sie zu einem eigenständigen Ansatz gefügt. Das Ergebnis liefert eine »der eigenwilligsten und zugleich umstrittensten Medientheorien« (Mersch, 2006, S. 185). Metaphysik gerät hier in den Kreislauf von Schaltkreisen und verflüchtigt sich darin. Ein solcher Ansatz will nicht hermeneutisch interpretieren, einen ontologischen Rest bezeichnen, er zeigt mehr auf, wie Signifikanten sich auf Signifikanten beziehen. ›0‹ und ›1‹, jener binäre, fast unscheinbare Signifikantenstrom, taucht die Welt in ein anderes Licht, wo nicht mehr Menschen ihrer selbst verantwortlich sind, sondern eingebettet in ein signifikantes Meer der Zeichen, wozu schon der alphanumerische Code gehört. Statt Bedeutung, erfährt ein Netzwerk von Signifikanten Relevanz, in das der Mensch integriert ist. Friedrich Kittler denkt in Figurationen. Ich »sehe [...] immer die drei Seiten, also *Wet-Ware*, *Soft-Ware* und *Hard-Ware* in einem *Borromäischen Ring*, so wie bei Lacan die *Register*, wo drei Dinge zusammenhängen – unauflöslich: Wenn man eins herausnimmt, dann bricht die ganze Konstruktion dieser drei ineinanderverschlungenen Ringe zusammen« (Kittler, zit. n. von Heiseler, 2013, S. 112).

Der Ansatz berührt die Literaturwissenschaft ebenso wie Philosophie, Datentechnik und Kybernetik. Es ist ein interdisziplinär sich anbietender Ansatz, was eine gutachterliche Beurteilung schwer macht, wo mehrere Fächer beteiligt sind. Und beurteilt werden will oder ›muss‹ ein Buch wie *Aufschreibesysteme*, handelt es sich doch dabei um eine Habilitationsschrift, die für einen erfolgreichen universitären Werdegang einst unverzichtbar war und die selbst heute – trotz anderslautender ministerieller Vorgaben – hilfreich ist beim Erwerb attraktiver Stellen an der Universität.³⁰

Gleichwie: Zu Recht verweist Jochen Hörisch darauf, dass der »der Kampf um seine Habilitation« legendär gewesen sei (Hörisch, 2011).³¹ Elf Gutachten sind nötig gewesen, um die Arbeit von Kittler erfolgreich zum Abschluss zu bringen. In der Zeitschrift für Medienwissenschaft sind im Jahr 2012 diese Gutachten vollumfänglich abgedruckt³², und es ist nachzulesen, warum die Arbeit befürwortet oder abgelehnt wurde. Die Ablehnungen sind dabei, den geisteswissenschaftlichen Standards entsprechend, wohlbegründet. Hans Martin Gauger, einer der Gutachter, schreibt, die Arbeit

»entspricht nicht dem Genus ›Habilitationsschrift‹. Allgemeiner und genauer: sie verfehlt prinzipiell den wissenschaftlichen Diskurs. Was hier vorliegt, ist außerwissenschaftlicher Diskurs, zum Teil, ziemlich weithin, ist es nicht einmal rationaler Diskurs. Gerechter wäre es wohl zu sagen: der Verfasser verfehlt nicht so sehr die

30 Zumindest ist es kein Nachteil, habilitiert zu sein, was sich auch unter Juniorprofessoren und Juniorprofessorinnen rumgesprochen hat, die, in den Universitätsbetrieb vollumfänglich eingebettet, oft nebenher die zweite große Monographie in Angriff nehmen.

31 <https://www.deutschlandfunk.de/legendaer-ist-der-kampf-um-seine-habilitation-100.html> [17.06.2025]

32 <https://mediarep.org/server/api/core/bitstreams/63810334-f80c-480c-8766-d2ad3f98b929/content> [17.06.2025]

Rede- und Argumentationsweise der Wissenschaft, sondern er strebt sie von vorneherein nicht an« (Gauger, zit. n. Frank et al., 2012, S. 137).

Neben aller »Verspieltheit, Preziosität und Witzelei« hieße es, mangelnden Ernst zu konstatieren. Zudem fehle es der Arbeit an jedweder Begründung und Herleitung. Eine Einordnung der Arbeit in den Wissenschaftskontext fehle. Nicht einmal der zentral eingesetzte Begriff des *Aufschreibesystems* würde erläutert. Er wäre ab Seite zwei, »als wäre es das Selbstverständlichste«, einfach, aus dem Nichts entsprungen, »da« und würde benutzt, so als ob jeder wissen müsste, was damit gemeint sei (Gauger, zit. n. Frank et al., 2012, S. 137).

Zudem werde der Begriff in der Arbeit auch noch unterschiedlich verwendet, wie Gauger akribisch dessen Verwendung in der Arbeit und das in der Verwendung abgeleitete Verständnis herleitet. All das widerspricht der gängigen Herangehensweise an eine wissenschaftliche Arbeit. Und in all den Monita, die der Germanist Gauger benennt, und die er im Detail mit großer Sorgfalt begründet, hat er Recht. Friedrich Kittler verweigert sich dem Gestus gängiger Wissenschaft in den Geisteswissenschaften. Und so sieht Gauger »keine Möglichkeit, dem Gemeinsamen Ausschuss der Philosophischen Fakultäten die von F.A. Kittler vorgelegte Arbeit als Habilitationsleistung zur Anerkennung zu empfehlen« (Gauger, zit. n. Frank et al., 2012, S. 144). Die Wissenschaften des Geistes haben ihre unhintergehbaren Methoden, von denen abzuweichen nicht erlaubt ist. Wer »Subjektivität als solche aus historisch wohldefinierten Schaltkreisen« herzuleiten sucht und den Schaltkreisen sein Augenmerk schenkt, gerät in Konflikt mit einer Disziplin, die ihre Techniken in der Auseinandersetzung mit geistreich verfassten Schriften erarbeitet hat und denen ein Autorenwille bei allen Toden von Autoren noch selbstverständlich ist.

Unabhängig vom wissenschaftlichen Vorgehen, stört sich der eine oder andere Gutachter am Duktus der Arbeit, die apodiktische Setzungen vornimmt, als ob Gesagtes unbezweifelbar wäre und obendrein begründungsunbedürftig. Auch der Gutachter Schramm, seines Zeichen Historiker, stört sich daran und stellt zeitliche Markierungen und Deutungsansätze infrage, indem er detailliert andere Zeitfenster aufzeigt und mithilfe von Kittler unberücksichtigt gebliebener Literatur apodiktisch Gesagtes zu widerlegen sucht. Er folgert:

»Für das ›System von 1900‹ ließe {i}³³ sich entsprechende Kritik äußern. Hier wird Moderne in einem nicht mehr zu rechtfertigenden Reduktionismus zu einer ›entpersonalisierten, sinnentleerten [6] Unsinn und Horrorwelt geschrumpft, in der zwar Kafka und Morgensterns Großes Lalula, aber [...] kaum die ›Sonette an Orpheus‹ Platz haben. Wäre die Arbeit ahistorisch, so würde ich ihr das nachsehen. Nicht aber, daß sie eine aus der übrigen Geschichte heraus fallende Eigen-geschichte zurechtzimmert, die es so niemals war« (Schramm, zit. n. Frank et al., 2012, S. 155).

33 Diese Sonderzeichen sind ebenso wie die gelegentlich auftretenden Zifferneinschübe der Zeitschrift entnommen.

Als Historiker beklagt er seiner Meinung nach historische Fehldeutungen und stellt sie richtig. Sein Urteil ist daher durchaus folgerichtig. Der Sprachduktus erscheint dem Gutachter Schramm so orakelhaft, dass er sich »als erstauntes Weltkind zu einer Séance oder in einen spiritistischen Konventikel eingeladen [fühlt], [8] wo ein Wissender, Inspirierter seine Eingebungen und Erleuchtungen mitteilt – in einer Sprache, die zwischen poetischen Tönen, kühner Aphoristik und hochkomplizierter Begrifflichkeit hin und herschwankt« (Schramm, zit. n. Frank et al., 2012, S. 156). Anschließend bietet er eine ganze Summe solcher spiritistisch motivierter verrätselnder Sätze. Der Gutachter Gottfried Schramm urteilt nicht weniger streng wie sein Kollege Gauger:

»Die Arbeit fußt auf keiner begründeten Auswahl von Autoren- und Textinterpretationen. Sie hangelt sich von frei Herausgegriffenem zu Herausgegriffenem weiter [...]. [...] Die Arbeit mißachtet alle wissenschaftlichen Handwerksregeln. Sie verzichtet auf eine Einleitung, in der Thema, Forschungsstand und methodischer Ansatz dargelegt werden. Im Inhaltsverzeichnis hat allenfalls eine einzige Überschrift (Technische Medien) orient{e}ierende, ordnende, kennzeichnende Funktion. Im Text vermißt man jegliche, über punktuelle Pole hinausgehende Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur« (Schramm, zit. n. Frank et al., 2012, S. 155).

Nicht mal ein nach Standardvorgaben sorgfältig erarbeitetes Register habe Kittler angelegt, beklagt der Gutachter Gottfried Schramm. Und das, was vorliegt, kommt zu dechiffrieren fast schon einer Überforderung gleich. Er moniert zudem: »Ein Habilitand muß sich eine klar abgegrenzte, sinnvolle und lösbare Aufgabe stellen. K. tut das nicht« (Schramm, zit. n. Frank et al., 2012, S. 154).

Wolfram Mauser, Germanist, reiht sich ein in die Reihe der kritischen Gutachter, die *Aufschreibesysteme* als nicht habilitationsadäquat erachten. Nach ausführlicher Darlegung von Monita kommt er zu dem Schluss, dass die vorliegende Arbeit – unter Bezugnahme auf Wittgenstein – nicht »das Sprachspiel *Wissenschaft* spiele, sondern das [26] Sprachspiel Kittler« (Mauser, zit. n. Frank et al., 2012, S. 179).

Solchen ablehnenden Urteilen steht mehrheitlich eine Reihe befürwortender gegenüber, die letztendlich das ganze Verfahren zu einem guten Ende brachten. Rainer Marten schreibt, dass der »normale« Leser, zu denen er sich zählt, immer wieder umzulernen aufgefordert ist ob der ungewöhnlichen analytischen Betrachtungen. Kittler würde »in nahezu befremdlicher Art *wissenschaftlich* auftrumpfen«. Wo andere Gutachter eine eklektische Aneinanderreihung von Daten sehen, die Gesagtes zusammenhalten, ›sozusagen‹ nach gusto, sieht Rainer Marten »einen klar beabsichtigten und ebenso systematischen Zug«. Die Vielfalt der recherchierten Beispiele ist für ihn »von einem derartigen Umfang, um das *historisch-induktive* Verfahren, das Kittler ausnahmslos übt, voll zu rechtfertigen – bis in die Details« (Marten, zit. n. Frank et al., 2012, S. 160). Als Philosoph, der er ist, schätzt er, dass bei Kittler »idealistische Verstiegenheiten«, der Hang der Vernunft zum Universellen, »wo sie seit Kant einzigartig hauste«, keinen Platz mehr hätten (Marten, zit. n. Frank et al., 2012, S. 160). Die Kritik eines autistisch vor sich Hinschreibenden teilt der Gutachter in keiner Weise. Im Gegenteil, er betont die Verständlichkeit, das Bemühen darum.

Auch der Gutachter Manfred Frank bestreitet die beklagten Defizite hinsichtlich des methodischen Gangs. Er erkennt im Vorwort einen »discours de la méthode von großer sprachlicher Eleganz und eindrucksvoller methodischer Bündigkeit« (Frank et al., 2012, S. 165). Er sieht darin die Anwendung aus Frankreich stammender Konzepte, die gleichwohl noch erprobt werden. »Dieser Erprobung sollte man Raum geben« (Frank et al., 2012, S. 166). Er betrachtet Kittlers Arbeit als Pionierarbeit, deren Relevanz hinsichtlich Brauchbarkeit oder noch nicht sich noch zeigen muss. Er betrachtet es endlich als positiv, dass hier eine Fragen provozierende Arbeit vorliegt, »deren Beantwortung eine aufrichtige Horizonsweiterung des Fragenden ermöglichte« (Frank et al., 2012, S. 168). Ein Urteil über die Arbeit möchte er der Auseinandersetzung in der Community überlassen. Es ließe sich hier und da tatsächlich Kritik bzgl. von Einzelbehauptungen oder philologischer Unpräzisionen, auch mangelhafter Beweisführung anbringen. Allerdings stünde Kittler damit in der Linie anderer großer Wissenschaftler wie Michel Foucault und Walter Benjamin. Und er stellt Kittler in eine Reihe mit diesen, wenn er das Buch als »Geniestreich« betrachtet, als großen »Wurf«, das einen großen Bogen zeichnet, hinter dem solche Kritik kleinlich wirkt (Frank et al., 2012, S. 168).

Manfred Schneider, Literaturwissenschaftler und ebenfalls Gutachter der Arbeit, bezieht Stellung zum Kollegen Gauger und schreibt über den von Gauger kritisierten Stil Kittler'scher Provenienz:

»Zuletzt noch ein Wort zum Stil. Vielleicht erinnert sich wenigstens die Disziplin Literaturwissenschaft daran, daß einer ihrer Gründungsväter – Friedrich Schlegel – um 1800, als bekanntlich ein Bruch das historische Bewußtsein zutage förderte, die Trennung von Wissenschaft und Kunst aufzuheben gefordert, ja explizit die Vereinigung von Philosophie und Poesie proklamiert hat« (Schneider, zit. n. Frank et al., 2012, S. 152).

Der Gestus Wissenschaft ist also, je nachdem, von welcher Warte aus man ein Urteil findet, weit gespannt. Und wer Neues wagt und über den üblichen Standard hinausreicht, der anders sehen lässt, geht das Risiko der Ablehnung ein.

Es lässt sich, je nachdem, welcher gutachterlicher Lesart man folgen will, ein Urteil bilden, zu dem es aber immer ein klar anderslautendes gibt, das mit klar akzentuierten Argumenten Stellung bezieht. Ein Scheitern war nicht ausgeschlossen. Kittler hätte dann mit anderen Gescheiterten in einer Reihe gestanden. Auch Günther Anders und Walter Benjamin sind bekanntermaßen mit ihren Habilitationen zu ihrer Zeit gescheitert. Erst viel später ist man auf diese Arbeiten aufmerksam geworden. Heute werden sie rege rezipiert.

Bei Kittler ist es anders gekommen. Mal unterstellt, der Kommissionsvorsitzende hätte es an Engagement fehlen lassen und nicht um sie gekämpft, dann wäre dieser Schrift nicht das Gütesiegel »großer Wurf« aufgeprägt worden. So schmal ist der Grad zwischen Wissenschaft und Scharlatanerie!

Das Buch ist nicht über jeden Zweifel erhaben, wie hier, latent angedeutet, zu erkennen ist. Obwohl als Habilitation endlich doch anerkannt, könnte man meinen, dass durch den Widerstreit der Positionen die Arbeit alsbald der Vergessenheit anheimgefallen ward. Und doch ist diese Arbeit, allem gängigen Wissenschaftsges-

tus sich widersetzend, wegweisend und weithin berühmt geworden. Dieses so hart umkämpfte, gängige Wissenschaftsstandards nicht einlösende Buch ist ein Buch, »das als eigentliche Initialzündung des medial turn in Deutschland angesehen werden kann und Kittler weithin bekannt machte« (Mersch, 2006, S. 188–189). Und so mag man jenem unbekanntem Gutachter der Habilitationskommission zustimmen, der schreibt: »Vergessen wir angesichts dieser Sachlage nicht, daß die Wissenschaft großen Provokationen und einseitigen Thesen im allgemeinen mehr verdankt als rundum richtigen, ausgeglichenen, harmonisierenden und ›gerechten‹ Büchern« (ohne Namen, zit. n. Frank et al., 2012, S. 184). Es ließe sich provokant sagen: Viele konventionell abgefasste Promotionen oder auch Habilitationen sind das, was sie sind: konventionell verfasste Promotionen, die – bis auf den eigenen persönlichen Gang – wenig bis nichts bewirken, weil sie nichts und niemanden stören. Die Bücherregale in Bibliotheken sind voll von solchen zumeist ungelesenen bleibenden Werken. Es mag zwar so sein, wie Hans Ulrich Gumbrecht in einem Nachruf zu Kittler schreibt, dass die von Kittler heraufbeschworene »Dystopie« gescheitert sei (Gumbrecht, 2019). Auf alle Fälle hat dies so unwissenschaftlich dahergekommene Denken in der Disziplin der Geisteswissenschaften viel bewegt. Aber gemäß dem Wissenschaftsprinzip hätte diese nicht schulbuchmäßig abgefasste Arbeit *Aufschreibesysteme* nie werden dürfen, was sie nach langem Kampf dann doch wurde: eine erfolgreiche Habilitation mit mittlerweile kanonischem Rang. Nicht nur stört nicht der Mangel an wissenschaftsregulierter Methodik, dieser Mangel erwächst den *Aufschreibesystemen* als Gütesiegel. Er ließ neue Wege gehen und einen anderen Blick gestalten. Es mag plakativ formuliert sein, ist aber nicht ganz falsch: ›Wer Regeln befolgt, schreibt Fußnoten. Wer sie bricht, schreibt Geschichte‹ – im guten (Kittler) als auch manchmal – wie beschrieben (vgl. S. 169–178) – leider im schlechten Sinn (Zimbardo; vgl. S. 141–144).

Marshall McLuhan – Medientheorie

»Eine (aus damaliger Sicht eher) unscheinbare Innovation mit gewaltigen Wirkungen. Um zu pointieren: ohne Gutenberg keine Reformation und keine Gegenreformation, keine Schulpflicht und keine Romane über die Zumutungen des Schulbuchs, keine Goethe-Ausgaben und kein Hitler-Buch mit dem Titel ›Mein Kampf‹, keine Aufklärung [...]. [...] Daß das Medium (und nicht so sehr sein Inhalt!) die Botschaft sei, war denn auch der Denk-An-Satz, der McLuhan schnell berühmt machte« (Hörisch, 2003², S. 15).

Ob es mittlerweile eine Trivialität zu wissen ist, dass Medien Denkvorgänge strukturieren und Gesellschaft umfänglich bedingen allein durch ihr Sein, ist nicht ganz eindeutig zu bestimmen. Noch immer gibt es Stimmen, die in Medien allein ein Werkzeug sehen, das nach menschlicher Maßgabe nutzbar gemacht wird. In der Breite aber ist längst anerkannt, dass jenseits aller Inhalte Medien eine gesellschaftsbestim-

mende Botschaft innewohnt. Längst nicht nur die Medienwissenschaft beschäftigt sich mit den von Medien ausgehenden Botschaften.

Es gibt Wissenschaftler, denen ein großer, wegweisender Gedankengang zu zeichnen gelingt, die zugleich, nach Standardkriterien, aus dem Raum von Wissenschaft beurteilt, keine wohlgefällige Resonanz erfahren. Marshall McLuhan gehört dazu. Marshall McLuhans Bücher sind, wie Jochen Hörisch schreibt, »essayistisch assoziativ« geschriebene Bücher (Hörisch, 2004, S. 177), über dessen Thesen und Aufarbeitung Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sich schon mal aufregen konnten. »Die Kommentatoren hoben immer wieder den wirren Stil, die Redundanz, die fehlende empirische Sättigung, das vermeintlich Apolitische und Affirmative des Werkes von McLuhan hervor« (Grampp, 2011, S. 14). Robert K. Merton ist jemand, der sich an McLuhan bzw. an seinem Wissenschaftsverständnis rieb. Er hat sich »spektakulär« mit Marshall McLuhan gestritten, weil er die Unwissenschaftlichkeit der Thesen ankreidete, was Marshall McLuhan wenig anfocht. Gekränkt aber hat Marshall McLuhan die Biografie von Jonathan Miller über ihn, die ein wenig freundliches Urteil über ihn fällte und diesem vorwarf, dass er Rezipierende »mit einem gigantischen System von Lügen erschreckt« habe (Miller, zit. n. Grampp, 2011, S. 14). Auch Hans Magnus Enzensberger befand, dass McLuhan »alle analytischen Kategorien zum Verständnis gesellschaftlicher Prozesse« fehle, und er reiht sich ein in die Riege der Kritiker, zu denen auch Umberto Eco gehörte (Enzensberger, zit. n. Grampp, 2011, S. 15).

Eine Leseprobe zum Kennenlernen:

- »Es gibt ein Grundprinzip, nach dem sich ein ›heißes‹ Medium, wie etwa das Radio, von einem ›kühlen‹, wie es das Telefon ist, oder ein ›heißes‹, wie etwa der Film, von einem ›kühlen‹, wie dem Fernsehen, unterscheidet. Ein ›heißes‹ Medium ist eines, das nur einen der Sinne allein erweitert, und zwar bis etwas ›detailreich‹ ist. Detailreichtum ist der Zustand, viele Daten oder Einzelheiten aufzuweisen. Eine Fotografie ist optisch ›detailreich‹. Eine Karikatur ist ›detailarm‹, und zwar einfach, weil wenig optisches Informationsmaterial zur Verfügung steht. Das Telefon ist ein kühles Medium oder ein detailarmes, weil das Ohr nur eine dürftige Summe von Informationen bekommt. Und die Sprache ist ein kühles, in geringem Maße definiertes Medium, weil so wenig geboten wird und so viel vom Zuhörer ergänzt werden muß. Andererseits fordern heiße Medien vom Publikum eine geringe Beteiligung oder Vervollständigung. Heiße Medien verlangen daher nur in geringem Maße persönliche Beteiligung, aber kühle Medien in hohem Grade persönliche Beteiligung oder Vervollständigung durch das Publikum. Daher hat natürlich ein heißes Medium wie das Radio ganz andere Auswirkungen auf den, der es verwendet, als ein kühles Medium wie das Telefon. Ein kühles Medium wie hieroglyphische oder ideographische Schriftzeichen hat ganz andere Auswirkungen als das heiße und hochbrisante Medium des phonetischen Alphabets. Als das Alphabet bis zu einem hohen Grade von visueller Intensität verdichtet wurde, wurde es zum Buchdruck. Das gedruckte Wort zerbrach mit der Intensität der Spezialisie-

rung die körperschaftlich organisierten Zünfte und Klöster des Mittelalters und schuf die extrem individualistischen Formen des Unternehmertums und der Monopole. Aber die typische Umkehrung trat ein, als extreme Formen der Monopole wieder zur Bildung von Körperschaften führten mit ihrer großen Macht über viele Menschenleben. Das ›Aufheizen‹ des Mediums der Schrift bis zur Intensität des wiederholbaren Drucks führte zum Nationalismus und den Religionskriegen des sechzehnten Jahrhunderts. Schwere und unhandliche Medien wie etwa Stein sind zeitenverbindend. Zum Schreiben verwendet sind sie tatsächlich sehr kühl und dienen der Verbindung zwischen Zeitaltern, während Papier ein heißes Medium ist, das dazu dient, Räume horizontal zusammenzuschließen, und zwar sowohl im Reiche der Politik wie in dem der Unterhaltung« (McLuhan, 1992, S. 35–36).

Marshall McLuhan gilt in der Tat als dem gängigen Wissenschaftsbetrieb fernstehend, wenn er Beobachtungen auf *Leitsentenzen* herunterbricht, die mehr durch ihre Eingängigkeit bestechen denn durch eine methodisch gerechtfertigte Begründung. Die bekannteste Sentenz von McLuhan lautet zweifelsohne: *Das Medium ist die Botschaft*. Dieser Merksatz hat es über einen breiten wissenschaftlichen Diskurs hinaus bis in Rahmenrichtlinien diverser Unterrichtsfächer und in die Schulbücher geschafft. Julia Ingold und Sönke Parpart ordnen ihn ein:

»Als analytischer Begriff hielt ›Medium‹ in den 1960er-Jahren mit Marshall McLuhans Losung ›the medium is the message‹ Einzug in die Theoriebildung. [...] Die Literatur- und Kulturwissenschaften berücksichtigen seither das Medium, den Träger literarischer Kommunikation. Das Bewusstsein für das Medium erweitert den Blick über das klassische Begriffspaar ›Form und Inhalt‹ [...] hinaus« (Ingold, Parpart, 2020, S. 84).

Bekanntlich will McLuhan darauf hinaus, dass Inhalte, durch unterschiedliche Medien rezipiert, auch unterschiedliche Wirkungen evozieren. Es macht einen Unterschied, ob Musik in einem Konzertsaal rezipiert wird, was eine andere Wertschätzung impliziert, als wenn man sie als Schallplatte einkauft, dann hört. In dem Moment nun, wo die Musik heute undinghaft zirkuliert und der Besitz von Musik keine Rolle mehr spielt, weil sie ubiquitär verfügbar ist, ist die der Musik entgegengebrachte Wertschätzung in der Regel wieder eine andere. Wo ein Stück Musik mit Aberhunderten von Millionen konkurriert, ist der Wert des einzelnen Stückes relativiert, auch geschuldet der Tatsache, wie man das Stück rezipiert – beiläufig oder nicht. McLuhan will mit dieser Sentenz auch sagen, dass man als Mensch ›sozusagen‹ in eine Rückkopplungsschleife mit Medien eingebunden ist, über die sich spezifische, medienadäquate Umgangsweisen sukzessiv einstellen. Diese Idee ist auch von Kittler aufgenommen und in dessen Sinne modifiziert. Man könnte den Satz, dass das Medium die Botschaft ist, auch herunterbrechen auf den Gedanken: ›Form schlägt Inhalt‹. So konzentriert man auch auf den Inhalt ist, die Form teilt sich unweigerlich und tiefgründig mit. So weit dazu.

Ein anderer mittlerweile Allgemeinplatz von McLuhan zirkuliert: Es ist der des »globalen Dorfes«, der den wissenschaftlichen Kontext längst verlassen hat und

allenthalben auch durch die Presselandschaft geistert. Und so ließen sich weitere Sentenzen anführen, von den »extensions of men«, auch dass der Inhalt eines Mediums immer ein anderes Medium sei und dass der Gebrauch eines neuen Mediums sich zunächst am überkommenen Gebrauch orientiere u. a. m. Sie alle sind entworfen aus dem Blickwinkel eines Autors, der die »Ablehnung eines kohärenten ›Theorie-Systems« verfocht und eben lieber auf aphoristische Pointen und hyperbolische Zuspitzungen setzte (Schultz, 2004, S. 33). Wer seriös zu McLuhans Lebzeiten Wissenschaft betrieb, hielt nicht viel von assoziativ entworfenen Gedankenketten, die auch schon mal der Veränderung unterlagen.

Dass diese Zeilen hier geschrieben werden, ist ein Indiz, dass die vehemente Ablehnung im wissenschaftlichen Raum sich im Laufe der Zeit verflüchtigte, obwohl die Werke gängigen wissenschaftlichen Standards nicht entsprechen. Der Autor erlebte also eine Aufhebung seiner Ächtung, die ihn seinerzeit schmerzte, eine Wiederauferstehung wie Phönix aus der Asche, aus der er noch heute herausstrahlt. Wiederaufgelegt wurden seine Bücher, mehrere Biografien über ihn sind erschienen, sein Wirken ist Anlass für Kongresse. Bände werden gedruckt, die McLuhan neu zu lesen auffordern (vgl. de Kerckhove et al., 2008). Eine Tagung zu Neuen respektive digitalen Medien, ohne dass sein Name in irgendeiner Art und Weise eine Rolle spielt, erscheint fast ausgeschlossen. McLuhan ist aufgenommen worden in den medienwissenschaftlichen Kanon trotz aller Redundanz, Mangel an Überprüfbarkeit, einem metaphorischem Schreibstil folgend.

»Dass McLuhan kanonisch geworden ist, zeigt sich recht klar auch daran, dass mittlerweile jeder Medienwissenschaftsstudent wissen muss, was das Ende der Gutenberg-Galaxis bedeutet oder was mit der paradoxen Formel von dem Medium, das die Botschaft sein soll, gemeint ist. Medienwissenschaftsstudenten, die das nicht wissen, haben es schwer, überhaupt über die Grundkurse ihres Studienfaches hinauszugelangen« (Grampp, 2011, S. 18).

Neil Postman, der McLuhan wesentliche Impulse verdankte und dessen Schüler war, meint im Vorwort zur Biografie zu McLuhan von Philip Marchand, dass McLuhan kein Interesse an Quellennachweisen gehabt habe. Er sei viel zu viel von Ungeduld getrieben gewesen, sich neuen Fragen zuzuwenden. »Wenn Ihnen das nicht gefällt, erzähle ich Ihnen etwas anderes«, so ähnlich antwortete McLuhan, wenn Fragen zu Zusammenhängen gestellt wurden mit Bitten um Präzisierung (Postman, 1999, S. 8). »Und schon prasselten die nächsten drei, vier ungewohnten Ideen auf seine Zuhörer ein. Auf diese Weise hatte ich noch nie einen Professor auf Fragen seiner Studenten reagieren sehen« (Postman, 1999, S. 8). Auf ähnliche Art parierte McLuhan auch Robert K. Merton, einen amerikanischen Soziologen, als dieser an McLuhan Kritik übte. Douglas Adams bringt das in seiner Biografie zu McLuhan auf die Worte:

»Fast jeder, der seine Seminare besuchte oder zu einem seiner Vorträge ging, wird bestätigen, dass Marshall schnell anfing, ins Blaue hinein zu reden. Er war sprunghaft, widersprach sich selbst und konnte einen ganz schön auf die Palme bringen. Unter dem Deckmantel der Zerstretheit prallte das alles von ihm ab. Er wollte die Leute zum Denken anregen, dazu, eigene Ideen zu entwickeln, und dabei selbst als Katalysator wirken« (Coupland, 2011, S. 157).

Für Neil Postman aber ist die Begegnung mit Marshall McLuhan Initialzündung gewesen, »wie man über Medien – oder auch Wortspiele und Witze – nachdenken kann, und daß es nicht darum ging, den Inhalt seines Vortrages zu rechtfertigen« (Postman, 1999, S. 8). Wenn es für McLuhan darum ging zu zeigen, »daß der Inhalt eines Mediums reine Ablenkung ist« und das »Hauptprogramm [...] das Medium selbst« ist, glaubt Postman, dass man bei McLuhan und bei der Auseinandersetzung mit seinen Büchern diesen Satz besser auch umdrehen sollte: »In McLuhans Fall hat man der Form zu viel Aufmerksamkeit geschenkt« (Postman, 1999, S. 11). Sich mehr auf den Inhalt zu beziehen und weniger auf die Form achten, wäre nach Postman die rechte Art, sich mit dem Werk auseinanderzusetzen.

Statt also auf die eigenwillige Argumentationskultur zu schauen und zu kritisieren, sei es sinnvoll, sich mit den Thesen, Sentenzen, Metaphern, Aphorismen ernsthaft zu beschäftigen, in denen offenkundig viel Bedenkenwertes lag und noch liegt. Für Neil Postman erzählt Marshall McLuhan in seinen Büchern die Geschichte der Vertreibung aus dem Paradies und zu dessen Rückkehr. Einst ganzheitlich in die Welt geworfen, werden mit Schrift und Buchdruck die Sphären Kognition und Sinnlichkeit auseinanderdividiert. Mithilfe der elektronischen Medien, die als »Ausweitung unseres Nervensystems« verstanden werden können, werden die getrennten Sphären wieder zusammengeführt, eingebunden in ein Zeitalter neuer Mündlichkeit. So verkürzt, würde eine Verlust- und eine Heilsgeschichte verkündet. »Nicht umsonst hat man Marshall McLuhan den Apostel des elektronischen Zeitalters genannt« (Postman, 1999, S. 10). McLuhan sei ein blendender, mitreißender Autor gewesen. Nichts von dem, was Marshall McLuhan geschrieben habe, sei wirklich neu oder originell gewesen. Kaum ein Gedanke, den man nicht schon bei anderen gelesen habe, und doch ist die Rezeption, die McLuhan gehabt habe und hat bis heute, unvergleichlich. Seine Vorbilder seien Lewis Mumford, Harold Innis und Jacques Ellul gewesen. Während diese Autoren mit ihrem Blick auf die Zivilisation als Bedenkenträger auftraten, ist dies bei Marshall McLuhan mit seiner verorteten Heilsgeschichte nicht der Fall. Die Kulturkritik ist älter als ihr Name, hat einst Hans Magnus Enzensberger geschrieben. Alles, was neu ist, wird kritisiert. (Zurzeit zeigt die Diskussion um KI einen ähnlichen Gang. Es werden Bedenken geäußert, weniger wird der Chancen gedacht. Eine Haltung ist einzunehmen im Sinne der Pascalschen Wette: »Das Spiel hat längst begonnen, und der Einsatz ist gemacht – wir können nur noch die unendliche Chance wahrnehmen« (Bolz, 2007, S. 21). Mitspielen und nicht verweigern, darin liegt die von Kontingenz geprägte Lösung. Eine Haltung, die nicht auf Simplifizierung zielt, sondern die Komplexität produktiv macht – ein Plädoyer für Komplexität.) McLuhan grenzte sich von den apokalyptischen Szenarien ab: »Er war ein Optimist, ein Futurist, ein Prophet der Hoffnung. Nichts ist unausweichlich, sagte er, wenn wir verstehen, was um uns herum vorgeht. Kein Wunder, daß sich die jungen Leute zu ihm hingezogen fühlten« (Postman, 1999, S. 14), schreibt Neil Postman, der ebenfalls mehr dem Lager der Bedenkenträger zuzuordnen ist. Und doch bricht er für McLuhan eine Lanze. Aber nicht nur Studierende sind es, die zum Werk von McLuhan gefunden haben, auch die das gesellschaftliche, mediale Umfeld sondernde, nachwachsende Generation von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerin-

nen zeigt sich längst dem Werk zugewandt. Neil Postman, der sich selbst als einen seiner Sprösslinge bezeichnet, wagt die These, »daß es den meisten dieser Autoren nicht bewußt ist, daß sie ohne McLuhan stumm geblieben wären« (Postman, 1999, S. 15). Kittler, Bolz, Gumbrecht, Giesecke, Tholen, Schneider, Hagen, Flusser u. v. a. in deutschen Landen hätten – mag sein – auch ohne die Lektüre von McLuhan Karriere gemacht, aber doch, in bestimmten Theorielinien wären sie ganz sicher ganz anders aufgestellt gewesen.

McLuhan hatte innerhalb seines Faches eine Außenseiterrolle inne. Innerhalb der Universität konnte es sein, dass man fortgeschrittene Studenten warnte, an Projekten von McLuhan teilzunehmen. Bei einem gemeinsam mit anderen Kollegen und Kolleginnen durchgeführten Projekt wunderten sich Kollegen aus der Wirtschaftswissenschaft, »warum eine so geachtete Persönlichkeit wie Easterbrook freiwillig damit zu tun hatte«. Die Antwort: »Easterbrook [...] fand Gefallen daran, McLuhan als eine Art exotisches Haustier zum Mittagessen in den Fakultätsclub auszuführen, denn man konnte stets auf dessen Diskussionsfähigkeiten zählen« (Marchand, 1999, S. 184). Das sind nicht freundliche Haltungen gegenüber dem Autor der *magischen Kanäle* (Originaltitel: *Understanding media*), und sie haben mit dem Zugang zu Themen zu tun, wie sie McLuhan betrieben hat. Trotz allem, bei aller Unwissenschaftlichkeit, die McLuhan pflegte, übte er – bei aller angesprochenen Ablehnung – auch eine gewisse Faszination auf Kollegen aus, die insbesondere und gerade naturwissenschaftlich orientiert waren. Arthur Porter, ein Wirtschaftsingenieur, der mal mit McLuhan zusammengearbeitet hat, erinnert sich: »Anfangs dachte ich, der Typ ist übergeschnappt. Aber er machte mich neugierig. Als er zum Beispiel bestimmte Behauptungen aufstellte, dachte ich: Das ist echt merkwürdig. Er kann mit Informationstheorie wirklich etwas anfangen« (Porter, zit. n. Marchand, 1999, S. 205). Die Neugierde rührte daher, dass McLuhan mit ihm eigentlich fremden Theorien etwas anfangen konnte, auch wenn er in diesen Theorien nicht sattelfest war. Die Unterscheidung zwischen *exponentiellem Wachstum* und *arithmetischer Reihe* war ihm nicht wirklich geläufig, darauf aufmerksam gemacht, meinte er: »Was macht das für einen Unterschied?« (McLuhan, zit. n. Marchand, 1999, S. 205).

»Oft jedoch gebrauchte er wissenschaftliche Begriffe in einem Sinn, der nicht wirklich falsch, sondern eher eine poetische Adaption war. ›Er verstand sie, wie ein Künstler sie verstehen würde«, erinnert sich Porter.[...] Wenn McLuhan zum Beispiel von ›Resonanz‹ oder ›Feld‹ in der Physik sprach, ging Porter davon aus, daß er sich auf die präzise technische Bedeutung dieser Begriffe bezog – bis es ihm dämmerte, daß McLuhan sie in Wahrheit auf eine hochmetaphorische Weise verwendeten« (Marchand, 1999, S. 205).

McLuhan ließ sich vielfältig inspirieren und integrierte, was ihm für sein Theorie-Gebäude passend schien. Als ein Freund ihn auf den Impressionisten George Seurat aufmerksam machte, fand McLuhan Gefallen an der pointillistischen Malweise, in der er die Vorwegnahme des Fernsehbildes sah. Er entwarf die Idee von ›Durchlicht‹ (beim Kirchenfensterglas) und ›Auflicht‹ (in der Renaissancekunst). »Analogien wie ›Auflicht‹ und ›Durchlicht‹ waren zwar faszinierend, wurden jedoch leicht zu Zielscheiben der Kritik« (Marchand, 1999, S. 208). Auch die in den Raum gestellte These,

dass Hitler ein Geschöpf des Radios gewesen sei, das im Fernsehen keine Chance gehabt hätte, wurde als Beleg dafür gewertet, »wie schamlos McLuhan an die Dinge heranging« (Marchand, 1999, S. 209). Und doch ist diese These von einem das Radio einbeziehenden Medium erregend und lässt Anteil nehmen, bedient die Fantasie. Das Radio wird als ein Medium gedacht, das zwar einbezieht, ohne aber jene Distanzlosigkeit zu erzeugen, wie es das Fernsehen macht. Die These ist als denkbare zumindest zu wägen.

McLuhan beschäftigt sich in einer Zeit, in der die Medien eher kulturkritisch betrachtet wurden, wenn sie überhaupt Gegenstand der Auseinandersetzung waren, umfänglich mit Medien und mit den außerordentlichen Qualitäten von Medien. Und das war neu (wenn auch nicht originell, s. o.). So gilt es die Schnittstellen in den Blick zu nehmen.

»Die Arbeiten von Marshall McLuhan nehmen in der damit angestrebten kulturwissenschaftlichen Erforschung der Medien eine Schlüsselstellung ein. So komplex und widersprüchlich seine Gedankengänge oft auch sein mögen, so hat er immerhin Medien erstmals zum theoretischen Gegenstand gemacht, indem er auf ihre ›Botschaft‹ und damit die Effektivität der Medien selbst hinwies« (Poster, 2008, S. 182).

Mark Poster weist darauf hin, dass die Kulturtheoretiker der 70er-, 80er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts McLuhan, bei aller Produktivität, die sie zeigten, praktisch ignorierten. Diese Ignoranz hinderte sie nicht nur daran, »produktive Theorien der Medien zu entwerfen, es führte auch zu einiger Enttäuschung und Frustration bei all denen, die wie ich versuchten, die Beschäftigung mit Medien zu theoretisieren« (Poster, 2008, S. 182). Indem gerade die Kulturtheorie Marshalls McLuhans Arbeiten fast vollständig ignorierte, war es ein »Symptom für den generellen Mangel an Aufmerksamkeit für die Frage der Medien« in der Kulturtheorie seinerzeit (Poster, 2008, S. 182). Andere Disziplinen hielten nicht Distanz und förderten Essenzielles zutage.

Jacob Taubes – Abendländische Eschatologie

»In seinem Seminar, habe er [Taubes], wann immer ein Vorschlag zur Interpretation des behandelten klassischen Autors gemacht wurde, bis zum Überdruß den Satz wiederholt: ›Klug sind wir alle.‹ Das sollte so viel sagen wie: Klugheit ist nicht genug, es kommt darauf an, einen privilegierten Zugang zu einem Text zu finden, sei es durch ein Schlüsselwort oder einen Schlüsselsatz, der sich an irgendeiner Stelle verbarg. Es kam darauf an, den Zugang zur Philosophie auf einer anderen, tiefer liegenden Ebene zu suchen, und zwar so, daß dadurch ein nicht naheliegendes Gesamtverständnis möglich wurde« (Ritter, 2012, S. 35).

Jacob Taubes, der fließend Deutsch, Englisch, Französisch, Hebräisch, Jiddisch sprach und Latein und Griechisch lesen konnte, wäre am 25.02.2023 hundert Jahre alt geworden. Er war von Haus Religionsphilosoph, aber im Grunde ein zwischen unterschiedlichen Disziplinen wandelnder Grenzgänger. Wegen seines Intellekts hoch

anerkannt, aber auch gefürchtet wegen seines aufbrausenden, auch hinterlistigen, auch verschlagenen Wesens. Seine Lehre vertrat er an der Universität in New York, der Harvard University, der Hebräischen Jerusalem University, der Princeton University und zuletzt an der Freien Universität Berlin.

Eine Leseprobe zum Kennenlernen:

- »Im Winckelmannschen Geiste, aber mit den Mitteln einer ernüchterten Historiographie versucht Hans Blumenberg die ›Mythologie samt ihrer Rezeptionsgeschichte‹ aus einem Kategoriennetz herauszuwinden, darin das Mythische – nicht nur der Mythos in seiner ursprünglichen Form, sondern auch und gerade in seinen Späthorizonten – auf irgendeine Art von dogmatischer Lehre, wie sie aller Theologie eigen ist, bezogen bleibt. Hans Blumenbergs Kategorien zur Beschreibung von Mythos und seiner Rezeption ›sind solche des Kontrastes zur Theologie und der in sie eingegangenen oder von ihr hinterlassenen Metaphysik‹ [Benjamin]. Eine Demarkationslinie wird zwischen dogmatischer und mythischer Tradition gezogen, die jeden Übergang zwischen ihnen verbietet. Die Konsequenzen eines solchen Vorgehens sind weitreichend. Die durch die griechische Philosophie und die christliche Apologetik inaugurierte Form der Allegorese wird abgewiesen. Das Urteil über die allegorische Darstellungsform ist eindeutig: sie habe den Mythos ›mißverstanden‹ [Blumenberg]. Es scheint mir verfehlt, die Form der Allegorese allein aus der Perspektive des Originals, der archaischen Mythologie, beurteilen zu wollen. Allegorie als Exegese des archaischen Mythos legt freilich ein solches Urteil nahe. Aber die allegorische Deutung erschöpft sich nicht in der Exegese des Mythos, sondern sie wird zum Vehikel eines neuen, vom archaischen Mythos sich unterscheidenden Verständnisses von Wirklichkeit. Die Allegorie ist eine Form der Übersetzung. Sie übersetzt mythische Gehalte, Namen und Schicksale der mythischen Erzählung, in Begriffe. Aber die mythische Vorlage gewinnt in der allegorischen Deutung einen neuen Inhalt« (Taubes, 2007², S. 99–100).

Zu Lebzeiten hat er nur eine einzige Monographie publiziert, seine Promotion: die *Abendländische Eschatologie*. Es ist ein Buch, das einen Stilpluralismus in sich trägt, beeinflusst ist von zahlreichen Autoren, auf die er sich – zuweilen sehr eng – bezieht. Der Anfang liest sich wie von Heidegger übernommen, fast schon abgeschrieben, worauf Jerry Z. Muller aufmerksam macht, wenn er Heidegger und Taubes gegenüberstellt:

»Heidegger: ›Vom Wesen der Wahrheit ist die Rede. Die Frage nach dem Wesen der Wahrheit kümmert sich nicht darum, ob die Wahrheit jeweils eine Wahrheit der praktischen Lebenserfahrung oder einer wirtschaftlichen Berechnung, [...], ist. Von alldem sieht die Wesensfrage weg und blickt in das Eine hinaus, was jede ›Wahrheit‹ überhaupt als Wahrheit auszeichnet.‹ [...]

Taubes: ›Nach dem Wesen der Geschichte ist gefragt. Die Frage nach dem Wesen der Geschichte kümmert sich nicht um einzelne Ereignisse in der Geschichte, [...].

Von all dem sieht die Frage nach dem Wesen ab und blickt nur auf das Eine hinaus: wie ist überhaupt Geschichte möglich, welches ist der zureichende Grund, darauf Geschichte als Möglichkeit ruht?« (Muller, 2022, S. 108–109).

Man möchte fast ein Plagiat vermuten. Das Buch sei teils abschweifend und über weite Strecken von »voller salopper Übergeneralisierung« geprägt (Muller, 2022, S. 108). Vieles, was Taubes in dem Buch zusammenträgt, sei »Forschung aus zweiter Hand«, die er auf eine Weise zusammenführt, dass das Material »eher grob zusammengeschnitten als miteinander verwoben« wirkt (Muller, 2022, S. 111). In summa habe die Promotion einen »pasticheähnlichen Charakter[]« (Muller, 2022, S. 111), die obendrein mit Anekdoten garniert sei. Kollegen von ihm merkten an, »Taubes hätte ohne die entsprechende Anmerkung Inhalte aus ihren Schriften übernommen. [...] Hans Jonas und Karl Löwith sollten später beklagen, er habe umfangreich bei ihnen abgekupfert« (Muller, 2022, S. 118). Akademischen Standards folgte Jacob Taubes nicht, weil Übernahmen Dritter nicht immer kenntlich gemacht wurden. Schon diese wenigen Worte zu seiner Promotion machen deutlich, dass akademische Standards von ihm verletzt wurden, denen noch viele »folgen sollten« (Muller, 2022, S. 118). Jacob Taubes enthielt sich auch nicht der deutlichen Urteile, was Jan und Aleida Assmann, die nach Taubes' Tod für die Veröffentlichungen einiger seiner von ihnen transkribierten Vorträge und Texte verantwortlich zeichneten, dazu bewog, einige »von Taubes' Unflätigkeiten und Tiraden« herauszustreichen (Muller, 2022, S. 735). Nach Streichung solcher Passagen sollen die Schriften in ihrem Umfang einer deutlichen Schrumpfung unterlegen gewesen sein.

Und doch – trotz solcher nicht geringen Monita – gilt Taubes als außergewöhnliche Persönlichkeit mit einem herausragenden Intellekt, die gerade auch deshalb im Wissenschaftsbetrieb auffällig ist, weil sie Standards zuwiderläuft, originelle Ideen entwickelt und abseits bekannter Pfade Wege sucht. Als »Ideenhändler« kennzeichnet der Biograf Jerry Z. Muller ihn und Henning Ritter kommentiert:

»Dieser Mann, um den sich so viele Anekdoten rankten und der sich in so vielen verschiedenen Welten bewegt hat, sollte demnach wohl jemand sein, der nicht einer Idee sich ergeben hat, sondern der es mit vielen Ideen aufgenommen und aus der Not dieses Zuviel an intellektuellen Loyalitäten eine Tugend gemacht hat, indem er mit dem, was er an Überfluß besaß, lebhaften Handel trieb« (Ritter, 2012, S. 30).

Der Perspektivwechsel ist dieser Haltung innewohnend, Sachverhalte immer aus neuer Sicht zu sehen. Der »blinde Fleck«, er minimiert sich durch die Fähigkeit, die eingeschränkte Sicht zu verlassen, das macht Taubes' Denken so attraktiv. Es gibt nicht nur den einen Weg zu Erkenntnis und Wissen, es gibt derer mannigfaltig viele. Sich zu beschränken auf einen methodologisch als zulässig ausgewiesenen Weg, war Jacob Taubes' Sache nicht.

Er galt manchen auch als Scharlatan, der Wissen zum Teil nur vortäuschen würde, anderen als Genie, der aufgrund seiner anerkannten Belesenheit über allen Standards schwebte, denen zu genügen er sich versagte.

»Es waren wohl Taubes' großer Scharfsinn und seine exzentrische Persönlichkeit, von der sich so bemerkenswert viele und unterschiedliche Intellektuelle im deutsch-

sprachigen Europa, den USA, Frankreich, und Israel im zwanzigsten Jahrhundert angezogen fühlten. Er war ein Wissensspeicher der westlichen Hochkultur, sowohl der religiösen wie der säkularen, und fungierte zugleich als Klatschbörse über Akademiker und Intellektuelle aus drei Kontinenten« (Muller, 2022, S. 12).

Ob mit Martin Buber, Carl Schmitt, Gershom Scholem, Hannah Arendt, Herbert Marcuse, Wolfgang Iser, Hans Jonas, Robert Jauß, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas, Jaques Derrida, Ingeborg Bachmann, Emile Cioran, Paul Tillich, Jan und Aleida Assmann, um nur einige wenige zu nennen, mit vielen bekannten Geistesgrößen seiner Zeit verkehrte er. Mit manchen war er befreundet, auch eng befreundet, wie mit den Assmanns z. B., mit anderen zerstritt er sich. Gershom Scholem gehörte dazu. Und wieder andere waren dankbar, als Schüler oder Schülerin in seinen Seminaren sitzen zu dürfen und Anteil zu nehmen an den weitläufigen Gedankengängen. Susan Sontag war eine von denen, die von Dankbarkeit erfüllt waren.

Charakterlich war Taubes schwierig. Eine bipolare Störung wurde diagnostiziert. Er konnte freundlich sein, Menschen unterstützen, fördern, aber auch das Gegenteil war ihm nicht fremd. Sein Hang zum Konflikt, zum Verrat, zur Indiskretion, zur Herabwürdigung Dritter, zur Unaufrichtigkeit ließ Menschen ihn, die ihn näher kannten, als »mephistophelisch«, auch als »dämonisch« oder »diabolisch« beschreiben. Und doch erfuhr Jacob Taubes eine große Resonanz, die bis heute wirkt.

»Meistens erhalten jene Denker von den Historikern die größte Aufmerksamkeit, die mittels systematischer und kohärenter Forschung Einfluss genommen haben. Doch dann gibt es Figuren wie Taubes – viel schwieriger zu dokumentieren, aber nicht unbedingt weniger bedeutsam für das Geistesleben –, die diffuser wirken. [...] Obwohl er den Großteil seines Lebens in einem akademischen Umfeld verbrachte und an einigen der angesehensten Universitäten der Welt lehrte, war er alles andere als ein typischer Professor – das versuchte er auch gar nicht. Er strebte mehr danach, ein Seher zu sein als ein Wissenschaftler. [...] Für manche war dies inspirierend, für andere beängstigend, manchen erschien er als Schatztruhe, anderen als Blender« (Muller, 2022, S. 14–15).

Oft sind es gerade die, die ausgetretene Pfade verlassen und aufmerken lassen, weil sie befähigt sind, gängige Lesarten gegen den Strich zu lesen. Friedrich Kittler und Marshall McLuhan ist dieses Qualitätsurteil anzudienen, Jacob Taubes gehört ebenfalls dazu. Als Religionsphilosoph, der er war, hat er Weltgeltung erlangt, obwohl oder vielleicht gerade weil er akademischen Standards nicht immer genügte.

Taubes hat zu Lebzeiten nicht viel publiziert. Hans Jonas bedauerte das, auch weil mit dem Tod von Taubes sein Vergessen adressiert schien. Doch seine Promotion und die Aufsätze, im besonderen Maße die von ihm geschriebenen Paulus-Interpretationen, erlangten im Gegenteil alsbald hohe Aufmerksamkeit. Es kam zu »einer bemerkenswerten Verbreitung der Werke von und über ihn, und es entwickelte sich ein posthumer Einfluss unter Intellektuellen aus verschiedenen Ländern und Fachbereichen, der ihm zu Lebzeiten nie entgegengebracht worden war« (Muller, 2022, S. 725). Bis heute gilt die *Abendländische Eschatologie*, seine Promotion, bei allem Plagiatsverdacht, als wesentliches zu rezipierendes Werk. Der Einfluss, der ihm posthum zuteil wurde, ist nicht zuletzt den Zeitumständen gedankt. Jacob Taubes stirbt

am 21.03.1987, wenige Jahre später fällt die Mauer in Berlin und der Marx'sche Kommunismus als gelebter Sozialismus verliert seine großflächige Relevanz in Europa. Eine Leerstelle tritt auf. In Jacob Taubes' Vorstellung ist der Apostel Paulus Kritiker bestehender institutioneller und politischer Ordnungen. Namhafte Intellektuelle der Linken schließen an diese Denkvorstellung an, füllen die Leerstelle. Zu ihnen gehören Alain Badiou, Giorgio Agamben und Slavoj Žižek. Sie denken Paulus »als Beispiel für den Aufbau einer Gemeinschaft, die frei von ökonomischer und politischer Herrschaft war« (Muller, 2022, S. 743). So wurden einerseits seine Paulus-Interpretationen als Kritik am Römischen Reich gelesen und können im Übertrag ins gesellschaftliche Heute als Inspirationsquelle für den Aufbau einer neuen und gerechteren Ordnung gelesen werden. Andererseits konnten im Gefolge der Postkolonialismus-Debatte Taubes' Paulus-Darstellungen »dazu genutzt werden, Paulus zu einem Vorreiter des antikolonialen Widerstands zu erklären« (Muller, 2022, S. 748). Seine Schriften trafen unvermittelt den Nerv der Zeit. Was auch immer zuletzt den Ausschlag für seinen posthumen Ruhm gab, es ist ein Ruhm, der sich von Schriften speist, die zur gängigen wissenschaftlichen Methodik quer stehen. Und es lässt sich pointiert sagen: Sie befruchteten den geisteswissenschaftlichen Diskurs nicht trotz, sondern wegen all der ihnen angediehenen Monita. Anders als in vielen wissenschaftlichen, insbesondere empirischen Untersuchungen, wo der Methodik mehr Augenmerk geschenkt wird als dem Inhalt, öffnet hier ein Wissenschaftler, der nicht eine Apotheose der Methode betreibt, den Raum für fundamentales Neu-Denken. Jacob Taubes steht beispielhaft dafür. Es war ihm gegeben, Theorien und Modelle anderer gegen den Strich zu lesen, ihnen eine neue Lesart abzugewinnen. Emile Cioran, der Jacob Taubes gut kannte, sagte einmal, dass Jacob Taubes »die Abscheu vor jeder öden Wissenschaft beherrscht[e]« (Cioran, zit. n. Ritter, 2012, S. 39). Der gedankliche Mehrwert, der beflügelt, fasziniert, Begeisterung auslöst, ist von linientreuer Wissenschaft selten zu erwarten. Dem entgegenstehen »geistreiche Bücher, originelle Entwürfe, so verfehlt sie am Ende auch sein mochten« (Ritter, 2012, S. 37). Sie helfen, dem »Absturz in die Banalität« zu entgehen (Ritter, 2012, S. 37), worin Jacob Taubes den Sündenfall des Denkens gesehen hatte. So scheute er sich auch nicht für dieses Besondere, diesen Impuls, das auf einen einstürzende Heureka »gegen Empirie und allerlei Wahrheitskriterien zu verteidigen« (Ritter, 2012, S. 39), und er verteidigt diese Haltung damit, dass er befand, dass es »nie etwas ganz Falsches« gibt (Taubes, zit. n. Ritter, 2012, S. 39). »Geist sollte beleben, sonst nichts, und so wurde es die Mission von Jacob Taubes, solche geistige Erregtheit zu übermitteln« (Ritter, 2012, S. 64). Für diese Form des Denkens, die eine Form des Denkens gegen die Norm war, dafür warb er, und er hat viele gefunden, die ihm darin folgten. Henning Ritter, einer seiner Schüler, dankt ihm dafür (vgl. Ritter, 2012, S. 65). Taubes Bücher wurden nach seinem Tode in zwölf Sprachen übersetzt.

Michel Foucault – Diskursanalyse

»Wissenschaft überzeugt durch die Plausibilität ihrer Argumente« (Liessmann, 2017, S. 133).

Wissenschaft ist die Verwandlung der Welt in Sprache, auch wenn die Sprache mit Zahlen operiert. Und Wissenschaft ist im besten Fall das, was funktioniert und weiterführt. Das wird nicht immer gleich registriert. Manchmal braucht es seine Zeit, bis die Plausibilität von Argumenten Zuwendung erfährt. Es braucht dazu eine gefällige Diskursstruktur, die sich bisweilen erst untergründig entwickeln muss, und mit einem Male wird das, das bis dahin ignoriert oder belächelt wurde, zum Kernbestand von Wissenschaft. So untergründig laufende Diskurse nachzuvollziehen, wie Veränderung manchmal auf geheimnisvolle Weise statthat, war das Thema von Michel Foucault.

Eine Leseprobe zum Kennenlernen:

- »Ich setze voraus, daß in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bändigen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen. In einer Gesellschaft wie der unseren kennt man sehr wohl Prozeduren der *Ausschließung*. Das sichtbarste und vertrauteste ist das Verbot. [...] Es gibt in unserer Gesellschaft noch ein anderes Prinzip der Ausschließung: [...] Ich denke an die Entgegensetzung von Vernunft und Wahnsinn. Seit dem Mittelalter ist der Wahnsinnige derjenige, dessen Diskurs nicht ebenso zirkulieren kann wie der der anderen: sein Wort gilt für null und nichtig, [...]. [...] Vielleicht ist es gewagt, den Gegensatz zwischen dem Wahren und dem Falschen als ein drittes Ausschließungssystem zu betrachten – neben den beiden, von denen ich eben sprach. [...] Dieser Wille zur Wahrheit stützt sich, wie die übrigen Ausschließungssysteme, auf eine institutionelle Basis: [...]. Drei große Ausschließungssysteme treffen den Diskurs: das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit. [...] Ich glaube, man kann noch eine andere Gruppe ausmachen. Interne Prozeduren, mit denen die Diskurse ihre eigene Kontrolle selbst ausüben; Prozeduren, die als Klassifikations-, Anordnungs-, Verteilungsprinzipien wirken. Diesmal geht es darum, eine andere Dimension des Diskurses zu bändigen: die des Ereignisses und des Zufalls. [...] In allen Gesellschaften läßt sich eine Art Gefälle zwischen den Diskursen vermuten: zwischen den Diskursen, die im Auf und Ab des Alltags geäußert werden und mit dem Akt des Ausgesprochenwerdens vergehen, und den Diskursen, die am Ursprung anderer Sprechakte stehen, die sie wieder aufnehmen, transformieren oder besprechen – also jenen Diskursen, die über ihr Ausgesprochenwerden hinaus *gesagt sind*, gesagt bleiben, und noch zu sagen sind. Wir kennen

sie in unserem Kultursystem: es sind die religiösen und die juristischen Texte, auch die literarischen Texte mit ihrem so merkwürdigen Status, bis zu einem gewissen Grade die wissenschaftlichen Texte.« (Foucault, 1991, S. 10–18).

Michel Foucault vorzustellen gleicht dem Vorhaben, Eulen nach Athen zu tragen. Er hat als Wissenschaftler einen unhintergehbaren Stellenwert. Seit Name bleibt verbunden mit der *Diskursanalyse*, die sich in den Wissenschaften etabliert hat.

Selbst Jahrzehnte nach seinem Tod werden seine Bücher rezipiert und neue publiziert, was nicht selbstverständlich ist, wo der Tod häufig einen Einschnitt darstellt, der ein Ideenlabor aufs Abstellgleis stellt. Bei Foucault verhält es sich (noch) anders. Seine Bücher werden gelesen, diskutiert, ja es erscheinen weiterhin neue Bücher, geschöpft aus seinem Nachlass. Auch wird sein gedankliches Erbe über seine Schüler und Schülerinnen weiter transportiert. In der die Genderdebatte befeuernden Judith Butler, zugleich eine Vielkritisierte und wohl auch zu recht Vielgescholtene ob ihrer politischen Einstellung, lebt bspw. Foucault zurzeit weiter. Er hat wie wenige andere über Fachgrenzen hinaus im Raum von Wissenschaft Resonanz erfahren. Und doch ist seine Art, Wissenschaft zu betreiben, den Regeln strenger Wissenschaft gänzlich zuwiderlaufend.

Mit Foucault untrennbar verbunden, ist die Beschäftigung mit Diskursen, von denen er sagt:

»Diskurs wird man eine Menge von Aussagen nennen, insoweit sie zur selben diskursiven Formation gehören. Es bildet keine rhetorische oder formale, unbeschränkt wiederholbare Einheit, deren Auftauchen und Verwendung in der Geschichte man signalisieren (und gegebenenfalls erklären) könnte. Er wird durch eine begrenzte Zahl von Aussagen konstituiert, für die man eine Menge von Existenzbedingungen definieren kann« (Foucault, 1990⁴, S. 170).

Die Methode zur Ermittlung und Untersuchung von Diskursen, zur Umgrenzung von diskursiven Formationen dient das Mittel der Diskursanalyse. Die Diskursanalyse thematisiert die Regeln, unter welchen Bedingungen was wie und von wem gesagt werden kann und darf. Sie sucht auch zu eruieren, wie die Regeln eines Diskurses sich zu einer spezifischen Diskursordnung hin entwickelt haben. Um diesen Diskursregeln auf die Spur zu kommen, reicht es nicht, sich quasi werkimmanent auf Texte (in welcher Form auch multipliziert) zu reduzieren, sondern es gilt die Maxime von Foucault, der festhält:

»Die Grenzen eines Buches sind nie sauber geschnitten: über den Titel, die ersten Zeilen und den Schlußpunkt hinaus, über seine innere Konfiguration und die es autonomisierende Form hinaus ist es einem System der Verweise auf andere Bücher, andere Texte, andere Sätze verfangen: ein Knoten in einem Netz« (Foucault, 1990⁴, S. 36).

So muss man jeden Satz »in Verhältnis zu einem ganzen angrenzenden Feld stellen« (Foucault, 1990⁴, S. 142). Dieses Netz von Verweisen aufzudecken ist der Diskursanalyse Ziel. Schwieriger wird das Vorhaben noch, wenn zum Buch ein Lebenswerk sich hinzugesellt, das die Einheit des Gedankens oder eines theoretischen Gewebes mehr

noch in Frage stellt. So gilt das Interesse der Diskursanalyse nicht einem Begriff, einem Text, einem Buch oder einem Werk, bestehend aus einer Summe von Einzelerscheinungen. Es ließe sich z. B. fragen: Wieso sprach man vor wenigen Jahrzehnten noch wie selbstverständlich von einem, einen Zeiten überdauernden, Kanon, der Vorrang hat vor anderen Erscheinungen, und wieso ist die Kanonidee heute weitgehend überlebt? Warum ist eine Textzeile in Udo Lindenberg's *Sonderzug nach Pankow* 1984 und noch viel Jahrzehnte später keiner Diskussion für wert befunden und wieso möchten manche im Jahr 2024 diese Zeile, die vom ›Oberindianer‹ spricht, am liebsten streichen und die Person mitunter gleich ganz ächten? Die Existenzbedingungen von Aussagen zu ermitteln, will Foucault dadurch erreichen, dass er das Gewimmel der Vielzahl von Diskursen daraufhin untersucht, wie sich Begriffe, Aussagen, die Vorstellung von der Einheitlichkeit von Werken u. v. a. m. verändert und konstituiert.

So klar, wie das Vorhaben projiziert scheint, so unklar wird es, wie das Dickicht der einander durchkreuzenden Diskurse analysiert werden soll. Liest man bei Foucault nach, wie man, quasi als Archäologe den Untergrund von Diskursen durchforstend, methodisch vorgehen soll, so bleiben seine Anweisungen vage:

»Vielleicht würde man [...] eine diskursive Einheit finden, wenn man sie nicht in der Kohärenz der Begriffe, sondern sie in ihrem gleichzeitigen oder sukzessiven Auftauchen, in ihrem Abstand, in der sie trennenden Distanz und eventuell in ihrer Inkompatibilität suchte. Dann würde man also nicht mehr eine Architektur hinreichend allgemeiner und abstrakter Begriffe suchen, die von allen anderen Rechenschaft ablegen könnten und sie in das gleiche deduktive Gebäude einführen würden; man unternähme den Versuch, das Spiel ihres Erscheinens und ihrer Verstreuung zu analysieren« (Foucault, 1990⁴, S. 54).

Vom Standpunkt eines Wissenschaftlers aus, sind solche methodischen Hinweise wenig hilfreich, als dass sie einer eigenen Diskursanalyse Antrieb sein könnten, bleibt doch die Frage, welche Diskurse miteinbezogen, welche ausgrenzt werden sollen, denn dass eine Auswahl getroffen werden muss, ist – ein Wissenschaftlerleben ist endlich, auch das einer Forschergruppe – unbestritten. Auch bleibt es vage, wie eine solche Analyse angesichts der Unzahl von Diskursen angegangen werden soll. Da wären zunächst einmal ›Spezialdiskurse‹ aus der Wirtschaft, dem Rechtssystem, der Erziehung, der Religion, der Kunst, der Wissenschaft u. a. m. kommend. Jeder einzelne Spezialdiskurs beinhaltet eine unüberschaubare Menge weiterer Diskurse und Subdiskurse, die zu sondieren in ihrer Gesamtheit unmöglich sind. Erschwerend kommt hinzu, dass, ausgehend von Hypothesen, Fragen, die forschungsleitend sind, man diese möglichst definitorisch offenhält, um nicht dem blinden Fleck der Wahrnehmung zu erliegen, nur das zu finden, was gemäß der Hypothesen und Fragestellungen man durch Analyse zu suchen anstrebt:

»Es wäre auch möglich, daß am Ende eines solchen Unternehmens man die Einheiten nicht wiederfindet, die man aus methodischer Besorgnis in der Schwebe gehalten hat: Daß man gezwungen ist, die Werke aufzulösen, die Einflüsse und Traditionen zu ignorieren, definitiv die Frage nach dem Ursprung aufzugeben, die beherrschende Präsenz der Autoren verschwinden zu lassen, und daß so all das verschwindet, was im eigentlichen die Geschichte der Ideen bildete. Die Gefahr besteht

also insgesamt darin, daß man, anstatt eine Begründung für das bereits Existierende zu liefern, anstatt in vollen Zügen skizzierte Linien noch einmal zu durchlaufen, anstatt durch diese Wiederkehr und diese schließliche Bestätigung sich zu vergewissern, anstatt den glücklichen Kreis zu vollenden, der schließlich nach tausend Listen und soviel Nächten verkündet, daß alles gerettet ist, gezwungen ist, die vertrauten Landschaften zu verlassen und fern von den gewohnten Garantien auf ein neues Gebiet vorzustoßen, das man noch nicht gerastert hat, und hin zu einem Endpunkt zu gelangen, der nicht leicht vorherzusehen ist« (Foucault, 1990⁴, S. 59).

Was gesagt werden darf und was nicht, ist Ergebnis einer diskursiven Praxis, die herzuleiten und zu analysieren ansteht, um zu verstehen, wie Begriffe u. a. m. in ihrer Bedeutung sich konstituieren oder verschieben. Das Buch *Archäologie des Wissens* von Foucault gibt ein Stück Aufschluss darüber, was eine Diskursanalyse will, wie sie funktioniert, und liefert nach eingehender Rezeption doch mehr Fragen als dass es erhellend auf Analysetreibende wirkt. Der Grund mag ähnlich, wie bei Kittler schon zu sehen war, der darauf verzichtet, zentrale Begriffe zu definieren, darin liegen, dass auch Foucault

»nicht unbedingt bekannt dafür ist, in klassisch philosophischer Manier eindeutige Definitionen seiner zentralen Begriffe vorgelegt zu haben. Im Gegenteil war es Eigenart seines Arbeitens, mit einer offenen, Kritiker mögen sagen: beliebigen Begrifflichkeit zu operieren, die sich seinen eigenen, stetig wandelnden Interessen anpasste« (Landwehr, 2009², S. 66).

Und doch ist der Diskursanalyse bei aller Vagheit, man möchte sagen wissenschaftlichen Unfasslichkeit, eine große Relevanz beschieden, weil sie es ermöglicht, Abstand zu nehmen von isolierten Autoreninstanzen oder vordefinierten Annahmen, weiter ermöglicht, Kontexte so weiträumig aufzuspannen, dass auch die diskursive Praxis von Forschenden selbst ins Blickfeld gerät. Sie »benutzen – was ihnen selbst unbekannt blieb – die gleichen Regeln zur Definition der ihren Untersuchungen eigenen Objekte, zur Ausformung ihrer Begriffe, zum Bau ihrer Theorien« (Foucault, [1974] 1990⁹, S. 12). Die Möglichkeitsbedingungen Diskurse reglementierender und präformierender Aussagen geraten so ins Blickfeld, Möglichkeitsbedingungen, unter denen normativ geregelt wird, warum etwas bspw. als ›Werk‹ gilt, als ›Kanon‹ oder jemand gilt als ›Autor‹, als ›Indianer‹ oder eben nicht mehr. Schon der Begriff des ›absoluten, zeitlos‹ gedachten Werkes ist so ungemein voraussetzungsvoll. Beigefügt ist ihm gedanklich der des ›genialen Schöpfers, einsam schaffend‹, nur ›der Kunst um der Kunst willen‹, dieser allein verpflichtet. Der fünfte Buchstabe des Alphabets, so unpräzise er sich auch liest und klingt, adelt die absolute Kunst, die sich zusammenfügt nach ›universellen, göttlichen Gesetzen‹. Es geht nichts weniger als um die ›musikalische Wahrheit‹. Der ›Schöpfungsgedanke‹ rankt sich im 19., auch noch 20. Jahrhundert um das ›männliche Geschlecht‹, Frauen waren in diesem Kosmos nicht vorgesehen. Und wer hier Analyse betreibt, ist Teil des Ganzen, des Systems, Foucault würde sagen: dieser ›diskursiven Formation‹.

»In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Streuung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine

Regelmäßigkeit (eine Ordnung, Korrelation, Positionen und Abläufe, Transformationen) definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, daß man es mit einer *diskursiven Formation* zu tun hat« (Foucault, 1990⁴, S. 58).

So wird ein Diskurs von Foucault bestimmt als »eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören« (Foucault, 1990⁴, S. 156). Ein Urteil ist schon gesprochen, bevor die Forschung beginnt, wenn Forschende und das Objekt ihres Interesses der gleichen ›diskursiven Formation‹ zugehörig sind.

Quasievidenzen werden über diskursanalytische Betrachtungen aufgehoben, Dinge und Undinge mit ontologischen Kernannahmen revidiert, das 21. Jahrhundert interessiert sich endlich auch für Frauen in der Musik, die kompositorisch und künstlerisch tätig (gewesen) sind, sichtet Quellen daraufhin, wo sie überdies noch rührig gewesen sind, findet bspw. in der Gruppe 47 um Hans-Werner Richter, dem berühmten Literatenzirkel, plötzlich Frauen, die bis dahin gänzlich unbekannt gewesen sind. Es gab bis dahin ganz wenige nur, wie Ingeborg Bachmann, Ilse Aichinger, über die gesprochen wurde (vgl. Seifert, 2024).

Kurz und gut: Es gibt keine von Foucault klar umrissene Methode, wie Diskursanalyse zu betreiben ist. Er lehnte es gar ab, eine solche Methode klar zu unterbreiten. Für jeden Untersuchungsgegenstand findet sich ein eigenes diskursanalytisches Verfahren. Diskursanalyse ist daher nicht klar zu umreißen. Vom streng wissenschaftlichen Standpunkt aus gesehen, ist das ein Problem. Doch ist die Standortfrage bei der Diskursanalyse insofern schon geklärt, als dass jeder Standort als wenig verlässlich gekennzeichnet wird und man den Standortwechsel empfiehlt, der anders sehen lässt. Darin mag der Erfolg, den sie hat, beschieden sein: eine Methode, die es im Grunde nicht gibt und die in ihrer Unmöglichkeit, sie distinkt zu lehren und zu lernen, doch klarer sehen lässt. Das ist kein Widerspruch, das ist die ›Kür‹: ›Form follows content‹.

Hans Blumenberg – Metaphorologie

»Aufsehen erregt hat mein Artikel in der FR zu Hans Blumenberg mit der Überschrift *Ein Denker und kein Dichter*. Das war die Antwort auf einen Artikel in der FAZ, der Blumenberg zum Dichter erklärt hatte« (Fellmann, 2019, S. 119–120).

Geboren wurde der Philosoph am 13. Juli 1920, er verstarb am 28. März 1996. Promotion: *Beiträge zum Problem der Ursprünglichkeit der mittelalterlich-scholastischen Ontologie* (zu Lebzeiten nicht als Buch veröffentlicht). Habilitationsschrift: *Die ontologische Distanz* (zu Lebzeiten nicht als Buch veröffentlicht). Hans Blumenberg ist ein Philosophie treibender Wissenschaftler, der schreiben kann. Das gilt zuweilen, auch in der Musikpädagogik, als ein nicht freundliches Urteil. Im Spiegel schrieb Johannes Saltzwedel über ihn, er sei *der* »Sprachkünstler der deutschen Nachkriegsphilosophie« (Stein, 2012, S. 387).

Eine Leseprobe zum Kennenlernen:

- »Diese historischen Überlegungen zur ›Verborgenheit‹ der Metapher führen uns zu der grundsätzlichen Frage, unter welchen Voraussetzungen Metaphern in der philosophischen Sprache Legitimität haben können. Zunächst können Metaphern *Restbestände* sein, Rudimente auf dem Wege *vom Mythos zum Logos*; als solche indizieren sie die cartesische Vorläufigkeit der jeweiligen geschichtlichen Situation der Philosophie, die sich an der regulativen Idealität des puren Logos zu messen hat. Metaphorologie wäre hier kritische Reflexion, die das Uneigentliche der übertragenen Aussage aufzudecken und zum Anstoß zu machen hat. Dann aber können Metaphern, zunächst rein hypothetisch, auch *Grundbestände* der philosophischen Sprache sein, ›Übertragungen‹, die sich nicht ins Eigentliche, in die Logizität zurückholen lassen. Wenn sich zeigen läßt, daß es solche Übertragungen gibt, die man ›absolute Metaphern‹ nennen müßte, dann wäre die Feststellung und Analyse ihrer begrifflich nicht ablösbaren Aussagefunktion ein essentielles Stück der Begriffsgeschichte (in dem so erweiterten Sinne). Aber mehr noch: der Nachweis absoluter Metaphern würde auch jene zuerst genannten rudimentären Metaphern in einem anderen Lichte erscheinen lassen, indem doch die cartesische Teleologie der Logisierung, in deren Zusammenhang sie eben als ›Restbestände‹ indiziert werden, sich an der Existenz absoluter Übertragungen schon gebrochen hätte. Hier wird die Gleichsetzung übertragener und uneigentlicher Redeweise fragwürdig; schon Vico hat die Metaphersprache für ebenso ›eigentlich‹ erklärt wie die gemeinhin für eigentlich gehaltene Sprache, nur ist er insofern in das cartesische Schema zurückgefallen, als er für die Sprache der Phantasie eine frühe Epoche der Geschichte reserviert. Der Aufweis absoluter Metaphern müßte uns wohl überhaupt veranlassen, das Verhältnis von Phantasie und Logos neu zu durchdenken, und zwar in dem Sinne, den Bereich der Phantasie nicht nur als Substrat für Transformationen ins Begriffliche zu nehmen – wobei sozusagen Element für Element aufgearbeitet und umgewandelt werden könnte bis zum Aufbrauch des Bildervorrats –, sondern als eine katalysatorische Sphäre, an der sich zwar ständig die Begriffswelt bereichert, aber ohne diesen fundierenden Bestand dabei umzuwandeln und aufzuzehren« (Blumenberg, 2021², S. 14–15).

Die jenseits von Promotion und Habilitation veröffentlichten Schriften von Hans Blumenberg zu lesen ist keine Kleinigkeit. Es sind weniger Werke, wo Sätze linear aneinander anschließen und sukzessiv ein Gedankengang, eine Theorie, sich vor Rezipierenden ausbreitet, sondern es sind für sich genommen ganz eigene Kompositionen, wo vieles ineinandergreift und es geboten ist, Mühe aufzuwenden, um sich Wesentliches zu erschließen. Wenn im Vorangegangenen im Kontext wissenschaftlichen Vorgehens für die Musikpädagogik kritisch angemerkt wurde, dass der Inhalt (mag sein: bis zur Unkenntlichkeit) überformt wird von der Methodologie, so gilt das gerade für

das Werk von Hans Blumenberg nicht. Er folgt der schon angesprochenen von Adolf Loos entlehnten und angepassten Regel: ›Form follows content‹:

»Blumenbergs Philosophie erreicht in seinen klassischen Werken eine bemerkenswert hohe Übereinstimmung von Form und Inhalt, Gestalt und Aussage. Ihnen liegen kompositorische Gestaltungsmerkmale zugrunde, die man in wissenschaftlicher Literatur gemeinhin nicht erwartet. Blumenbergs Philosophie, die von ihm kultivierte Form des Denkens und Schreibens, versucht bis in ihren formalen Ausdruck jener Wirklichkeit zu sein, mit der sie es zu tun hat. [...] Wer aber Blumenbergs Philosophie nicht bis in ihre Ausgestaltung hinein verfolgt, verpasst beim Warten auf griffige Thesen und Argumente das wesentliche Moment dieser mitunter meisterlich vollzogenen Reflexionsform: Die Form ist Ausdruck des Inhalts« (Goldstein, 2020, S. 28).

Das heißt also, den Verästelungen eines Buches zu folgen, dabei das Ganze im Blick zu behalten und zugleich auch die Form – etwa die Anzahl der Kapitel, die Gliederung generell, die Art zu schreiben – nicht außer Acht zu lassen und all das abzugleichen mit bereits inhaltlich Erschlossenem oder mit dem, was man sich gerade erst zu erschließen bemüht. Das gereicht schnell zur Überforderung. Ein auf diese Weise gewählter Zugang bleibt immer unabgeschlossen, zu komplex zeigt sich das Dargebotene, das immer neue Lesarten bereithält. Erschwerend kommt hinzu, dass Blumenbergs Begriffsapparat nicht nach Abgeschlossenheit strebt, er bleibt beweglich, je nach Stand diskursiver Ausarbeitung. Mit Blumenbergs Begriffen umzugehen

»heißt daher immer auch, nach ihrem Begriffsstatus zu fragen: nach Unschärfen und Ambiguitäten und nach dem Horizont des Unbegrifflichen, vor dem sie erscheinen, nach der Arbeit, die sie leisten, und nach den Formen und Schreibweisen, in denen sie artikuliert werden« (Buch, Weidner, 2014, S. 12).

Zugleich findet sich wieder in dem Buch Gewordenen ein ganzes Füllhorn von Aspekten geisteswissenschaftlicher Disziplinen, mögen sie der Theologie, der Philosophie, der Geschichte u. a. m. entspringen. »Das fachliche Spektrum Blumenbergs ist dabei ebenso umfassend wie der historische Horizont seiner Arbeiten. Jenes reicht von der Wissenschafts- und Dogmengeschichte zur Anthropologie, Phänomenologie und dem, was er selbst Metaphorologie genannt hat« (Buch, Weidner, 2014, S. 13). Historisch spannt sich der Bogen von der Antike über die Jahrhunderte bis in die Moderne hinein. »[D]ie großen Monographien durchqueren in der Regel die gesamte westliche Geistesgeschichte« (Buch, Weidner, 2014, S. 13–14). Es ist leicht nachzuvollziehen, wenn in einer Einführung zu Blumenberg geschrieben steht: »Blumenbergs gelehrte Werke bewegen sich hart an der Grenze des Erträglichen, die sie hin und wieder überschreiten« (Wetz, 2004, S. 9). Betrachtet man überdies ein solches Vorgehen beim Verfassen von Büchern nicht als Selbstzweck, sondern als in symbolische Form gegossene Spiegelung von Wirklichkeit – die Idee von ›form follows content‹ liegt nahe –, so liegen Werke vor, in denen sich Erkenntnisträchtiges zum Menschen in seinem Leben und Wirken spiegelt, das – in Grenzen – Komplexität abbildet und das allzu schlichte Korrelationen, bei denen kausal von ›A‹ nach ›B‹ ein Streben ausgemacht wird, nicht vermittelt. Die ›komplizierte Denk- und Schreibweise wie

auch die verborgene logische Struktur der Argumentation erschweren manchen Interessierten den Zugang.« Abverlangt werden auch ein »Höchstmaß an Problemsensibilität und Konzentration« (Wetz, 2004, S. 10), was den Leserkreis ganz fraglos weiter eingrenzt, aber doch haben seine Werke – posthum allerdings – eine große Wirkmacht entwickelt. Er gilt heute als herausragender Philosoph des 20. Jahrhunderts und mitunter als der bedeutendste Philosoph der Nachkriegszeit. Blumenberg wartet also mit einer hohen Präsenz auf, die im Widerspruch zur schweren Zugänglichkeit seiner Texte steht. Der Philosoph hat einen eigenen Kosmos generiert, der sich in die gängige Wissenschaftsmethodologie nicht integriert, ihr entsagt. »In der intellektuellen Geschichte der Bundesrepublik sind Blumenbergs Bücher Meilensteine, aber auch Monolithe« (Buch, Weidner, 2014, S. 15). Und doch oder vielleicht sogar gerade wegen dieses Alleinstellungsmerkmals hat er über sein Fach hinaus resoniert. Die Homogenisierung von Wissenschaft in dem Sinne, dass eine spezifische Regelung, wie Wissenschaft angegangen wird, verabsolutiert wird, gefährdet Wissenschaft, Sachverhalte neu und anders zu sehen. Die Standardisierung eines wissenschaftlichen Gangs nötigt zum Konformismus, leitet über zur ›Mainstreamforschung‹. Blumenberg widerspricht performativ; er geht den umgekehrten Weg: Nicht der Inhalt passt sich der Form, sondern die Form dem Gedachten an.

Zwar ist Blumenbergs Prominenz nicht auf derselben Stufe anzusiedeln wie die der schulbildenden Schriften von Luhmann, Foucault oder Derrida, aber interessant zu beobachten die posthum wachsende Rezeption in der Wissenschaftsgemeinschaft. Wo die Namen vieler anderer mit dem Tode allmählich verblassen, wächst die Zuwendung mit dem Tode Blumenbergs, ausgedrückt auch z. B. in den Übersetzungen seiner Werke in andere Sprachen. »Hinzu kommen Sammelbände, Sonderhefte von Zeitschriften sowie eine immer weniger zu überblickende Zahl von Aufsätzen« (Buch, Weidner, 2014, S. 16). Gerade die Widerborstigkeit, das Gehen eines eigenen wissenschaftlichen Weges verspricht erkenntnisträchtige Aufmerksamkeit. Fragt man danach, womit sich Blumenberg in seinen vielen, auch opulent geratenen Büchern beschäftigt: Das zentrale Programm ist die sein ganzes Werk durchmessende ›Metaphorologie‹. Das westliche Denken, die Aufklärung, ist von der Vernunft überformt, sie sucht der Ratio den Weg zu weisen. Was dabei hintenüberfällt, ist metaphorisches Reden und Schreiben. Er arbeitet in seinen Büchern heraus, wie die Metapher bei Sachverhalten, für die man keine Worte findet, Verwendung findet, auch in Texten, die, in aller Abstraktion abgefasst, lieber darauf verzichten würden. Gerade wenn Wissenschaft ein unbekanntes Terrain erkundet, liefert die Metapher einen Zugang über vertraute Bilder. Sie kann als Brückenkopf gelten, Unbegriffliches bildhaft und sodann rational zu fassen. Die Metapher geht der Ratio voran.

»[D]ie [...] früheste und nicht unsolideste Form der Vertrautheit mit der Welt [ist es], Namen für das Unbestimmte zu finden. Erst dann und daraufhin lässt sich von ihm eine Geschichte erzählen. [...] Alles Weltvertrauen fängt an mit dem Namen, zu denen sich Geschichten erzählen lassen« (Blumenberg, [1979] 1996, S. 40–41).

Das zeigt Blumenberg in seinen Büchern, z. B. *Paradigmen zu einer Metaphorologie*, *Arbeit am Mythos*, *Die Lesbarkeit der Welt*, *Höhlenausgänge*, *Schiffbruch mit Zuschauer*

u.a.m. Blumenberg geht seinen ganz eigenen Weg, der abseits vom ›Mainstream‹ steht. Es ist »ein Forschungszweig gekennzeichnet, der in Deutschland ohne Vorbild ist. [...] Blumenberg ist nicht zu klassifizieren« (Breuer et al., 1996, S. 67–68). Er gehört keiner bestimmten philosophischen Richtung oder Schule an. Er hat eine ganz eigene Schule kreiert. Mit der Metapher werden auch Ästhetik und Mythos rehabilitiert. Sie finden sich wieder im wissenschaftlichen Spiel, nicht weil Blumenberg das will, sondern weil er den Nachweis dafür liefert, dass das so ist (vgl. S. 29–33). »Der Mensch begreift sich nur über das, was er nicht ist, hinweg. Nicht erst seine Situation, sondern schon seine Konstitution ist potentiell metaphorisch« (Blumenberg, [1981] 1993, S. 134–135).

Von der ›Pflicht‹ zur ›Kür‹

»Die Geschichte [...] zeigt [...], dass viele der großen innovativen Bücher der vergangenen 200 Jahre aus der Feder von Privatdozenten oder außerplanmäßigen Professuren kamen, denen zum Teil eine angestrebte ordentliche Professur von den zeitgenössischen Fakultäten verweigert wurde« (Schneider, zit. n. Pfannkuchen, 2021, S. 89).

Manfred Schneider, einer der Gutachter von Friedrich Kittlers Habilitation, hat 30 Jahre nach dem spektakulären Verfahren sein positives Gutachten noch einmal mit diesen Worten zu innovativen Schriften begründet. Und auch Hans-Martin Gauger, der die Schrift negativ beschied und sein Urteil auch nach 30 Jahren aufrechterhält, fragt sich immerhin: »Was geschieht mit jemand, der schon in und mit seiner Habilitationsschrift eigentlich ein neues Fach begründen will oder faktisch begründet?« (Gauger, zit. n. Pfannkuchen, 2021, S. 89). Innovative Wissenschaft ist offenkundig nur wenig kompatibel zu dem, was man in der Regel unter Wissenschaft kennt.

Die vorab kurz skizzierten Autoren mit ihren Werken in kleiner oder großer Form zeigen einen Wissenschaftsgeist, der quer zur Wissenschaftsnorm steht, wo es gilt, einen Standard zu erfüllen und diesen einzuhalten. Eine übliche Form der Manuskriptabfassung für wissenschaftliche Beiträge sieht vor die Entfaltung der Fragestellung im Kontext dessen, für den sie zugehörig erscheint. Im Fortgang soll (1) der Stand der Forschung referiert werden, man kann es auch Einleitung nennen, um zu dokumentieren, dass das aus der Fragestellung heraus Entworfenen den Anspruch an Aktualität erfüllt und nicht hinter den Forschungsstand zurückfällt. (2) Die methodologische Orientierung soll vorgestellt werden, um das Forschungsprojekt einordnen zu können. (3) Die Integration forschungsrelevanter Beiträge in das eigene Forschungsvorhaben hat seinen unhintergehbaren Stellenwert. Schließlich sollen die aus (4) der Forschung erwachsenen Ergebnisse kommentierend präsentiert bzw. diskutiert werden. Herausgestellt will sein zuletzt (5) der Erkenntniszuwachs, der mit der eingebrachten Forschung besteht. So oder zumindest ähnlich werden Wissenschaftsschriften vorgestellt.

Diese Schrittfolge erscheint Forschenden vordergründig hilfreich, ein Forschungsvorhaben anzugehen. Sie liefert eine Struktur. Und auch manche Rezipierende mögen in einem solchermaßen strukturierten Vorgehen eine willkommene Hilfe sehen, die Forschung zu verfolgen, sie vergleichend einzuordnen, sie kritisch zu beleuchten. In einem solchen Gang der Forschung ist – um eine Wertung auszusprechen – eine ›Pflichtvorstellung‹ zu sehen, gleich der früheren, mittlerweile aufgegebenen ›Pflicht‹ im Eiskunstlauf, als man vorgegebene Figuren auf das Eis zaubern musste und danach beurteilt wurde, wie gut der Pflichtaufgabe entsprochen wurde. Dieser Standard bietet einen Rahmen, der zur Pflicht erhoben wird. Ein Abweichen davon gilt als nicht vertretbar und wird – recht wahrscheinlich – sanktioniert. Im Falle von Publikationen wird eine Publikation abgelehnt, im Falle von Qualifikationen ist der Erfolg, das Bestehen, gefährdet.

»Der wissenschaftliche Fortschritt lässt sich nicht nach dem Muster des *Total Quality-Management*s der modernen Betriebswirtschaft organisieren. Die hastige Publikation gut geschriebener, von exzellenter Literaturkenntnis zeugender, aber doch recht konventioneller Aufsätze macht sich gut, wenn die Berufungskommission unter großem Zeitdruck die verbreiteten quantitativen Beurteilungsmaßstäbe anlegt: Wie viele Aufsätze an welchen renommierten Orten erschienen« (Nida-Rümelin, 2008, S. 75).

Sich am *State of the Art*, so auch an aktueller Literatur sich orientieren zu müssen, an Standardparametern, mag einerseits seine Begründungen finden, sorgt aber »auch dafür, dass Querköpfiges, die disziplinären Grenzen nicht Achtendes, allzu Unkonventionelles vorzeitig ausgeschieden wird« (Nida-Rümelin, 2008, S. 75). Im Falle von Stellenbesetzungen wird man leicht übersehen, wenn zum ›Mainstream‹ sich nicht gebührend verhalten wird. »Weder Wittgenstein und Einstein hätten unter den heutigen Bedingungen des Wissenschaftsbetriebes auch nur die leiseste Chance auf eine wissenschaftliche Karriere« (Nida-Rümelin, 2008, S. 74).

Die ›Pflicht‹ überschreitend, folgte die ›Kür‹ einst im Eiskunstlauf, in der im Zusammenspiel der Pflichtelemente Individualität, Kreativität und Souveränität gezeigt werden können. Die ›Pflicht‹ im Eiskunstlauf ist, obwohl sie zu früheren Zeiten mehr Gewicht hatte als die ›Kür‹, längst abgeschafft. Die ›Kür‹ ist das zentrale Element, um das es heute geht. In ihr drücken sich Kompetenz, Innovation und Kunst aus.

Auch die Wissenschaft kennt die ›Kür‹. Es sind Schriften, die mit formalen Vorgaben spielen, der wissenschaftlichen Hypothese, die sie sich stellen, ›sozusagen‹ freien Lauf lassen. Der methodologische Gang ist nicht zu eng geschnürt, auf dass der Weg, den die Hypothese geht, sich auch neuen Richtungen öffnen kann. Die ›Kür‹ passt sich in ihrer Form quasi dem Forschungsgegenstand an, indem sie sich geschmeidig zeigt, sich von allzu starren Vorgaben nicht beirren lässt. Sie sucht sich erst ihren wissenschaftlichen Weg, als ihn im Vorfeld immer schon zu kennen. Genau das meint, dass eine gefundene Form sich dem Inhalt passend macht: ›Form follows content‹. Damit ist auch gesagt, dass eine Theorie, ein entfalteter Gedanke, eine Entwicklung durchmacht in dem Sinne, dass die Theorie sich dem Gegenstand passend macht. So

können sich Theorien und Verfahren über die Zeiten verändern. Mitnichten ist damit aber gesagt, dass es ihnen an Strenge im wissenschaftlichen Verfahren fehlte.

»Die Wissenschaft wird zur Forschung durch den Entwurf und durch die Sicherung desselben in der Strenge des Vorgehens. Entwurf und Strenge aber entfalten sich erst zu dem, was sie sind, im Verfahren. Dieses kennzeichnet den zweiten für die Forschung wesentlichen Charakter. Soll der entworfene Bezirk gegenständlich werden, dann gilt es, ihn in der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Schichten und Verflechtungen zur Begegnung zu bringen. Deshalb muß das Vorgehen den Blick für die Wandelbarkeit des Begegnenden frei haben. Nur im Gesichtskreis des Immer-Anderen der Veränderung zeigt sich die Fülle des Besonderen, der Tatsachen. Die Tatsachen sollen aber gegenständlich werden. Das Vorgehen muß daher das Veränderliche in seiner Veränderung vorstellen, zum Stehen bringen und gleichwohl die Bewegung eine Bewegung sein lassen« (Heidegger, [1959] 1963⁴, S. 73).

Die ›Kür‹ nimmt sich Freiheiten, findet ihre Strenge auf dem Weg, bleibt aber volatil in ihrem Gestus. Betrachtet man die Welt der Wissenschaft und richtet das Augenmerk auf die Relevanz solcher Schriften, die von der ›Kür‹ bestimmt sind, ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Welt der ›Kür‹ oftmals für die Wissenschaft richtungsweisend war. Um zu bestimmen, ob mehr oder weniger als der Pflicht gehorchende Schriften relevante Richtungen anzuzeigen bestimmt gewesen sind, sei dahingestellt und dies zu prüfen einer eigenen Forschung wert. Es mag jeder die eigene Fachdisziplin befragen, ob darin der ›Kür‹ oder der ›Pflicht‹ verpflichtete Schriften richtungsweisend gewesen sind. In der Quantität von Forschung, in der Vielzahl ähnlich abgefasster Schriften, ist der ›Mainstream‹ auszumachen. Um zum Forschungspluralismus durchzusteigen, dafür sind eigene Wege entscheidend, die dann wieder in Wissenschaft stilbildend wirken können. Es müssen nicht gleich sich einstellende Paradigmenwechsel sein, aber die Forschung erscheint pluralisiert, offen für neue Forschungswege um der ›episteme‹ willen, wo im anderen Fall das Zentrum vieler Forschung im Bestätigen des methodologischen Status quo liegt und die Gefahr der Wiederholung des Immergleichen besteht.

Theorienpluralismus und Wissenschaftsdesign

»Es ist ja wohl heute in den Kreisen der Jugend die Vorstellung sehr verbreitet, die Wissenschaft sei ein Rechenexempel geworden, das in Laboratorien oder statistischen Kartotheken mit dem kühlen Verstand allein und nicht mit der ganzen ›Seele‹ fabriziert werde, so wie ›in einer Fabrik‹. Wobei vor allem zu bemerken ist: daß dabei meist weder über das, was in einer Fabrik noch was in einem Laboratorium vorgeht, irgendwelche Klarheit besteht. Hier wie dort muß dem Menschen etwas – und zwar das richtige – *einfallen*, damit er irgend etwas Wertvolles leistet. Dieser Einfall aber läßt sich nicht erzwingen. Mit irgendwelchem kalten Rechnen hat er nichts zu tun« (Weber, 2018, S. 50).

Wie immer man den Belegen, wie unterschiedlich zu forschen möglich ist, gegenübersteht, unbestritten sollte es sein, dass jeder im Vorausgegangenen vorgestellten

Arbeit Erfolg beschieden war und weiterhin beschieden ist. Das hat nicht unwesentlich damit zu tun, dass es ganz seltsame Ideengeber sind, die ihren Ideen eine Form gegeben haben, die ganz abseits eines Konformismus, wie Wissenschaft zu betreiben ist, stehen. Der Wissenschaftsgeist lässt sich in all diesen Fällen vom Phänomen begeistern und sucht einen Weg, dem Phänomen näher zu kommen, es zu untersuchen. Der Weg dazu ist nicht vorgezeichnet. Fesseln, wie dem Phänomen zu begegnen ist, sind nicht vorgesehen. Einen Gegenstand des Interesses zu untersuchen, ist nicht vorgeprägt. Die jeweilige Form, oder – sagen wir – Methodologie ist individuell zu finden möglich.

Ein Beispiel: Man denke an einen bunten Textkorpus, bestehend aus Werken von Immanuel Kant, Edmund Husserl, Humberto Maturana, Talcott Parsons, George Spencer Brown, Heinz von Foerster, Georg Friedrich Wilhelm Hegel, der obendrein mit Facetten der Denkgebäude à la Ludwig von Bertalanffy, Ilya Prigogine, Ludwig Boltzmann, Paul Felix Lazarsfeld, Rainhart Koselleck, Michael Giesecke angefütert ist. Es sind so Theoriefetzen, zusammengetragen aus Philosophie (die sich wiederum ausdifferenzieren ließe in Idealismus, Phänomenologie, Konstruktivismus, Dekonstruktivismus u. a. m.), Neurobiologie, Physik, Biologie, Mathematik, Mediävistik, Geschichtswissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Literaturwissenschaft, Medientheorie oder auch Systemtheorie im Sinne von Talcott Parsons. Diese Aufstellung wird mitnichten als vollständig erachtet. All diese Theorien oder Theoriestücke sind zu einer wirkmächtig weiteren Theorie zusammengefügt worden, die in der Soziologie einen hohen Stellenwert hat und weit über ihr Fach hinausstrahlt. Ihr geistiger Vater ist Niklas Luhmann, die aus den unterschiedlichen theoretischen Versatzstücken zusammengetragene neue Theorie trägt den Namen: »Systemtheorie«. »Stellen Sie sich vor: Niklas Luhmann war Künstler! [...] Dieser kreative Mitmensch wählte weder den Farbkasten noch das Internet als Medium seines Ausdruckes aus, sondern die Sprache« (Bunsen, 1999, S. 32). Wer so spricht, ist der Künstler Frederick D. Bunsen, der Niklas Luhmann mehrfach begegnet ist und ihn auch in sein Atelier eingeladen hat. Es ist auch hier eine künstlerische, weiterführende Geste notwendig, um einer neuen Theorie zum Leben zu verhelfen. Die Systemtheorie ist eine aus Fragmenten vieler anderer Theorien mit künstlerischem Gespür zusammengewobene und trotzdem in sich konsistente Gesellschaftstheorie.

Mit ihr lassen sich gesellschaftliche Prozesse auf anderem Wege als gewöhnlich beschreiben, wo handelnde Akteure Gesellschaft gestalten. Luhmann ersetzt den Menschen als Akteur durch Systeme, genauer durch Kommunikationssysteme. Auch das ist ungewöhnlich, praktisch kontraintuitiv, den Menschen aus der Gesellschaft auszufallen. »Ich lehne alle Einladungen ab, die mich veranlassen wollen, über den Menschen zu sprechen. Menschenbilder, sowas Grausliches. Also der Mensch interessiert mich nicht, wenn ich das so hart sagen darf« (Luhmann, 2009, S. 98). Der Mensch, zuvor zentrale Instanz, rutscht aus dem Zentrum in den Orbit, wird der Umwelt von Systemen zugeordnet. »Funktionale Ausdifferenzierung in Teilsysteme ist ein, wenn nicht *das* untrügliche Kennzeichen moderner Gesellschaften« (Hörisch, 2004, S. 289). Und Luhmann liefert ein Erklärungsmodell dazu, wie gesellschaftliche Komplexität durch Systeme reduziert werden kann durch den Aufbau interner Kom-

plexität. Aber auch das ist nur ein Modell von Welt, das einen Blick aus spezifischer Perspektive leistet und Wirklichkeit in einer Weise modelliert, dass es beim Beschreiben von Problemen von psychischer Ebene aus bis hin zur Gesellschaftsebene Hilfestellung bieten kann. Zudem wird mit der Systemtheorie das ›Ding an sich‹ ausgeblendet und, als Differenztheorie sich verstehend, durch eine zweiwertige Logik ersetzt. Allein der kontraintuitive Gedanke, dass nur die Kommunikation kommuniziert und Handlungen anstößt und nicht mehr der Mensch im Zentrum souverän handelnd steht, beweist als Theorie hohe Originalität, mit der zudem sich arbeiten lässt.

Erinnert sei noch einmal an die gemachte Erfahrung von Jürgen Habermas, der gedankliche Kontrahent von Niklas Luhmann, der sagte: »[O]riginelle Gedanken verbinden sich mit Personen – und dies umso stärker, je weniger diese Gedanken einem methodisch gebahnten Vorgehen, sondern abduktiven Einfällen entspringen« (Habermas, 2024, S. 199). Die Abduktion, von der hier die Rede ist, ist ganz anders aufgestellt als die von der ›grounded theory‹ beanspruchte. Sie unterscheiden sich, wie in Kafkas Parabel *Kleiner Fabel* Anfang und Ende sich grundlegend unterscheiden. Am Anfang – zur Erinnerung – ist dort der Horizont breit aufgestellt und viel zu entscheiden möglich. Der Abduktion sind alle Wege offen. Am Ende sind die Wände so eng gestellt, dass ein eigener Lebensweg unmöglich geworden ist. Abduktiv, im Sinne der ›grounded theory‹, ist der Weg methodologisch enggestellt, was im Zuge heranfliegender Mauern den Weg zur Katze weist.

Das Lob der Notwendigkeit wird aber trotz tragischem Schicksalsgang weiter gepflegt, wie die Parabel *Kleine Fabel* zeigt: Die prinzipielle Kontingenz zeigt sich sukzessiv eingehegt. Diese Abduktion orientiert sich am Lob der Notwendigkeit, lässt Kreuzungen unbehelligt, bleibt auf ausgetretenen Pfaden. Es ist ein wenig wie in der Politik, wo man angesichts zu vieler Möglichkeiten gern die Alternativlosigkeit reklamiert, obwohl die nie gegeben ist. Alternativen gibt es immer sowohl in Politik als auch in Wissenschaft. Originalität braucht wenig Beschränkungen, die Alternative wird nie ausgeschlossen, wer aber nicht weiß, wohin oder was er will, sich nicht wirklich traut (und gerade dafür steht die ›grounded theory‹), wählt den standardisierten Weg. Wohin das in der *Kleinen Fabel* führt, ist weithin bekannt und hier auch angedeutet worden.

Die sukzessiv zu eng gestellten Mauern, für die empirische Forschung in der Musikpädagogik zurzeit steht, sind mit dem Wagnis Forschungspluralismus aufzusprengen. Ein erster Schritt hierzu wäre, die als Metapher für die Wissenschaft der Musikpädagogik stehende und ausgelegte *Kleine Fabel* ernsthaft zu durchdenken. Das hätte weitreichende Folgen.

Zunächst: Diskussionen um rhetorische Mittel, wie die Metapher eines ist, wären obsolet. Schriften, in denen die Metapher, Metonymien, Bilder u. a. m. als der Wissenschaft nicht adäquat kritisch beäugt würden, würden selten werden. Diese These, spezifische rhetorische Mittel wären nicht theoriefähig, würde als falsifiziert zurückgewiesen werden.

›Peer Reviews‹ wären mit mehr Akribie und mit Blick auf die Formel von ›form follows content‹ tiefschürfender auf die jeweilige Forschung hin abzufassen und nicht

generalisierend mit Blick auf eine methodologische Schrittfolge, so bequem das auch ist. Schon das würde Forschungspluralismus fördern. Besser wäre es – wenn auch nicht sehr aussichtsreich – auf ›Peer Reviews‹ gänzlich zu verzichten. Sie mindern die Qualität von Forschung, weil sie sie aus einem spezifisch standardisierten Blickwinkel beurteilen. Der methodologische Standard, den sie vertreten, modelliert den beobachteten Gegenstand auf die vorgegebene Form hin. Das wäre in die Sentenz aufzulösen: ›Content follows form‹ und ist ein Problem, wenn weiterführende Erkenntnis das Ziel ist. Peer Reviews haben keinen Sinn für neue Wege. Sie können nur vergleichen mit dem, was sie schon kennen zum Schaden für ›episteme‹.

Zentral stünde die Haltung, dass ›Polykontextualität‹ im wissenschaftlichen Betrieb erstrebenswert ist, was die Kontingenz ins Zentrum stellt. Die Pflichtvorstellungen, wie sie gang und gäbe sind, werden von der ›Kür‹ ergänzt. Die ›Kür‹ steht für ein Schreiben abseits aller Schemata. Auf den beobachteten Gegenstand wird die Form hin ausgelegt und nicht umgekehrt. Das hieße in Sachen Form ›Diversität‹ in der musikpädagogischen Wissenschaft zuzulassen, woran es bislang mangelt. Es hieße, der in der Musikpädagogik grassierenden ›epidemischen Deliberation‹ ein Stoppsignal einzutragen. Es ist ein Plädoyer für Theorienvielfalt, die es ermöglicht, »[g]legen den Strich des eigenen Evidenzbewusstseins zu denken«, darauf kommt es in Forschung an (Bolz, 2001a, S. 212). Gerade auch fernliegende Theorien können neue Wege öffnen. Mehrere bekannte Beispiele sollen das erläutern helfen:

Seltsame Theorien. Wegweisende Impulse für innovative Wissenschaft

»Der Philosoph Thomas Nagel hat einen bekannten Artikel geschrieben mit dem Titel: ›Wie ist es, wenn man eine Fledermaus ist?‹ Der Artikel befaßt sich weniger mit Fledermäusen als mit dem philosophischen Problem, sich vorzustellen, wie es sich ›anfühlt‹, etwas zu sein, was man nicht ist« (Dawkins, 1996², S. 47).

»256. Andererseits ändert sich das Sprachspiel mit der Zeit« (Wittgenstein, 1984, S. 170).

Dem Unmöglichen eine Vorstellung abzulauschen, bedarf einer ungemainen Vorstellungskraft, was das Unmögliche nicht sichtbar macht, aber eine Hilfskonstruktion, eine Idee von was, entwickeln hilft. Ideen sind in Theorien gegossene Hilfskonstruktionen, ausgetretene Pfade zu verlassen. Die Wissenschaftswelt hat davon einige zu bieten.

Zu erinnern ist zuvorderst an das heliozentrische Weltbild nach Kopernikus. Er musste sich manche Kritik anhören, weil es den Wissenschaftsgeist seiner Zeit nicht folgte.

»Kopernikus sei ein ›Dummkopf‹, wie Luther meinte, weil die heilige Schrift doch eindeutig sagte, ›daß Josua die Sonne still stehen hieß und nicht die Erde‹ (Luther [...]). Und der erst 1975 veröffentlichte Text des Dominikanermönchs Tolosani verdeutlicht, 1546 – drei Jahre nach des Astronomen Tods, dass Kopernikus als Unwissender zu deklarieren sei, weil er als Angehöriger einer ›untergeordnete[n] Wis-

senschaft auf eine übergeordnete Wissenschaft angewiesen sei«, so Tolosani (zitiert nach Rossi). »Kopernikus, der in der mathematischen und astronomischen Wissenschaft bewandert ist, besitzt nur lückenhafte Kenntnisse in den physikalischen und dialektischen Wissenschaften und ist unerfahren in der Schrift« (Tolosani, zitiert nach ebd.: 100)« (Schläbitz, 2004, S. 111–112).

1) »Nikolaus Kopernikus«: Oft wird herausgestellt, dass Kopernikus' Modell dem Gedanken von Ockhams Messer folgte, das sich bei Marc Aurel (121–180 n.Chr.) in seinen *Selbstbetrachtungen* wie schon vorformuliert liest: »Nimm immer den kürzesten Weg! Der kürzeste Weg aber ist der, der mit der Natur übereinstimmt« (Marc Aurel, 2019, S. 51), und aufgrund dessen ihm Erfolg beschieden gewesen sei.

Das stimmt so nicht. Das Modell funktionierte zunächst sogar weitaus weniger exakt als das des Ptolemäus, was nicht wundern mag, da das frühere Modell, alt an Jahren, immer wieder Anpassungen an den Lauf der Planeten erfahren hat. Die Erfahrungswerte fehlten dem neuen Modell, das sich erst noch in der Zeit zu beweisen hatte. Um die Fehlerhaftigkeit auszugleichen, erweiterte auch Kopernikus sukzessiv sein Modell mit der Folge: »Letztlich wurde sein System ebenso komplex und chaotisch wie das von Ptolemäus. [...] Es war nicht schlechter, aber auch nicht besser« (Wertheim, 1998, S. 89). Man denke an den Hinweis der Theorienvielfalt, die Forschungspluralismus garantiert, selbst wenn manche Theorien ganz abseitig scheinen. Sie müssen es nicht bleiben: Die Theorie des einen stand diametral gegenüber der Theorie des anderen. Es einmal gänzlich anders zu versuchen, Denkgewohnheiten zu durchbrechen, führte zum Erfolg. Theorien bieten also einen Kontingenzüberschuss. Das Verwerfen einer Theorie oder eines methodologischen Vorgehens kann der Forschung schaden, insbesondere, wenn es darum geht, »blinde Flecken« zu erkennen und Erkenntnisse zu erweitern. Selbst die seltsamste Theorie hat ihren Wert. Und dass die Erde in Bewegung ist, ist zu jener Zeit ein seltsames, manchen unvorstellbares Denkmodell gewesen. Nicht im Zentrum des Universums zu stehen, rückte den Menschen als vermeintlich Gottes Meisterstück aus dem Mittelpunkt in die Peripherie des Universums. Diese Erkenntnis wurde als erste schwere Kränkung festgestellt, der der Mensch sich zu stellen hatte.

2) »Charles Darwin«: Gott als »Uhrmacher« aufzugeben und ihm einen »blinden Uhrmacher« entgegensetzen, ist eine seltsame Theorie gewesen, die so seltsam war, dass Darwin mit dem Druck seines Buches, das die Evolutionstheorie auf den Weg brachte, lange Jahre wartete. Sich einer seltsam anmutenden Theorie zu widmen, aber in aller Konsequenz sie auch öffentlich zu vertreten, ist etwas völlig anderes. Jean Baptiste Lamarck (1744–1829) und Charles Darwin (1809–1882) gingen von völlig entgegengesetzten Theorien aus, wie Anpassung in der Natur sich vollzieht. Die Theorien waren miteinander nicht kompatibel. Es gedanklich einmal ganz anders zu versuchen, wie Darwin befand, war Erfolg beschieden. Damit war die zweite menschliche Kränkung verursacht, vorgestellt zu bekommen, wo die eigentlichen Ahnen des Menschen liegen.

3) ›Albert Einstein, Niels Bohr, Werner Heisenberg‹: Newtons Gravitationsgesetze, die lange als das letzte Wort zur Erklärung der Gravitation galten, wurden durch Einsteins Relativitätstheorie grundlegend erweitert. Die allgemeine Relativitätstheorie wiederum ist mit der Quantentheorie nicht vereinbar. Zur Euklidischen Geometrie steht die Nicht-Euklidische Geometrie in Koexistenz. »Mathematiker entdeckten, daß Euklids Geometrie ebener Flächen nicht die einzig, mögliche, logisch konsistente Geometrie ist. Es gibt andere, nicht-euklidische Geometrien« (Barrow, 1999, S. 71). Als Folge davon »hatte selbst der Begriff der Wahrheit seine Absolutheit verloren. Was in dem einen logischen System falsch ist, kann in einem anderen wahr sein. In Euklids ebener Geometrie schneiden sich zwei Parallelen nie, bei gekrümmten Flächen gilt diese Wahrheit nicht mehr« (Barrow, 1999, S. 73).

4) ›Alfred Wegener‹, der Meteorologe, vertrat 1912 die Theorie der Kontinentaldrift, dass die Erdplatten sich verschieben. Er konnte das mit Belegen plausibilisieren. Das stand entgegen der Lehrmeinung, dass die Erdplatten unbeweglich und starr wären. Er erntete Spott für seine so kontraintuitive seltsame Theorie, auch weil er als Nicht-Geologe eine im Fach damals unhaltbare Theorie vertrat. Posthum wurde er in den 1950er und 1960er Jahren rehabilitiert. Die seltsame Theorie hatte sich durchgesetzt.

5) ›Sigmund Freud‹: In einer solchen Aufzählung darf auch Freud nicht fehlen, der in einer Zeit, als man die Vernunft zu Höchstleistungen trieb und in der Vernunft das des Menschen Wesentliche sah, das Unbewusste, den Trieb hinzuaddierte. Freud ist für die dritte, vom Menschen hinzunehmende Kränkung verantwortlich.

All diese Beispiele dokumentieren, wie wichtig Theorienvielfalt ist und deren Anerkennung. Wissenschaft mit ihren Ausformungen, Theorien und Modellen stoßen immer wieder an Grenzen. Es können andere Theorien, soeben noch verworfen, an ihre Stelle treten und neue Erkenntnisse bedingen.

Theorie der Medien und Sinneswandel

»Ordnen Medienvorschriften: Mensch/Maschinekopplungen operieren als Wahrnehmungssystem, das das Rauschen der Welt auf andere Art beobachten lässt« (Schläbitz, 2022, S. 23).

Auch die Geisteswissenschaften dürfen sich mit Blick auf seltsame Theorien angesprochen fühlen. Die als werkimmanente sich verstehende Interpretation galt über Jahrhunderte unangefochten. Die Rezeptionsästhetik nach Wolfgang Iser oder Hans Robert Jauss wandte den Blick von ihr ab und fand jene, die lesen, als für Interpretationen entscheidende Instanz. Seitdem ist die Frage in den Geisteswissenschaften ›was will uns der Autor/die Autorin sagen?‹ ergänzt um die Frage ›was sagt der Text denn denen, die ihn rezipieren?‹. Lag der Fokus ehemals auf dem Text, so wendete sich das Interesse hin auf die, die lesen. Deren Erwartungshorizont ist wichtig, erfährt eine

späte Würdigung. Diese Wendung nach Hunderten von Jahren war eigentlich nahelegend. Ohne Lesende ist jeder Text nichtig. Und doch wurden sie, die Lesenden, bei Interpretationen unterschlagen bis ins späte 20. Jahrhundert hinein.

Der ›linguistic turn‹ wiederum im frühen 20. Jahrhundert veränderte die Einstellung zum Träger von Informationen. Das Medium zur Mitteilung beeinflusst Gedanken und daraus abgeleitete Erkenntnisse, die unabhängig vom Inhalt sind. »Die Sprache ist nach Wittgenstein nicht nur eine Bedingung des Denkens; sie, [...], ist das Denken selbst« (Steinvorth, 1994, S. 53). Das Mittel oder anders ausgedrückt das Medium konstituiert unser Sein, indem es durch ein Repertoire von Zeichen den Blick auf die Welt verstellt und so maßgeblich mitbestimmt, welche Erkenntnisse über die Welt überhaupt möglich sind. Auch das ist eine seltsame Theorie, die man erst einmal denken lernen muss, auch wenn Platon schon vor ewigen Zeiten etwas Ähnliches beschrieb. Sprachphilosophie hat diesen Ansatz verallgemeinert, sodass Sprachmedien wie Schrift, Buch und das neue Leitmedium der Gegenwart, Computer respektive Digitalität für ähnlich bedeutend für die Bewusstwerdung von Menschen erachtet werden. In einer Neuformulierung des ›linguistic turn‹ spricht man heutzutage von Medientheorie, wie sie McLuhan, Kittler oder auch meine Person vertreten. Der Sprung von der ›Gutenberg-Galaxis‹ zur ›Turing-Galaxis‹ ist vollzogen und wird auf Basis von Theorie kenntlich gemacht (vgl. Schläbitz, 2022). Die digitalen Medien liefern ein Environment, ihre Botschaft lautet: ›Vernetze mich‹. Das ist die ›Turing-Galaxis‹, die Welt der Digitalität, benannt nach dem Erfinder des Computers heutiger Provenienz: Alan Turing. Die Gutenberg-Galaxis, die Welt des zeilengeprägten gedruckten Buches tritt dafür Stück für Stück zurück. Die Wirklichkeit der Medien sozialisiert jede tiefgründige Symbolik, löst symbolische Codierungen auf, überführt sie in Ästhetik. Als ästhetisches Kolorit, das Kultur geworden ist, ist sie Material geworden, das Anteilnehmenden zur Verfügung steht. Auf diese Weise lebt Kultur und entwickelt sich auch ein ICH. Die ›Turing-Galaxis‹ lässt Sinnofferten explodieren. Die Medientheorie (und ihre Rezeption) laden zur Klarsicht solcher Entwicklungen ein. Der Gedanke, dass die Konzentration auf Inhalte für den Träger und dessen Wirkmacht blind macht und dieser trotzdem mit seiner Botschaft Gesellschaft infiltriert, ist vordergründig nicht gleich einzusehen und als seltsame Theorie anzunehmen.

Es sind dies so Thesen, die auf den ersten Blick kontraintuitiv und/oder kontrovers erscheinen. »The medium ist the message« ist gesellschaftliches Programm. Das ›Gegen-den-Strich-Denken‹ öffnet sich sensibel für neue Wahrscheinlichkeiten, die wirklich sind, der ›Mainstream‹ folgt dem Evidenzdenken wie ehemals. Letzterer zeigt auf, was allzu offensichtlich ist.

Theorien, die der Praxis ferne stehen, Paradigmenwechsel möglich machen

»Ich behaupte nicht, daß das alles richtig ist«, sagt er [Taubes] einmal mit Blick auf Karl Barth, »aber es gibt nie etwas ganz Falsches.« Herauszufinden, wo der »Küick« in allen Sachen lag, war sein Beruf« (Ritter, 2012, S. 39).

»Bemerkenswert bleibt, daß Kontingenz im Vergleich zu Notwendigkeit und Unmöglichkeit eine *voraussetzungschwache Generalisierung* darstellt und gerade deshalb (?) den *komplexen logischen Apparat* erfordert – so als ob Verluste an Welt-eindeutigkeit mit logischen Mitteln kompensiert werden müßten« (Luhmann, 1992a, S. 97).

Kontingenz zu denken, erfordert nicht nur die Bereitschaft, internalisierte Denkgewohnheiten abzulegen, sondern auch die Fähigkeit, überhaupt auch einen neuen Denkweg denken zu können, zu eingeschliffen sind Denkgewohnheiten, als dass man leicht davon absehen könnte. Neue Theorien zu erschließen, stellt also eine große Herausforderung und kognitive Leistung dar.

Neue, anders aufgestellte Theorien, mögen sie noch so erstaunlich sein, lassen Phänomene, Sachverhalte neu denken und sind in dem Moment interessant, wenn ein überkommenes Denken nicht (mehr) weiterführt. Sie mögen sogar nicht in jedem Fall ganz richtig sein, aber sie führen gedanklich immer weiter, und sei es, dass man sie widerlegt und dabei auf etwas Neues stößt. Wissenschaft ist über eine gewisse Zeit hinweg von einer Leitidee oder einem Paradigma beseelt. Diese Leitidee wird nach und nach ausdifferenziert, aber ihre Versuche, Welt schlüssig zu erklären, enden immer wieder in neuen Problemen. Wo die Probleme sich häufen, entsteht zuletzt eine Grundlagenkrise. Eine neue ungewöhnliche Idee hat dann eine Chance, wenn das alte System mit seinen welterklärenden Versuchen immer öfter versagt bzw. die Antworten zunehmend unbefriedigender werden. Theorien funktionieren in etwa so, als ob man Ideen auf Vorrat speichert, um gegebenenfalls im Fall des Falles darauf zurückzugreifen.

Theorien müssen sich also nicht unmittelbar in der Praxis beweisen, sie können auch ganz abseits davon liegen, seltsam unwahrscheinlich klingen, auch spielerisch entworfen sein. Ein weiteres Beispiel hierfür wäre die theoretische oder reine Mathematik, die ohne konkreten Praxisbezug, allein um das mathematische Sprachspiel voranzutreiben, rechnet und Forschung treibt. Es ist ein Forschungszweig, der um seiner selbst willen, »l'art pour l'art«, betrieben wird. Praktische Anwendungen stehen beim Eintauchen in die Tiefe mathematischer Prinzipien nicht auf dem Programm. Und doch kann zu späterer Zeit das um seiner selbst willen gespielte Spiel ganz praktische Folgen haben. Ein Beispiel wäre die »Zahlentheorie«, die zunächst keinen praktischen Nutzen hatte. Im 20. Jahrhundert fand sie in der Kryptographie, in Verschlüsselungsanwendungen mit Blick auf Datensicherheit in elektronischen und digitalen Netzen, einen praktischen Anwendungsfall, auf den hin sie nicht konzipiert gewesen war. Es war nur ein mathematisches Spiel, das sich selbst genügte. Auch die »nicht-euklidische Geometrie« war zunächst allein als Theorie ersonnen, ohne eine Idee dar-

auf zu verwenden, dass sie praktisch werden könnte. Sie wurde späterhin für Einstein und die Entwicklung seiner Relativitätstheorie wichtig. Den Computer, auf dem ich hier tippe, gäbe es nicht, wenn nicht vor vielen Jahrzehnten Mathematiker für sich mathematische Konzepte entwickelt und ohne konkreten Praxisbezug damit gespielt hätten. Die genannten Fälle können als Theorievorrat betrachtet werden: zunächst praktisch gesehen völlig nutzlos und zu anderer Zeit essentiell. Sie sind also eine Art Vorratsspeicher, können die Kontingenz belegen, wo im Glauben an die Notwendigkeit eine Sackgasse sich abzeichnete.

Die Theorie der absoluten Musik bspw. zeigte sich im 20. Jahrhundert als längst überlebt. Trotzdem befanden manche Kreise sie für erhaltenswürdig und in der Lehre vertretbar, weil sie nicht als revidierbare Theorie verstanden wurde, sondern als der Wirklichkeit abgelesen und von manchen sogar für ›wahrhaftig‹ befunden. Das hat der Fachdisziplin Musik nicht eben gutgetan, Musik so und nicht anders zu lesen. Die Bereitschaft, sich zu ändern, war nur punktuell gegeben. Diese Theorie ist längst abgelöst. Das postmoderne Geschehen von einst, es wurde von Leslie Fiedler 1968 der Wirklichkeit abgelauscht und in Thesen gegossen, das Mischen von Stilen, die Grenzüberschreitungen zwischen Literaturen, desgleichen die zwischen Musiken (Mozart mit Monkeys bspw.), das Kunstförmige im Nicht-Kunstkonformen finden usw. Mit seiner Diagnose (›Cross the border – close the gap‹) hatte die westlich motivierte, europäische Klassische Moderne und damit auch die Theorie der absoluten Musik ausgedient (vgl. Fiedler, 2013).³⁴

Diesen Grundsatz, ›Close the gap‹ zu beherzigen, wird nunmehr gegenwärtig wieder auf Basis anderer Theorien schwer gemacht, wenn aus kolonialer Vergangenheit ein Schuld-Motiv abgeleitet wird. Kwame Anthony Appiah, der Nobelpreisträger, lehnt moralische Erwägungen ab, wenn er dazu anregt, nicht zu betonen, was falsch war in der Vergangenheit, sondern zu schauen, was möglich ist. »Wir haben nur Macht über die Zukunft« (2021, S. 64.). Für die kolonialen Diebstähle seien die heute Lebenden nicht verantwortlich. Er denkt nicht von der Herkunft, sondern von der Zukunft aus. Dieser Ansatz auf Verständigung repliziert nicht das Täter-/Opfer-Motiv, wo die Täter Täter und die Opfer Opfer bleiben. ›Close the gap‹ wäre möglich. Auch das ist eine Theorie, die von anderer Überzeugung geleitet ist. Während die eine Theorie zur Vergangenheit sich bekennt und daraus Weiteres ableitet, ist die andere der Zukunft zugewandt, versucht von dort Frieden zu finden mit kolonialer Geschichte, zu befrieden Menschen untereinander. Kwame Anthony Appiah versucht, auf anderem Weg Verständigung zu erzielen.

Thomas Kuhn nennt solche Theorieveränderungen, wenn sie gravierend sind, ›Paradigmenwechsel‹ (vgl. Kuhn, 1993¹²). Ein neues Paradigma lässt sich aus dem alten zumeist nicht ersehen. Es taucht bisweilen unvermutet auf und bietet eine neue Perspektive. Ein Bruch wird oft markiert zu alten Bestrebungen, Wissenschaft zu erheben. Es erklärt zuvor vom alten System nicht Erklärtes, oft von gänzlich ande-

34 Die Musikwissenschaft in jener Zeit, dem Sinn für seltsame Theorien sich verweigernd, forschte methodologisch und lehrte im alten Sinne weiter, bis sie, zu Kafkas *Kleiner Fabel* zurückgekehrt, von der Katze die Worte hörte: ›Du musst nur die Laufrichtung ändern‹. Da war es schon zu spät.

rer Position. Es markiert einen Anfang, keine Fortsetzung. Ohne Überzeugung derer, die sich auf sie berufen oder entwickeln, sind sie nicht durchzusetzen. Oft stehen sie allein zunächst. Man stelle sich nur einmal vor, in der Musikpädagogik würde jemand auftreten mit einer Theorie, die allen ästhetischen Erfahrungsbestrebungen wissenschaftlich einen Gegenpol setzt, antagonistisch agiert, und denke an den Widerstand, den sie erführe. Der Glaube an die ›ästhetische Erfahrung‹ in allen Unterrichtsfragen ist – von kurzen Intervallen unterbrochen – seit mehr als hundert Jahren dogmatisch gesetzt. Dieser Glaube würde erschüttert, eine seltsame Theorie dazu abgewiesen. Eine kontingente Erfahrung wäre dem wissenschaftlich agierenden Establishment bereitet.

In anderen Fällen ist es schon passiert, dass der wissenschaftliche Ruf ruiniert war, bis eines Tages sich diese so neue Theorie als die dann doch bessere erwies. Alfred Wegener als Beispielfall wurde schon erwähnt. Wer neu denkt, geht immer ein Risiko ein. Im Buch zeige ich dazu Beispiele auf.

Nicht immer erfolgen im Übrigen Theorievariationen aus Einsicht, oft tritt hinzu – ganz unwissenschaftlich – der Einfluss von Personen oder Gruppen.

»Durchgesetzt werden die neuen Lösungsvorschläge nicht, wie man vermuten würde, mittels rationaler Argumente und Beweise, sondern im Gegenteil mittels Überredung, Propaganda und Suggestivkraft, ähnlich wie in politischen Kämpfen. Sie werden mit quasi-religiösem Eifer verfochten, führen zu Gruppierungen und Parteibildungen mit Anhängern und Gegnern, zu Richtungskämpfen. Meist ist es die ältere Forschergeneration, die am alten, bewährten Paradigma festhält, nicht aus Borniertheit, altersbedingter Starrheit oder mangelnder geistiger Flexibilität, sondern aufgrund der Einsicht in die Lösungskompetenz des alten Paradigmas. Denn das neue Paradigma ist gerade im Anfangsstadium mit einer Fülle von Problemen behaftet, die größer sind als die alten. So setzt es sich auch nicht durch Überzeugung der Gegner durch, sondern, wie Max Planck einmal resignierend festgestellt hat, durch das Aussterben der älteren Generation« (Gloy, 1995, S. 276–277).

Mitunter hat das Charisma eines Interessensvertreters einer neuen Idee mehr gedient als jedes Argument, und fraglos ist manch andere Idee, die es verdient hätte, bedacht zu werden, aus dem umgekehrten Grunde unbedacht geblieben. Mitunter sind Theorien aber auch als Moden zu betrachten, die kommen und gehen, nicht weil sie so überzeugend wären, sondern weil eine neue Generation von Wissenschaftstreibenden ein thematisches Feld besetzen will, mit dem sie ihre Zukunft gestalten will. Die aufscheinende Diskussion um die ›Postdigitalität‹, wie sie zurzeit in der Musikpädagogik währt, könnte eine solche neue Mode sein. Nicht immer sind es rationale Gründe bei wissenschaftlichem Themenwechsel, sondern biografische, Karrieregründe.

Dass der Zeitgeist hier- und dorthin weht und es abhängig vom Gerichtetsein auf denselben sein kann, um bspw. als professorabel für würdig befunden zu werden, darüber berichtet auch Karl Heinz Bohrer in seiner Autobiographie *Jetzt*, als er sich um den Lehrstuhl für ›Neuere deutsche Literaturgeschichte‹ in Bielefeld beworben hatte. Als Thema hatte er sich Nietzsches Ästhetik ausgesucht, von dem er ahnte, dass er sich mit »dem Nietzsche-Thema als Bewerbungsvortrag an einer deutschen Universität zu jenem Zeitpunkt schieflegen könnte« (Bohrer, 2018, S. 251). Der Vor-

sitzende der Berufungskommission begrüßte ihn denn auch mit den Worten: »Du kriegst hier heute keinen Stich« (Bohrer, 2018, S. 251). Der Mangel an wissenschaftlicher Linientreue und mangelndem intellektuellen Gleichklang, die falsche Mode von Wissenschaft vertretend, kann Karrieren gefährden und Forschung beenden, bevor sie erblüht.³⁵ Es ist auch ein Zeitgeist, der Anträge bei Forschungsvorhaben begünstigt und Karrieren ermöglicht. Auch Wissenschaft kennt so ihre Moden. Und wie es bei Moden so ist: Sie kommen und gehen. Wo man wissenschaftlich auf gleicher Wellenlinie liegt, kennt man sich in der Regel. »[W]er wissenschaftliche Karriere machen will, ist [...] wohlberaten, sich früh einem Netzwerk anzuschließen, zu Tagungen einladen und berufen« (Hösle, 2013, S. 307–308). Das Zentrum von Wissenschaft muss nicht die Wissenschaft sein, sondern kann darum kreisen, was der eigenen Karriere förderlich ist. Daher wird dann zu gängigen Themen geschrieben und anderes außer Acht gelassen. Das Ethos von Wissenschaft hat so seine Grenzen. Man trifft sich auf Tagungen, besucht einander in Vorträgen u. a. m. Ferdinand Fellmanns Hypothese lautet: »Die Ausschreibungen erweckten zwar den Anschein, als erfolge die Auswahl nach Qualifikation, aber in Wirklichkeit war die Besetzung immer schon vorentschieden. Man brauchte eben eine Seilschaft von Gleichgesinnten, in der jeder jedem zu Diensten war« (Fellmann, 2019, S. 99–100). Man könnte auch sagen: Fehlende Äquivalenz im wissenschaftlichen Denken kann die Chancen auf Förderung oder auch auf beruflichen Erfolg schmälern, falls Fellmann richtig liegt.

Kurz und gut: Die Vielfalt von Theorien ermöglicht »Theorievariation« (Bolz, 2001a, S. 213). Sie erlaubt die Sicht, dass auch alles anders möglich ist. Wie schwer es aber ist, ganz anders zu denken, wurde beispielhaft vorgeführt und zeigt auch das folgende Beispiel: Die Soziobiologie betrachtet Lebenswelt aus einer neuen Perspektive, mit deren Hilfe bislang Unerklärtes seine schlüssige, wiewohl ungewöhnliche Erklärung findet. Das traditionelle Paradigma der Arterhaltung lässt vieles unerklärt, indem Kindstötungen im Bereich des Tierreiches, die der Arterhaltung eher entgegenwirken denn förderlich sind, als pathologisch bestimmt werden. Erst der veränderte Blickwinkel lässt dem Ganzen einen Sinn abgewinnen: »Betrachtet man die natürliche Selektion allerdings zugleich aus der Sicht der Gene statt nur unter dem Aspekt des Überlebens und der Fortpflanzung von Individuen« (Dawkins, 1996, S. 98), dann gewinnt auch das ehemals pathologisch Angesehene eine Erklärung. Die Idee, die dahintersteht, besagt, dass es bei der Selektion nicht um Arterhaltung geht, sondern um bloße Genreplikation. Der biologische Organismus dient allein den körpereigenen Genen und arbeitet der Art nur dann zu, sofern es der eigenen Genreplikation nützlich ist. Mit anderen Worten: Gene benutzen die Masse Mensch wie einen Wirt als »Überlebensmaschine« (Dawkins, 1996a, S. 51), um sich fortzupflanzen. Diese Theorie klingt seltsam oder absurd, aber sie erklärt manch schädliches Artverhalten und anderes besser, als das traditionelle Paradigma es leistet. Trotz der neuen

35 Lediglich einem kapitalen taktischen Fehler ist es seinerzeit zu verdanken gewesen, dass Bohrer doch die Professur erhielt, die bei Ankunft und Begrüßung eigentlich schon vorab verloren schien. Die Liste war so unausgewogen parteiisch aufgestellt, dass die Fakultät eingriff und die Liste korrigierte. Karl Heinz Bohrer wurde von der dritten auf die erste Stelle beordert.

Erklärungsqualität ist diese neue Perspektive heute einzunehmen genauso schwierig, wie es einst schwierig war, die Welt beweglich zu sehen. Schwer auch deshalb, weil allein – ob der vermeintlichen Absurdität der These – die Bereitschaft zumeist fehlt, das unter neuer Perspektive hypothetisch Angenommene einmal durchzuspielen bzw. ernsthaft einer Prüfung zu unterziehen. Die Welt alternativ zu betrachten gerät zu einem noch größeren Problem, wenn noch nicht einmal eine Vorstellung existiert, wonach zu suchen ist, in welche Richtung der Perspektivwechsel erfolgen könnte, welcher Art die Alternative sein könnte. Aber auch, wenn eine neue perspektiverweiternde Theorie vorliegt, und die Bereitschaft existiert, sich ihr zu öffnen, gilt zu vergegenwärtigen, dass es nur eine Modellwelt ist, zu der die Forschung sich auf Zeit hingezogen fühlt. Andere Theorien, im Vorratsspeicher abgelegt, offenbaren dies.

Theorien müssen also keine unmittelbare Praxisrelevanz haben, sie mögen sogar fern davon liegen. Aber, systemtheoretisch gesprochen, als Einheit der Differenz von Aktualität/Potentialität im Sinne Luhmanns, liegen sie virtuell – auf die Zukunft gerechnet – als Sinnüberschüsse vor. Sie erlauben zudem zu abstrahieren von allzu konkreten Anschauungen, gewonnen aus konkreter Praxis, wie es in der empirischen Musikpädagogik oft zu sehen ist. Darum ist Theorie, im Plural gedacht, für Wissenschaft so wichtig, selbst wenn sie der Praxis unendlich fern liegen, gängigen widersprechen und ganz seltsam klingen. Sie zeigen auf die potentielle Alternative.

Theoriendiversität vs. Treuebeweis

»Inkompetenzkompensationskompetenz« (Marquard, [2003] 2015, S. 30).

»Herkunft aber bleibt stets Zukunft« (Heidegger, [1959] 2018², S. 91 [96]).

Die Musikpädagogik könnte sich inspirieren lassen, bislang vernachlässigten Theorien sich zu öffnen. Theorievariation anzustreben und Bereitschaft zu zeigen, methodisch sich prinzipiell neu und immer anders aufzustellen, ist zu wünschen, aber eine gewisse Skepsis bleibt angebracht. Die Wahrscheinlichkeit, dass man erlernten Verfahrensweisen treu bleibt, ist größer. »Treue. Was wir gewöhnlich so nennen, läuft fast immer auf Bequemlichkeit heraus. Es gibt nur wenig, was so schwer erlernbar wäre wie die Treulosigkeit. Am schwersten zu erlernen ist es aber, der Treulosigkeit treu zu bleiben« (Anders, ([1965] 2002³, S. 27). Der Vielfalt an Theorien und methodischen Wegen sich zu öffnen, bleibt unbenommen Desiderat. Der Musikpädagogik ist die Treulosigkeit zu wünschen. Es ist der Weg, auf Einfälle zu bauen, ihnen zu trauen, wenn sie sich einstellen und so neue Erfahrungen zu machen.

»Erfahrung. ›Erfahren werden‹ heißt: sich durch solche Begegnungen bilden zu lassen, die man sich unter keinen Umständen von sich aus hätte einbilden können. Also niemals: ›werde was du bist‹, sondern: ›Werde, was du nicht bist‹ oder: ›Sei was du wirst.‹ – Richtig sind immer nur die falschen Berufe: sie machen erfahren« (Anders, [1984] 2022³, S. 17–18).

Es anders zu versuchen, ist ein Plädoyer, den gewohnten Pfad zu verlassen, das epistemische Interesse breiter aufzustellen. Didaktische Erwägungen und nicht zuletzt der Musikunterricht würden davon profitieren.

Dieser Umstand sollte – nebenbei bemerkt – als allgemeingültige Formel für die Wissenschaft in der Musikpädagogik gelten. Der Inhalt, das Phänomen – wie immer genannt – bestimmt die Form und nicht, wie heute dominierend anzutreffen ist, umgekehrt, wo Wert zuvorderst auf die den Inhalt prägende Form gelegt wird. Wenn der Form nicht genüge getan wird, bleibt der Inhalt unerwähnt. Adolf Loos mit seiner berühmten Sentenz, ›form follows function‹, sollte auch der Musikpädagogik Vorbild sein in dem Sinne, dass man Wissenschaft betreibt nach der Maxime: ›Form follows content‹. Das, was ehemals für Wissenschaft selbstverständlich war, ist der Musikpädagogik im Zuge des Aufwachsens ›epidemischer Deliberation‹ ausgetrieben worden und gilt es, neu zu entdecken. Was dabei helfen kann, ist die ›Inkompetenzkompensationskompetenz‹, wie sie Odo Marquard einst so gedanklich geschickt, innovativ ausgerufen und beschrieben hat. Man muss nicht alles selber können, aber die Bereitschaft haben, bei anderen anzufragen, auf deren Kompetenz zu bauen – wie umgekehrt auch jene gut beraten sind, in gleicher Weise zuzugehen hinsichtlich wieder anderer Fragen: auf (wieder) andere oder auf den Fragenden vom Beginn, wenn er denn die Kompetenz besitzt, Antworten zu geben, wo man selbst noch keine hat. Das ist die Gegenbeobachtung, die Luhmann schätzt, und ermöglicht ›blinde Flecke‹ offenbar zu machen. Die Bereitschaft dazu ist – in Wiederholung – ausgedrückt in der ›Inkompetenzkompensationskompetenz‹. Sich auf sie einzulassen, ist ein Teil des Weges hin zur Forschungspluralität, die ›epistemische Deliberation‹ wäre neu aufgelegt.

Zugleich wäre auf die Geisteswissenschaft, wie die Musikpädagogik ja eine ist, hinzuweisen, dass sie eine Herkunft hat mit methodologischen Prinzipien. Wünschenswert wäre es, wieder mehr Geisteswissenschaft zu wagen, sich auf die eigenen Wurzeln oder die Herkunft zu besinnen und nicht vom fremden Terrain aus zu forschen. Es leistet in der Regel epistemisch zu wenig, wenn die Empirie nach opulenter Forschung kaum erkenntnisträchtige Ergebnisse präsentiert, da sie – zur Erinnerung – »oft nicht mehr herausbekommt als in dem Milieu, das sie erforscht, den Insidern ohnehin geläufig ist« (Luhmann, zit. n. Stucke, 2023, S. 46). Empirische Forschung in der Musikpädagogik, so präzise sie im Analytischen sein mag, bleibt oft auf das beschränkt, was sie bereits voraussetzt: Sie zerlegt, bestätigt, verdoppelt – doch sie denkt nicht neu. Sie folgt – wie schon erwähnt – dem analytischen Urteil im Sinne Kants: erklärend, aber selten erkenntnistragend. Demgegenüber operieren geisteswissenschaftliche Ansätze – wie die vorab beispielhaft angeführten – synthetisch: Sie abstrahieren, ordnen, setzen in Beziehung. Nicht das exakt Abgebildete, sondern das intellektuell Durchdrungene und Weitergedachte wird zum Erkenntnisgewinn. Darin liegt ihr Mehrwert im Unterschied zur empirischen Forschung, die den Sprung zum Mehrwert im Analytischen verfehlt, verfehlen muss. Es hieße also, wieder ›mehr Kafka bzw. Geisteswissenschaft zu wagen‹ – und dem synthetischen Urteil den Vorzug vor dem analytischen zu geben. Der Schritt zurück in die Geisteswissenschaft wäre nicht Regression, sondern eine horizont- oder perspektiverweiternde

Renaissance, wo vieles – zwischen Distinktheit und Ambivalenz oszillierend – möglich wäre.

›Mehr Geisteswissenschaft wagen‹ in der Musikpädagogik, darin könnten sich auch Verfechter exakter Ergebnisse wiederfinden. Nida-Rümelin hat die geisteswissenschaftliche Perspektive skizziert, wie sehr Geisteswissenschaft »in gleicher Weise argumentativer Klarheit, Präzision der Formulierung, Nachvollziehbarkeit und Sorgfalt verpflichtet [ist] wie die Naturwissenschaften« (Nida-Rümelin, 2006, S. 58). Im Detail führt er dies in der Folge über mehrere Seiten hin aus (Nida-Rümelin, 2006, S. 58–62). Wer als Empiriker den Anspruch auf Präzision hat, hier findet er sie, aber ganz anders als in der die ›Simulation des Als-ob‹ abbildenden Empirie. Es könnte sich also lohnen, sich neu aufzustellen und ist als Einladung zu verstehen.

Natürlich ist dabei nicht für jeden forschenden Fall das Dogma der Distinktheit abzuleiten. Die beispielhaft gemachten Forschungen von zuvor stehen zwar primär auch, aber nicht in summa für argumentative Schlüssigkeit (McLuhan z. B.) und haben doch Forschung essentiell und wirkräftig erhellt. Es »ist ebenso richtig, daß die Präzisierung keineswegs immer nützlich, sondern oft überflüssig, damit aber auch schädlich ist« (Hösle, 2013, S. 309). Vittorio Hösle spricht hier für sein Fach Philosophie, was nicht minder gilt für die musikpädagogische Geisteswissenschaft. Wissenschaft kennt so stets zwei Seiten. Wenn in Wissenschaft eine neue Idee geboren wird, kann sie dem Establishment von Wissenschaft methodisch unterlegen sein, aber inhaltlich einen neuen Horizont aufzeigen. Das ist ja gerade auch Sinn und Zweck neuer Ideen, dass sie sich im neue Wege gehen abgrenzen von dem, was altbekannt ist. Wenn Präzision zum Selbstzweck wird, verliert man sich in präzisen Beschreibungen, ohne dass es – um der Präzisierung willen – je zu einem Ende kommt. Das ist der Kipppunkt, von dem ab eine Methode wichtiger wird als der Inhalt. Davon wusste auch schon Adorno zu berichten:

»Die Methode droht sowohl ihre Sache zu fetischisieren wie selbst zum Fetisch zu entarten. Nicht umsonst [...] überwiegen in den Diskussionen der empirischen Sozialforschung Methodenfragen gegenüber den inhaltlichen. Anstelle der Dignität der zu untersuchenden Gegenstände tritt vielfach als Kriterium die Objektivität der mit einer Methode zu ermittelnden Befunde, und im empirischen Wissenschaftsbetrieb richten sich die Auswahl der Forschungsgegenstände und der Ansatz der Untersuchung, wenn nicht nach praktisch-administrativen Desideraten, weit mehr nach den verfügbaren und allenfalls weiterzuentwickelnden Verfahrensweisen als nach der Wesentlichkeit des Untersuchten. Daher die unzweifelhafte Irrelevanz so vieler empirischer Studien« (Adorno, 2018⁴, S. 201).

Dieses den Inhalt aus dem Auge Verlierende und die Methode Verabsolutierende nimmt sich die Möglichkeit, den Gegenstand in seiner ganzen Ambivalenz zu erfassen, weil die Ambivalenz zur Evidenz geschliffen wird. Im Kontext ›epidemischer Deliberation‹ wird der Inhalt Anlass für Forschung, ist aber nicht mehr zum Zentrum bestellt, weil alles Reden über ihn methodologisch überformt wird. Die ›Methode ist die Botschaft‹ sei in Anklang an Marshall McLuhan zu bestimmen. Diese Botschaft nimmt den Ideen den Raum zur freien Entfaltung, es einmal anders zu versuchen, auch die Zeit zur Lektüre, sich umfänglich über das eigene Fach hinaus zu informie-

ren, sich übergreifende Urteile zu bilden und fachlich rückzubinden. Es ist also ein Plädoyer für mehr Geisteswissenschaft.

Was sicher skeptisch stimmt, sind die weitgehend auf Empirie abhebenden, bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Sie haben sich eingerichtet in der, die Empirie auszeichnenden ›Simulation des Als-ob‹ geisteswissenschaftlicher Provenienz. Erfüllt vom ›guten Willen‹, negieren sie die nicht einhaltbaren Gütekriterien, aus denen sie unverzagt eine nur im Konjunktiv mögliche Verlässlichkeit ableiten. Sie sind eben der ›Simulation des Als-ob‹ erlegen. Der auf diese Weise entfaltete ›blinde Fleck‹ überdeckt auch das hermeneutische Prinzip, von der empirische Musikpädagogik nach wie vor zentral geleitet ist.

Heideggers Hinweis, »Herkunft aber bleibt stets Zukunft«, mahnt zur Rückbesinnung, in der ein Fortschritt liegt, wenn eine bewusst gefasste geisteswissenschaftliche Perspektive zur theoriegeleiteten Alteration beiträgt. Von dieser Seite wäre ein Forschungsppluralismus zu erwarten, der auch einen Mehrwert in sich trägt. Er wäre hermeneutisch geprägt und würde – anders als in vielen empirischen Verfahren – auch von Beginn an offengelegt. »Hermeneutik, im passenden Sinn erweitert, [kann] die Theorie und Methodenlehre für jede Art der Interpretation, [...], bezeichnen« (Heidegger, [1959] 2018², S. 92 [97]). Sie gilt für Kunst Dinge, Texte aller Art ohnehin, aber auch bei der Erforschung von Lebensfragen oder -lagen, wie der Musikunterricht sie mit sich bringt. Hermeneutik wird dabei nicht zu eng ausgelegt, denn auch Dekonstruktivismus, Diskursanalyse und andere Theorien sind der Hermeneutik verpflichtet. Sie sind nur etwas anders aufgestellt als bei Gadamer ausformuliert.

Epilog – Wissenschaft als Kunst oder: Wo Parallelen sich kreuzen

»[D]ie Wissenschaften sind außerstande, mit den Mitteln ihrer Theorie und durch die Verfahrensweisen der Theorie jemals sich selber als Wissenschaften vor-zustellen« (Heidegger, 1959², S. 60 [62]).

Ein aus sich selbst heraus begründbares System müsste im Grunde wie der Baron von Münchhausen verfahren, der sich an den eigenen Haaren selbst aus dem Sumpf herauszuziehen trachtete. Darauf hebt Heidegger ab. Es fehlt der archimedische Standpunkt, von dem aus das gespielte ganze Sprachspiel beleuchtet und begründet werden könnte. Dazu wäre eine Metasprache notwendig, die allerdings vor das gleiche Problem gestellt wäre, aus sich selbst heraus nicht zweifelsfrei und vollständig begründet werden zu können. Ein jedes Sprachspiel operiert mit seinen ›blinden Flecken‹, sieht nicht, dass es eigentlich nicht sieht, erkennt nicht, dass Ergebnisse, im methodischen Gang ermittelt, nicht unwesentlich der Theorie, dem methodischen Gang, auch den Forschenden geschuldet sind.

In diesem Buch wurde versucht, von anderer, externer Perspektive aus, empirische Wissenschaft in der Musikpädagogik zu beleuchten. Ob das aus interner Sicht auch möglich gewesen wäre, ist zu einem bestimmten Grad nicht ausgeschlossen, ob die Analyse allerdings in dieser Deutlichkeit ausgefallen wäre, ist fraglich. Ich kenne

jedenfalls eine so verfahrenende Schrift nicht, lediglich einen empirischen Betrieb, der mit Fleiß nach bekanntem Muster unermüdlich Studien produziert und publiziert. Fragt man nach dem Ertrag, wäre an Max Weber zu denken, der vom Blutwenigen sprach, was Empirie liefert. Die Empirie im Fach Musikpädagogik findet sich in diesem Urteil vorbehaltlos wieder. Dieses Buch liefert nun ein Angebot, das empirische Selbstverständnis zu bedenken. Es sei auch angeregt, Widerspruch einzulegen, auch die eingebrachte Kritik zu wenden ist möglich. »Alle sozialen Systeme, also auch alle Gesellschaftssysteme sind selbstreferentielle Systeme. Sie kommunizieren immer über etwas, gelegentlich auch über Kommunikation und gelegentlich auch über sich selbst« (Luhmann, 1985, S. 25). Im Subsystem Musikpädagogik wäre das dringend angebracht, selbstreflexiv zu kommunizieren.

Von dieser Stelle wird angeregt: wieder mehr Geisteswissenschaft zu wagen, wäre ein belebendes Signal. Wieder mehr Geisteswissenschaft zu wagen und ins Fach zu tragen, hieße auch, falschen Gewissheiten zu entsagen. Das Fazit der Analyse ist, dass das Anlehnen an naturwissenschaftliche Verfahren in empirischer Musikpädagogik in vielen Fällen ins Leere läuft. Empirie in der Musikpädagogik ist den eigenen Ansprüchen an Wissenschaft nicht gewachsen. Im Prozess der »epistemischen Deliberation« wäre das im Fach offenzulegen wünschenswert. Es ist allerdings der »gute Wille«, der (das noch) verhindert, dass man hierzu Klartext spricht.

Vielleicht wäre es möglich, einen Schritt zurückzutreten und an Gadamer vom Beginn zu erinnern (vgl. S. 9–10), der aus dem Widerspruch zu Dilthey mit dessen Methodologie wieder mehr Geisteswissenschaft ins Fach zurückholte und anerkannte, dass ein Mensch mit Lebenserfahrung in Auseinandersetzung mit geisteswissenschaftlichen Texten und menschlichen Fragestellungen diese Lebenserfahrung bei Interpretationen und Erörterungen gewinnbringend integriert. Ein Absehen davon ist nicht möglich. Wieder mehr Geisteswissenschaft zu wagen, wäre dem Fach mit seiner Forschung dienlich, wo naturwissenschaftlichen Verfahren Grenzen gesetzt sind in der Geisteswissenschaft Musikpädagogik.

Und doch daran festzuhalten und anderes abzulehnen: Man möchte dies als »epistemologische Schuld« benennen, nicht anders zu können, als dem vorgegebenen gelernten, praktisch verabsolutierten Pfad zu folgen. Es wird dem untersuchten Phänomen nicht Gerechtigkeit erwiesen, wenn nur auf eine Weise Erkenntnis zu erzielen gesucht ist. Der methodologisch anerkannte Weg wirft nur ein schmales Licht, der Rest verbleibt im Dunkeln. Ja, mehr noch, dieses eine Licht, in dem vermeintlich oder tatsächlich »Erkenntnis« sich spiegelt oder spiegeln soll, blendet, dass man des Dunkels drumherum nicht mehr gewahr wird, so sehr ist man fokussiert auf das strahlende Licht, das dem einen methodologisch anerkannten Weg geschuldet ist. Es mag der vom Glauben an die Messbarkeit geleitete Lichtkegel sein, wo man etwas sucht, was ganz woanders liegt und das nicht zu messen ist. So sehr ist man auf die Gestalt fixiert, dass man den Sinn für Hintergründe verliert, die so viele Gestalten noch erkennen lassen, wenn man nur das wissenschaftliche Werkzeug wechselt. Ist man aber nicht bereit dazu, bleibt vieles im Dunkeln: Das dem Phänomen inkommensurabel stets innewohnend Bleibende, bleibt als Inkommensurables bestehen und unerkannt, da es als Inkommensurables nicht mal erscheint. Dabei ist es gerade das,

was Wissenschaft antreibt, das Feld des Inkommensurablen auszuleuchten, es sichtbar zu machen, um sich daran abzarbeiten, wissend, dass das daraus sich ergebende Unauslotbare sich nur weitet. Es ist eine Haltung, wie sie das Künstlertum kennt, dem je geschöpften Werk zu misstrauen, da in ihm nur das eigene Scheitern angesichtig wird, daraus aber den Ansporn abzuleiten, es erneut zu versuchen. Methodenpluralismus hilft, was der Wissenschaft ein Ziel ist: Inkommensurabilitäten wahrzunehmen, sie sichtbar zu machen, um ein in hiesiger Zeit inflationär gebrauchtes Modewort hier einmal sinnvoll einzusetzen. Empirische Wissenschaft leistet hier zu wenig.

Inkommensurabilitäten zwischen unterschiedlichen Sprachspielen, genannt Wissenschaft, kommen der Musikpädagogik zugute. Wenn Sprachspiele sich pluralisieren, werden Gegenbeobachtungen alltäglich. Keine Wissenschaft ist – auch wenn sie Aussagen über ein komplexes Problemfeld tätigt – demselben als Ganzes gewachsen. Vermag die eine Wissenschaftsperspektive das Detail besser zu ergründen und zeigt Defizite in der Gesamtsicht (weil sie nur sieht, was sie eben sieht, und nicht sieht, was sie nicht sieht), so zeigt die andere ihre Qualitäten in der Beschreibung von größeren Zusammenhängen und hat ihre Defizite, wo es ums Detail geht.

Die bislang gespielten Spiele sind allerdings bisher unterschiedlich gewichtet. Die einen spielen, empirisch motiviert, mit Zahlen, andere sind der Worte mächtig, wenn sie reflexionsorientiert Texte, Theorien und Modelle wägen, auch gibt es die, die dem logischen Kalkül Relevanz einräumen, erinnert sei nur an die Analytische Sprachphilosophie. Die Auslenkungen in der Musikpädagogik sind unterschiedlich häufig vorzufinden. Was sie alle eint, ist das nach je eigenen Spielregeln gespielte Spiel und das Ziel, das sie verfolgen: mehr vom Menschen zu verstehen, um musikpädagogisch zu wirken. Es ist ein Spiel, das sich um junge Menschen rankt, um deren ästhetisches Gefühl und auch um das Wissen über Musik, wie es vermittelt werden kann. Die so gespielten Sprachspiele schaffen Plausibilitäten im von Theorie unterfütterten und methodisch angelegten Gang. Es ist eine hohe Kunst, wie in den einzelnen Sprachspielen Daten erhoben werden, sie ausgelesen, interpretiert und reflexiv schlussfolgernd gewogen werden. Den je Kunsttreibenden ist es vorbehalten, ihrer Kunst Gestalt zu verleihen. Mehr Geisteswissenschaft wagen, hieße, konstruktiv zu interagieren. Dazu braucht es nicht immer mehr vom Selben, sondern das Pluralisieren von Theorien nebst ersonnener Methodologien. Dass es aktuell ein Themenheft zur ›Diskursanalyse‹ in der *Diskussion Musikpädagogik* gibt, ist löblich, aber gewiss zu wenig.

Was immer im Zuge von Pluralisierung entsteht, ist als intermittierende, kreative Schöpfung angelegt und Wissenschaft genannt. Mehr Geisteswissenschaft zu wagen hieße das Eingeständnis, das eigene Verfahren in Anlehnung an die Künste zu denken. Das öffnet gedankliche Weiten, ohne gleich zu wissen, wohin die Reise geht. Während die Musik Klang Gestalt verleiht, bringt die Malerei Farbe ins Bild. Und die Wissenschaftskunst formt die Daten und Zahlen zu einer künstlichen Modellwelt nach vorgegebenen Verfahren. Die Musikpädagogik beteiligt sich z. T. daran. Ein anderer Bereich weiß, reflexiv mit Worten zu gestalten.

Das Ermitteln und Feststellen eines Gegenstandes oder eines Vorhabens, das Suchen und Finden nach Ergebnissen, war noch nie etwas anderes, als kunstvoll zu gestalten und ist von einer konstruktiven Geste begleitet. »So sind wissenschaftli-

che Ergebnisse davon abhängig, über welche (selbsterzeugten) Daten man verfügt« (Nassehi, 2023, S. 350). Jede Kunst versucht hinter die Erscheinungen zu treten und Aussagen über die Welt, wie sie ist, zu tätigen. Dabei lassen Künste wie Musik und Malerei keinen Zweifel an der Gemachtheit ihrer Produkte. Dem Produkt bleibt sein Scheitern, Wirklichkeit abzubilden, stets angesichtig. Die Differenz zwischen einzelnen Forschungsansätzen ist fraglos unübersehbar, wäre aber so qualitativ zu nutzen, wo der eine sieht, was die andere nicht sehen kann und umgekehrt. Der Hinweis auf die Kunstförmigkeit aller Wissenschaft in der Musikpädagogik erscheint deshalb so wichtig, weil manchmal das Missverständnis währt, es sei mit Blick auf ermittelte Zahlen gar nicht so.

Eine zum ›Forschungspluralismus‹ neigende Musikpädagogik hilft nun, die eigene Kunstfertigkeit anzuzeigen. Dazu gilt es, Forschungsansätze – wenn sie qualitativ, quantitativ, rechnend, schreibend, argumentierend Wissenschaft betreiben – nicht einander ausschließend, sondern komplementär zu denken und sich auch rückerinnernd an Gadamer zu halten, der die Geisteswissenschaften in gewissem Sinne rehabilitierte, indem er erkannte, dass dort, wo der Mensch mit seinem Tun zur Forschung ausersehen ist, er nie den Naturwissenschaften genügen und Ergebnisse mit Evidenzcharakter vorlegen kann. So legte er den Fokus auf das ›Verstehen‹, weil ein ›Erklären‹ nur unzureichend verwirklicht werden kann. Hinwendung und Hingabe zum eigenen forschenden Ansatz, ausgedrückt im Spezialistentum und Spezialwissen, verführte nicht dazu, sich als Fachgebiet zu isolieren, sondern – den Ansatz: mehr Geisteswissenschaft zu wagen inhaliert – die einzelnen Fachgebiete komplementär zu denken. Es kommt in diesem Zusammenhang auf ›Horizontverschmelzungen‹ in Gadam'scher Wertigkeit wieder an. Auf dieser Basis ist Forschungspluralismus zu leben. Bislang ist musikpädagogische Forschung in großen Zügen noch parallel verlaufend aufgestellt, unverbunden, wie gerade Linien nebeneinander laufend. Es wäre zu wünschen in dem Wagnis zu mehr Geisteswissenschaft einen geistigen Raum zu schaffen, wo auch Parallelen einander kreuzen können. Im physikalischen, nicht-euklidischen Raum ist das möglich, es sollte, gerade wo der Geist den Raum ausfüllt und dem Geist *sui generis* vieles möglich ist, auch der Musikpädagogik einlösbar sein. Ziel müsste sein, »alles bis dahin bekannte Land zu verlassen«, wie Werner Heisenberg befindet (Heisenberg, [1969] 2019¹⁴, S. 88). Wo Parallelen sich kreuzen, wird die Gefahr zur Dogmatisierung, auch Ontologisierung von Wissenswelten minimiert, da durch stets mitlaufende Perspektivverschiebungen die hypothetische Struktur aller Wissensformationen offenbart bleibt. »[W]irkliches Neuland in einer Wissenschaft [kann] wohl nur gewonnen werden, wenn man an einer entscheidenden Stelle bereit ist, den Grund zu verlassen, auf dem die bisherige Wissenschaft ruht, und gewissermaßen ins Leere zu springen« (Heisenberg, [1969] 2019¹⁴, S. 88). Mit diesen Worten beendete ich mein Buch *Die Turing-Galaxis*, die ich auch an dieser Stelle erneut einbringen möchte, denn der Sprung ins Leere liefert die eine, andere, theoriegeleitete Perspektive bietende Irritation als willkommenes Reflexionspotenzial zur weiteren Ausdifferenzierung eigener unterscheidungsleitender Operationen. Den Sprung ins Leere empfiehlt Werner Heisenberg für sein Fach der exakten Naturwissenschaft Physik, wenn zum Neuen verhalten werden soll. In diesem Sinne können die Naturwis-

senschaften tatsächlich der Geisteswissenschaft Musikpädagogik einmal ein Vorbild sein. Auf diese Weise mag sich eine willkommene Beziehung zwischen verschiedenen Wissenschaftswelten ausbilden, die sich an Goethes (1998, S. 35) Verse orientiert:

»Epirrhema«
 Müsset im Naturbetrachten
 Immer eins wie alles achten;
 Nichts ist drinnen, nichts ist draußen:
 Denn was innen, das ist außen.
 So ergreift ohne Säumnis
 Heilig öffentlich Geheimnis.

Freuet euch des wahren Scheins,
 Euch des ernstesten Spieles:
 Kein Lebendiges ist ein Eins,
 Immer ist's ein Vieles.

In eigener Sache – der Weg zum Buch, wie es entstand

»Wer wird von wem aus welchen Gründen beobachtet? Will sagen: Ein Beobachter hat zu erklären (oder sogar zu rechtfertigen), warum er sich entscheidet, einen ganz bestimmten Beobachter zur Beobachtung auszuwählen und zu bezeichnen – *diesen* nämlich und keinen anderen« (Luhmann, 2001, S. 278).

Im Verlaufe der Arbeit ist darauf abgehoben worden, dass, um dem Gütekriterium der »Transparenz« zu genügen, es wichtig ist, sich als Person auch vorzustellen, damit Rezipierende wissen, von welcher Position aus Forschung entwickelt wird. Im gleichen Atemzug ist als Desiderat beschrieben worden, dass dies weniger irgendwo im Konvolut eines gesamten Buches geschehen soll, da diese Selbstpositionierung dazu leicht im Gesamt der Arbeit untergehen. An den Anfang seien solche Vorstellungen zu stellen, das war der formulierte Wunsch, um Präsenz zu zeigen, wo man wissenschaftlich steht. Ich weiche selbst davon schon ab und stelle – allerdings wohl an exponierter Stelle – ein paar Gedanken nun ans Ende. Es ist unschwer zu erkennen bei Rezeption des Buches, dass ich aus der Position des Geisteswissenschaftlers schreibe, der am Anfang seiner Karriere viele Beiträge für den Deutschunterricht geschrieben hat, die teilweise bis heute einen Standard im Fach Deutsch gesetzt haben. Die *Woyzeck*-Ausgabe, die ich erstellte, hat im Verlaufe der vielen Jahrzehnte immer wieder Platz 1 der Amazon-Bestseller-Charts erklommen und erfreut sich seit 1999 bis heute und sicherlich auch noch in den Folgejahren großer Resonanz, was als Indiz für den Erfolg in aller Breite genommen werden darf. Ich habe mich zu vielen Literaten und Werken verhalten und Abhandlungen für den Deutschunterricht geschrieben, darunter auch – wen wundert's – zu Franz Kafka, dem ich nachweislich neben den vielen bekannten Herleitungen – wenn ich an mir zugegangene Briefe und Mails denke – wohl einige neue Facetten abgeschaut habe. »Mehr Kafka wagen« ist wohl aus der Wertschätzung dieser literarischen Person erwachsen. Die von mir ver-

trete wissenschaftliche Position ist klar geisteswissenschaftlich geprägt, mit besonderem Bezug zu poststrukturalistischen sowie systemtheoretischen Denkansätzen. Von zwei Standbeinen aus betrachte ich demnach den Musikunterricht.

Als ehemaliger Deutsch- und Musiklehrer konnte ich immer vergleichen, was im Fach Deutsch und was im Fach Musik den jungen Leuten abverlangt wurde. Mein Resümee schon damals: Während im Fach Deutsch schon in den Klassen 8–10 Hochrelevantes mit persönlich gemachtem lebensweltlichem Bezug zu Schülerinnen und Schülern ihnen vermittelt und mit ihnen diskutiert werden konnte, blieb es im Bereich der Musik – zumindest gemäß hinzugezogener Didaktik – bei basalen Musiziererlebnissen, wenn man musikdidaktischen Überlegungen mit Bezug auf das Musizieren folgen und Musik sich erschließen wollte. Schon damals habe ich meinen Musikunterricht davon abgesetzt und den jungen Leuten unterschiedliche Zugänge zur Musik ermöglicht, die auch zum Musizieren sich verhielten, aber ohne Priorisierung. Wo es ›Sinn‹ machte, wurde musiziert. In anderen Fällen wurde ohne Ideologieverdacht auf anderen Wegen zur Musik verhalten in einer Weise, dass der Wissenszuwachs im Fach Deutsch und der Wissenszuwachs im Fach Musik auf Augenhöhe sich bewegten. In beiden Welten kann man kreativ tätig sein, in beiden Fällen kann man aber auch hochelaboriert Wissen wägen, erörtern, diskutieren. Der Schöningh Verlag hat es mir ermöglicht, meine Vorstellungen von Musikunterricht in ein Konzept zu gießen, das ich mit wunderbaren Kolleginnen und Kollegen, teils zu Freunden geworden, umsetzen durfte: Im Schulbuch *O-Ton* (Westermann Verlag) zeigt sich das Konzept realisiert. Es zeigt sich gut angenommen. Die Reihe *EinFach Musik*, der ich mit nun abschließend insgesamt 45 Themenheften als Herausgeber vorstehe, ist von dem Gedanken getragen, dass prozedurales und deklaratives Lernen sich ergänzen, aber alles zu seiner Zeit. Viele Kolleginnen und Kollegen mit ihren eingebrachten Kompetenzen haben dieser Reihe zum Erfolg verholfen.

Auch Didaktiken der Musik, die die ästhetische Erfahrung ins Zentrum stellen, wollen dieses Ziel erreichen. Das sei eingestanden. Die angebotenen Wege dazu sind allerdings, im Klartext gesprochen: fern aller Realität. Man kommt nicht sehr weit, wenn man eine singuläre Tätigkeit – abgeleitet aus stimmigen wissenschaftlichen Prinzipien für einen begrenzten Bereich – auf einen in komplexen Zusammenhängen stehenden lebenden Menschen überträgt und auf das Ganze hin auslegt. Als Deutsch- und Musiklehrer habe ich mich immer fern gehalten von solchen ideologieverdächtigen Didaktiken dieser Art und habe versucht, vom realistischen Grund und Boden aus den jungen Leuten gerecht zu werden, gerne aufzunehmen, was sie an eigenen Erfahrungen geboten haben, und Wissen zu liefern, auch im kreativen Zusammenhang, das sie weiterbrachte, auch ihren Intellekt zuweilen forderte. Sie haben es verdient.

Von dieser Position des Lehrers für Deutsch und Musik hat es mich immer gewundert, Musizieren im Musikunterricht didaktisch so priorisiert begründet zu sehen. Zu glauben, aus dieser einen Keimzelle heraus, linear-kausal alles andere sich entwickeln lassen zu können, selbst Wissen zu Hintergründen von Musik, widerspricht allen Komplexitätsverhältnissen, in denen Mensch und Welt stehen. Der Mensch wird völlig unterkomplex als triviale Maschine im Sinne Heinz von Foers-

ters gedacht. Man gebe ihm nur den richtigen Input, dann ist der gewünschte Output zumindest recht wahrscheinlich gemacht. Das wird jungen Menschen nicht einmal in groben Zügen gerecht. Ich möchte es an dieser Stelle ganz deutlich sagen. Die Didaktiken zur ästhetischen Erziehung geben zwar vor, den jungen Menschen ins Blickfeld zu nehmen, recht besehen wird aber allein von der Musik her gedacht. Die ästhetische Erfahrung, über die vordergründig zumindest der junge Mensch ins Zentrum gestellt wird, nimmt den jungen Menschen die Chance, Wissenswertes zur Musik zu lernen, sich mit den eigenen Erfahrungen selbstbestimmt und relevant einzubringen. Die ästhetische Erfahrung, wie sie in vielen Fällen hergeleitet wird, führt dazu, dass jene, die ästhetische Erfahrungen machen, allein im Kosmos ihrer persönlichen Erfahrungen kreisen und allein gelassen werden. Sie lernen nichts Wissenswertes im alleinigen Vollzug prozeduralen Lernens. Ich könnte von dieser Stelle her noch vieles sagen, aber im Buch zuvor verhalte ich mich, denke ich, hinreichend dazu.

Als geisteswissenschaftlich aufgestellter Musikpädagoge hat mich auch die opulente Zuwendung in der Musikpädagogik zur Empirie immer gewundert. Dass ich ihr in Teilen kritisch gegenüberstehe, ist im Buch latent deutlich geworden. Sie verspricht mehr, als sie halten kann und hat im Vollzug ›epidemischer Deliberation‹ den Selbsterhalt im Sinn. Der ›gute Wille‹ hat sie im Griff. Die Gründe dazu sind im Vorangegangenen nachzulesen.

Die Einlösung meines Desiderats hin zum Forschungspluralismus könnte helfen, weitergehende Erkenntnisse zu ermitteln als bisher und differenziertere didaktische Erwägungen daraus zu schließen, sodass junge Menschen mehr Gewinn für sich im Musikunterricht davontragen können und von Musik und ihren Bedingungen, den komplexen gesellschaftlichen Verflechtungen mehr erfahren.

Dies ist ein kritisches Buch – ganz ohne Frage: aber warum erst jetzt, könnte man selbst kritisch fragen? Es möchte sich vielleicht jemand über den Zeitpunkt wundern, dass ich erst jetzt mit einer solchen Schrift aufwarte und Kritik übe an der empirischen Wissenschaft, wie sie in weiten Teilen praktiziert wird, und für einen Forschungspluralismus eintrete, an dem zurzeit ein erheblicher Mangel besteht. Mit Eintritt in die Pension, dem Fach, dem ich fraglos vieles zu verdanken habe, so kritisch gegenüberzutreten, könnte so selbst Anlass zur Kritik werden.

Sofern es diesen Einwand gäbe, der en passant sich nicht fachlich, sondern gegen meine Person richtete, dass hier charakterlich ein Missstand herrschte, es würde den *parrhesiastischen Pakt* aufkündigen, weil er sich eben nicht auf die Sache, sondern auf die Person bezöge. Sofern ein solcher Einwand gemacht würde, er liefere doch ins Leere. Dieses Thema beschäftigt mich schon seit Jahrzehnten, und vor Jahrzehnten habe ich mich schon dazu in einer Publikation verhalten. Im Jahr 1995 habe ich die Problematik bereits in einem Beitrag aufgegriffen, zu einem Zeitpunkt, als eine Zukunft und Karriere in der Musikpädagogik für mich noch gänzlich in den Sternen standen. Nicht einmal meine Promotion war abgeschlossen, als ich mich in einem Exkurs auf den Seiten 87–90 einer AMPF-Publikation kritisch mit einer Position des Kollegen Behne auseinandersetzte, der eine Dichotomie zwischen ›empirischer Wissenschaft‹ und ›schönegeistiger Literatur‹ aufspann (vgl. Schläbitz, 1995, S. 87–90).

Kurz noch einmal zusammengefasst waren seine Thesen: a) Empirie ist Wissenschaft, b) auf sprachlicher Ebene angesiedelte, in sich stimmige theoriebasierte Reflexion aber nicht. Recht besehen, endet diese These von Wissenschaft, wo sie zu finden ist und wo nicht, in einem Paradox: »Unter Paradoxie verstehen wir einen Gegenstand einer Beobachtung, die den Beobachter zum endlosen Oszillieren zwischen zwei Positionen zwingt« (Luhmann, 2017, S. 34). Zieht man diese Definition von Paradox zu Rate, dann war in diesem Beitrag Behne ein treffliches Paradox gelungen: Entweder stimmte die These von der Unwissenschaftlichkeit reflexionsorientierter, rhetorisch arbeitender Argumentation, dann aber waren die von ihm getätigten Ausführungen unwissenschaftlich, denn sie beruhten nicht auf Empirie, sondern waren allein reflexionsorientierten Überlegungen geschuldet. Oder die Ausführungen könnten wissenschaftliche Evidenz einklagen, dann wäre aber die These falsch, dass Empirie Wissenschaft liefert, sprachlich orientierte Argumentation indessen nicht. Aus diesem geschaffenen Paradox gibt es kein Entrinnen, es sei denn, man sieht in dieser These keine logische Stimmigkeit und erklärt sie aus dem geschaffenen Paradox heraus als unhaltbar und falsifiziert. Ich neige zur These der Falsifizierung und der Irrelevanz der aufgemachten Dichotomie. Einiges von dem, was ich damals kritisch zu den Ausführungen von Behne anmerkte, ist auch zu Beginn, neu formuliert, in diese Publikation eingeflossen. Das war im Jahr 1995.

Ein zweites Mal habe ich das Thema aufgegriffen im größeren Umfang in einer Publikation aus dem Jahre 2004. Einige Zeilen aus der Publikation wurden späterhin ins Abstract übernommen, in dem es heißt:

»Die folgenden Ausführungen gehen [...] von der Annahme aus, dass die Differenz und auch zum Teil die Widersprüchlichkeit zwischen verschiedenen Forschungsansätzen der Musikpädagogik zum Vorteil gereichen und der Pluralismus der Gefahr einer verengten, allzu selbstgewissen Sicht entgegenarbeitet. [...] Eine superiore Stellung einer Methodologie im Raum der Musikpädagogik verdunkelt eher, als dass sie erhellend wirkt« (Schläbitz, 2004a).

Und gemeint war die empirische Musikpädagogik, der ich im Beitrag selbst falsche Gewissheiten nachwies und deutlich machte, dass empirische Musikpädagogik in dieser Breite nicht zur erkenntnisträchtigen Erhellung beiträgt, sondern mehr die Verdunkelung zu erwarten ist. Die Tagung selbst hatte unter der Federführung und späteren Herausgeberschaft von Hermann Josef Kaiser, in etwas anderem Format als üblich, schon 2002 stattgefunden, und die Publikation wäre eigentlich für das Jahr 2003 zu erwarten gewesen. Aus irgendeinem technischen Grund, den ich nicht kenne, aber von dem ich eine Ahnung habe, verzögerte sich die Publikation um ein ganzes Jahr. Schon auf der Tagung selbst hatte ich in lebhafter Diskussion Kritik an der Empirie geübt und sie sodann im Beitrag seinerzeit detailliert ausformuliert. Zu diesem Zeitpunkt, 2002/03, war ich noch als Studienrat z.A. für Deutsch und Musik an einer Gesamtschule tätig, und die Aussicht auf eine Professur nach wie vor völlig ungewiss. Auch aus dieser Schrift sind in allerdings wesentlich überarbeiteter Form Teile übernommen worden. Kurz und gut: Karrierefördernd waren diese Beiträge sicher nicht (vgl. Schläbitz, 2004). Ob daraus mir ein Nachteil für meinen Werdegang erwachsen ist, ist aus heutiger Profession und Position nur hochspekulativ und hypo-

thetisch zu fassen. Sollte es einen gegeben haben (und explizit ist das nicht auszuschließen), dann hat dieser sich nicht erhalten lassen.

Zum 01.04.2004 trat ich dann meine Professur in Münster an. 2022, nunmehr schon lange in Amt und Würden, war ich als Keynote-Speaker zu einer Tagung geladen zu einem gänzlich anderen Thema. In der abschließenden Diskussionsrunde wurde ich nach dem ›Zustand‹ der gegenwärtigen Musikpädagogik gefragt. Ich hielt mich sehr bedeckt, zumal die Diskussion fast an ihr Ende gelangt war, deutete lediglich an, dass hier sehr viel Redebedarf sei, aber jetzt nicht der Moment, darüber kritisch zu reflektieren. 2024 veröffentlichte ich daraufhin in der *nmz* ein weiteres Mal einen kritischen Befund zur empirischen Musikpädagogik im Zusammenhang mit der ›MusikmachDing‹-Forschung und befragte sie auf ihre Tätigkeit und Relevanz, die sie mit ihren Ergebnissen erführe. Das Urteil fiel nicht freundlich aus. Das wäre es wohl gewesen, mehr hatte ich nicht im Sinn, aber die Rückmeldungen, die ich per E-Mail zu diesem Beitrag erhielt, bestätigten mich überraschenderweise vollumfänglich. Ich hatte mit deutlicher Kritik gerechnet, stattdessen viel Zustimmung erfahren. Ich schien einen Nerv getroffen zu haben. Gerechnet hatte ich damit nicht. Die Resonanz war so freundlich, dass der Gedanke in mir reifte, zum Thema ein Buch zu verfassen, das ich nun bei meinem Eintritt in Rente und Pension vorlege und der Rezeption überlasse. Wohin die Rezeption dieses Buch nun weht, ist nicht zu sagen. Es liegt nicht in meiner Hand, wie das so ist bei gedruckten Büchern. Mag sein, es wird auch ignoriert und fortgefahren wie bisher. Ich würde das bedauern, aber es ist nicht auszuschließen.

Es gereichte der Musikpädagogik auf alle Fälle zum Schaden, immer mehr vom Gleichen auch in Zukunft vorzustellen. Die ›epistemische Deliberation‹ kommt zum Erliegen. Stattdessen: Die ›epidemische Deliberation‹ wüchse weiter auf, wenn sie sich nicht schon längst vollumfänglich entfaltet hat. Vor vielen Jahrzehnten wurde auf den Tagungen des Arbeitskreises Musikpädagogik darüber vehement diskutiert, auch gestritten, ob die Themen für die Folgejahre nicht über mehrere Jahre hinweg terminiert werden müssten, da es Zweifel gäbe, ob in zwölf Monaten bis zur nächsten Tagung zu einem Thema Forschung relevante Beiträge beibringen könnte. Die Zeit wäre zu kurz dimensioniert. Diese Frage scheint sich heute nicht mehr zu stellen. Ein Algorithmus ist geduldig. Mit was für Themen man ihn füttert, ist ihm egal. So kommt es heute bisweilen in publizierten Bänden des Arbeitskreises Musikpädagogik zu der Situation, dass bis zu drei Beiträge von derselben Person stammen. Natürlich werden auch die Folgejahre von ihr bedient und die Jahre zuvor nicht ausgelassen. So wird Forschung portioniert vorgestellt. Das Tagungsthema ist im Grunde völlig egal. Und zur Not findet sich auch hierzu was. Zur Qualitätssteigerung hat die Publikationsflut nicht geführt. Das Gegenteil ist anzunehmen. Eine ›epistemische Deliberation‹ würde das hinterfragen, eine ›epidemische Deliberation‹ nimmt das als gegeben hin. Dieser ›Forschungsleiß‹ in so multiplizierter Form ist Garant für die ›epidemische Deliberation‹. So führt der gezeigte Forschungsleiß zu immer mehr vom Selben und weiß sich zu verbreiten. Der ›blinde Fleck‹, er wächst proportional zum schwindenden Erkenntnisgewinn. Und man merkt es nicht einmal, weil der ›blinde Fleck‹ nun mal nicht sehen lässt, dass man nicht sieht, und der ›gute Wille‹ gar kei-

nen Anlass sieht, ›blinde Flecke‹ anzunehmen. Das ist das Klima, in der die ›epidemische Deliberation‹ gut gedeihen kann. Die Empirie in der Musikpädagogik liefert leider ein eindrucksvolles Beispiel hierfür.

Ich hoffe trotzdem auf Veränderung und sage dies aus Gründen: Mein Herz schlägt für die Musikpädagogik. Ich habe ihr sehr viel zu verdanken, habe von ausgesuchter musikpädagogischer Literatur profitiert, mir zugewandte Kollegen und Kolleginnen, auch Freunde gefunden. Ich würde mich daher freuen, wenn dieses Buch dazu beitragen könnte, die Musikpädagogik zu reformieren oder – bescheidener – zumindest einen Anstoß zur Reform zu geben, sodass die Idee in Richtung Forschungspluralismus (in welche Richtungen auch immer weisend) aufgegriffen würde. Forschungspluralismus würde der Musikpädagogik gut zu Gesichte stehen – bislang indes: er fehlt.

Die Kritik an empirischer Forschung betrifft auch die forschungsleitende Methode, die im Vorausgegangenen Gegenstand der Ausführungen schon war, die ›grounded theory‹. Sie ist ein ungeeignetes Instrument, wenn es darum geht, Wesentliches zu erfassen. Beim ersten Kennenlernen mit ihr vor vielen Jahren, ja, Jahrzehnten, hatte ich spontan den Gedanken, dass sie deshalb so erfolgreich war, weil sie Forschung möglich macht, ohne dass man wirklich wissen muss, was man eigentlich will, keine dezidierte Forschungsfrage einen leiten muss. Der Gedanke, der mir damals unvermittelt durch den Kopf ging, der, ich gebe zu, etwas despektierlich klingt oder auch ist, bewegt mich seitdem unverändert. Das ist die ›*Ich-weiß-zwar-nicht,-was-ich-will,-aber-ich-fang-einfach-schon-mal-an-und-lass-mich-überraschen,-was-dabei-rauskommt*‹-Forschung. Zwar liegt darin ein gewisses kreatives Moment, sich forschend überraschen zu lassen, das durch das Korsett ›grounded theory‹ aber gleich wieder eingehegt wird. Die Beiträge empirischer Forschung, die sich dieser Methode verschrieben haben, lesen sich manchmal auch so, methodisch korrekt aufgestellt, bieten sie aber inhaltlich nicht viel, oft – dem ›analytischen Urteil‹ verpflichtet – so gut wie nichts, sind Spiegelbild dieser Haltung. Man mäandriert suchend irgendwie herum und findet dann auch dankenswerterweise irgendwann irgendwas. Das zuletzt Gesagte mag abermals despektierlich klingen, ich entschuldige mich dafür. Zur Grundlage von Forschung aber eine sich sukzessiv entwickelnde Forschungslage, bis sie ›gesättigt‹ scheint, zu erheben, ist und bleibt ein Problem. Es ist eher eine naturwissenschaftlich klingende Verlegenheitslösung, die sich eines vornehmen, aber völlig anders aufgestellten Partners bedient, allein um die eigene fragwürdige Methodik zu verdecken.

Im Wesentlichen hat sich mit dieser Methode nicht viel verändert: Forschung auf dieser Grundlage benennt in erster Linie die Fähigkeit Forschender zu interpretieren, ist also geisteswissenschaftlich hermeneutisch motiviert, gibt sich aber den Titel: Empirie. Das gilt es zu betonen. Ich weiß wohl, wie viel Ehrgeiz und Herzblut in solche Forschung fließen kann und dass Forschende eine Kränkung fühlen mögen. Mich treibt aber die Sorge um die Musikpädagogik um: daher die klaren Worte. Der ›parthesiastische Pakt‹, er leitet mich. Vielleicht wäre eine Meta-Studie dienlich, die den Mehrwert von Arbeiten, basierend auf ›grounded theory‹, der letzten Jahrzehnte einmal prüfte.

Abschließend: Über jede freundliche Resonanz ohnehin, aber auch jede sachliche Kritik freue ich mich, auch als Pensionär, der mit Eintritt in den Ruhestand zur Musikpädagogik auf Abstand geht. Für den anderen Fall, wo zur Person verhalten wird (es gab ihn schon), den schenke ich mir. Er wird gleich aussortiert. Ich setze gleichwohl mehr darauf, dass der ›parrhesiastische Pakt‹ Billigung findet und man sich an ihn gebunden fühlt.

Ich wünsche der Musikpädagogik und allen sie Erhaltende eine glückliche Hand, erfüllt von wissenschaftlichem Ethos, basierend auf elaborierten Theorien, in der zudem die ›Exploration‹, auf die nichts folgt, die Ausnahme bleibt und nicht der Regelfall. Es wäre ein erster Schritt in Richtung Veränderung, die nächsten mögen folgen in Richtung Forschungspluralismus unter Einbeziehung einer Vielfalt von Theorien, die die ›blinden Flecke‹, den ›guten Willen‹ je aus ihrer Perspektive sichtbar machen und einen wissenschaftlichen Mehrwert produzieren mit dem Ziel, den Musikunterricht aufzustellen in einer Weise, dass er wissbegierige, junge Menschen begeistert. Das alles wiederum vor dem Hintergrund: Musikunterricht, der von Anspruch erfüllt ist, ist mehr als Musizieren. Das sollte eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein, ist es aber leider nicht. Mit dem Schulbuch *impuls. ganz einfach Musik* zeigt sich im Gegenteil exemplarisch eine weiter voranschreitende, besorgniserregende Entwicklung in der Musikpädagogik, wenn man Schulbücher und Musikunterricht auch als in praktischer Wendung vollzogene musikpädagogische Forschung versteht: Die Schülerinnen und Schüler sollen hier ausschließlich musizierend tätig werden – ohne jedwede relevante Informationsgebung, ohne Kontextualisierung, ohne historisches oder theoretisches Fundament. Auf all das wird im Buch verzichtet. Der Verlag rühmt sich gar jeglicher Textreduktion, wie die Homepage es ausweist, so als ob Wissenswertes zur Musik sich selbst verstünde oder einstellen würde. Die kognitive Dimension des Musikunterrichts wird konsequent ausgeblendet. Mit Bildung hat das nichts mehr zu tun, sondern nur noch mit reiner reflexionsfreier Spielkultur. Damit wird konsequent der Weg weiter verfolgt zu einem Musikunterricht als reinem Entspannungsfach, der sich im Kanon der Fächer an Schule überflüssig macht. Zurück bleibt ein Verständnis, das ästhetische Bildung auf bloßes Tun verengt, und mit der Hoffnung paart, dass im ästhetischen Erleben sich ›irgendwie‹ ein vom ›guten Willen‹ beflügelter Mehrwert einstellt. Und das alles ist rein hypothetisch formuliert, von bloßen Hoffnungen getragen, denn es waltet das schon mehrfach angesprochene ›Technologiedefizit‹ im Kontext musikpädagogischen Forschens und praktischen Handelns, da nicht zu prüfen bzw. nie zu wissen ist, ob gewünschte Wirkungen erzielt oder Erwartungen erfüllt werden. Trotz dieses Agierens im rein hypothetischen Raum ohne die Möglichkeit zur Überprüfung oder Sicherstellung gewünschter Wirkungen wird auf diesem Wege unbeirrt fortgeschritten. Argumente für diese Gestaltung von Musikunterricht gründen allein im guten pädagogischen Glauben bzw. im ›guten Willen‹, sind aber nicht von technologischer Steuerungssicherheit ummantelt, denn es gibt kein technologisch abgesichertes Verfahren, wie man im gewünschten Sinne auf Schülerinnen und Schüler einwirken kann. Beim weiteren Voranschreiten auf diesem Pfad – und das Schulbuch *impuls. ganz einfach Musik* liefert ein Indiz dafür – wird dem Musikunterricht endgültig jeglicher intellek-

tueller Anspruch ausgetrieben und die Vorstellung von Allgemeinbildung im ästhetischen Bereich verabschiedet.

Es bleibt dringend zu hoffen, dass sich die musikpädagogische Forschung in allen Ausprägungen wieder auf ›epistemische Deliberation‹ zurückbesinnt – und dass auch der Musikunterricht daran partizipiert. Auch er darf, neben fraglos allen wünschenswerten ästhetischen Erfahrungen als ein Ort begrifflicher Klärung, reflexiver Auseinandersetzung und fundierter Wissensvermittlung verstanden werden, wo das Musizieren ›einen‹ Baustein unter mehreren liefert. Der Primat des Musizierens allerdings diskriminiert die Kognition, die Lust am rationalen Erfassen und Wägen von musikalischen Sachverhalten, begrenzt den intellektuellen Horizont. Forschungspluralismus kann hier, abseits aller Mainstreamforschung, neue Impulse setzen, denn Forschungspluralismus wirkt der diese verengte Sicht begünstigenden ›epidemischen Deliberation‹ entgegen. Es gibt fortan Alternativen. Und auf die kommt es an ...

Das also ist meine persönliche Positionierung. Ein Gedankengang, den ich nicht auslassen möchte. Manche Kritik, die ich der empirischen Musikpädagogik angedeihen lasse, lässt sich auch problemlos gegen eine geisteswissenschaftlich orientierte musikpädagogische Musikpädagogik wenden. Aber so zeigt sich Kritik in Dispersion verteilt zu allen Seiten hin. Das macht die Wissenschaft in der Musikpädagogik hochinteressant und lädt zum gegenseitigen Beobachten ein. Es kann für beide Welten nur von Vorteil sein.

Damit könnte ich mich verabschieden aus der Musikpädagogik, möchte aber noch auf ein Buch verweisen, das ebenfalls vor dem Abschluss steht und mit dem ich meinen endgültigen Abschied aus der Wissenschaft leiste. Ich habe hier und da in Schriften schon darauf aufmerksam gemacht. Für die Abfassung meines Buches *Die Turing-Galaxis* habe ich es unterbrochen und für die Abfassung dieses Buches ein weiteres Mal. Es heißt: *Zu viel Kultur schadet nur* und ich hoffe, das Buch ohne weitere Unterbrechungen nun zu einem guten Abschluss zu führen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. ([1956] 1991⁷): *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, Theodor W. ([1973] 1992¹¹): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003): Auf die Frage: Was ist deutsch? In: Theodor W. Adorno: *Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe. Stichworte*. GS 10.2. Tiedemann, Rolf unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss, Klaus Schultz. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 691–702.
- Adorno, Theodor W. (2018⁴): Soziologie und empirische Forschung. In: Theodor W. Adorno: *Soziologische Schriften I*. GS 8. Tiedemann, Rolf unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss, Klaus Schultz. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 196–217.
- Anders, Günther ([1965] 2002³): *Philosophische Stenogramme*. München: Beck.
- Anders, Günther ([1984] 2022³): *Mensch ohne Welt. Schriften zu Kunst und Literatur*. München: Beck.
- Appiah, Kwame Anthony (2021): Kosmopolitismus und Kulturerbe. Gespräch mit Thomas Thiemeyer. In: Stiftung Humboldtforum im Berliner Schloss (Hg.): *(Post-)Kolonialismus und kulturelles Erbe*. Berlin: Hanser, S. 60–84.
- Baker, Monya (2016): *1500 scientists lift the lid on reproducibility*. Verfügbar unter: <https://www.nature.com/articles/533452a> [16.03.2025]
- Bardmann, Theodor M. (1999): Ein Virus in meinem Denken. In: Theodor M. Bardmann, Dirk Baecker (Hg.): *»Gibt es eigentlich den Berliner Zoo noch?«* Konstanz: UVK, S. 89–99.
- Barrow, John D. (1999): *Die Entdeckung des Unmöglichen*. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akademie-Verlag.
- Barthes, Roland (2006): *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bastian, Hans Günther, Lugert, Wulf Dieter (2001): Mail-Disput über Hans Günther Bastians Langzeitstudie »Musik(erziehung) und ihre Wirkung«. In: *Diskussion Musikpädagogik* 10/01. 2. Quartal 2001. hg. von: Lugert-Verlag/Christoph Richter, S. 97–102.
- Bateson, Gregory (1992⁴): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bauman, Zygmunt (2008): *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition, HIS-Verlagsgesellschaft.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Behne, Klaus-Ernst (1992): Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens. In: Hermann J. Kaiser (Hg.): *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmung, Erkennen, Aneignen*. Essen: Blaue Eule, S. 115–127.
- Beiträge zur Transfer-Studie von Hans-Günther Bastian. In: *Diskussion Musikpädagogik* 12/01. 4. Quartal 2001. hg. von: Lugert-Verlag/Christoph Richter, S. 110–116.
- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blum, André (1998): Der Mythos objektiver Forschung. In: *DIE ZEIT* vom 10.06.1998.
- Blumenberg, Hans ([1979] 1996): *Arbeit am Mythos*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans ([1981] 1993): *Wirklichkeiten, in denen wir leben*. Stuttgart: Reclam.
- Blumenberg, Hans (1997): Ausblick auf eine Theorie der Unbegrifflichkeit. In: Hans Blumenberg: *Schiffbruch mit Zuschauer*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 85–107.
- Blumenberg, Hans (2001): Licht als Metapher der Wahrheit. Im Vorfeld der philosophischen Begriffsbildung (1957). In: Hans Blumenberg: *Ästhetische und metaphorologische Schriften*. Auswahl und Nachwort von Anselm Haverkamp. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 139–172.

- Blumenberg, Hans (2021²): *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (1997²): *Einführung in die Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bohrer, Karl Heinz (2018): *Jetzt. Geschichte meines Abenteuers mit der Phantasie*. Berlin: Suhrkamp.
- Bolz, Norbert (2001): *Weltkommunikation*. München: Fink.
- Bolz, Norbert (2001a): Jenseits der großen Theorien. Das Happy-End der Geschichte. In: Gerhart Schröder, Helga Breuninger (Hg.): *Kulturtheorien der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Campus, S. 203–217.
- Bolz, Norbert (2007): *Das ABC der Medien*. München: Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846745120>
- Bolz, Norbert (2010): *Die ungeliebte Freiheit*. München: Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846749777>
- Bräunlein, Peter J. (2012): Material turn. In: Georg-August-Universität Göttingen (Hg.): *Dinge des Wissens. Die Sammlungen, Museen, Gärten der Universität Göttingen*. Göttingen: Wallstein, S. 30–44.
- Brecht, Bertolt (1967): Wenn Herr K. einen Menschen liebte. In: Bertolt Brecht: *Gesammelte Werke, Bd. 12. Prosa 3*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 336.
- Bregman, Rutger (2020): *Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Breuer, Ingeborg, Leusch, Peter, Mersch, Dieter (1996): Von Geschichte zu Geschichten. Zu Hans Blumenberg Metaphorologie. In: dies.: *Welten im Kopf: Deutschland*. Hamburg: Rotbuch, S. 65–79.
- Bröckling, Ulrich (2024⁷): Evaluation. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, Thomas Lemke (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp, S. 76–82.
- Brügelmann, Hans (2011): Miss Marple, PISA & Co. – Plädoyer für eine Bildungsforschung, die der Praxis nützt. In: Moser, Heinz (Hg.): *Forschung in der Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 221–236.
- Brügelmann, Hans (2015): *Vermessene Schulen. Standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von Pisa, Hättie, VerA & Co*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Buch, Robert, Weidner, Daniel (2014): Einleitung. Robert Buch, Daniel Weidner (Hg.): *Blumenberg lesen. Ein Glossar*. Berlin: Suhrkamp, S. 11–25. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04299-8_1
- Bünting, Karl-Dieter (1987¹²): *Einführung in die Linguistik*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Bunsen, Frederick D. (1999): Der Künstler in Niklas Luhmann. In: Theodor M. Bardmann, Dirk Baecker (Hg.): *»Gibt es eigentlich den Berliner Zoo noch?« Erinnerungen an Niklas Luhmann*. Konstanz: UVK, S. 32–40.
- Cerdá-Esteban, Nuria (2014): *Was ist los mit dem guten, alten Peer Review-Verfahren?* Verfügbar unter: <https://scilogs.spektrum.de/academianet/was-los-peer-review/> [16.03.2025]
- Charpa, Ulrich (1996): *Grundprobleme der Wissenschaftsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Collins, Harry, Pinch, Trevor (1998): *Der Golem der Forschung. Wie unsere Wissenschaft die Natur erfindet*. Berlin: Berlin Verlag.
- Corbin, Juliet (2006): Grounded theory (übersetzt von Arnd-Michael Nohl). In: Ralf Bohnsack, Wilfried Marotzki, Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 70–75.
- Coupland, Douglas (2011): *Eine Marshall McLuhan Biografie*. Stuttgart: Tropen.
- Cramer, Friedrich (1993): *Chaos und Ordnung*. Frankfurt/M.: Insel.
- Culler, Jonathan (1999): *Dekonstruktion*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Dawkins, Richard (1996a): *Das egoistische Gen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dawkins, Richard (1996): »Gottes Nutzenfunktion«. In: *Spektrum der Wissenschaft* 1. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/magazin/gottes-nutzenfunktion/822771> [12.06.2025]
- Dawkins, Richard (1996²): *Der blinde Uhrmacher*. München: dtv.
- De Kerckhove, Derrick, Leeker, Martina, Schmidt, Kerstin (2008): *McLuhan neu lesen*. Bielefeld: transcript.
- Derrida, Jacques (1990⁴): *Grammatologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1997⁷): *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1999) : *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen.
- Derrida, Jacques (2004): Die différance. In: Jacques Derrida: *Die différance. Ausgewählte Texte*. Stuttgart: Reclam, S. 110–115.
- Detterbeck, Markus, Schmidt-Oberländer, Gero (2015): *Musix 3 (ab 2011) Schülerband. Das Kursbuch. Klasse 9/10*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling. Verfügbar unter: <https://www.helbling.com/de/de/product/musix-3-ab-2019-schulbuch-386227538> [16.03.2025]
- Diskussion Musikpädagogik*, 2001, 4. Quartal, Heft Nr. 12
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2010): *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.
- Eibl, Karl (1995): *Die Entstehung der Poesie*. Frankfurt/M., Leipzig: Insel.
- Eiland, Howard, Jennings, Michael W. (2020): *Walter Benjamin. Eine Biografie*. Berlin: Suhrkamp. <https://doi.org/10.1515/9780823270200-006>
- Enzensberger, Hans-Magnus (2004): Die Poesie der Wissenschaft. Ein Postscriptum. In: Hans-Magnus Enzensberger: *Die Elixiere der Wissenschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 261–277.
- Fellmann, Ferdinand (2019): *Der Erosoph. Eine philosophische Autobiographie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Feustel, Robert (2015): *Die Kunst des Verschiebens*. München: Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846700037>
- Fiedler, Leslie (2013): *Überquert die Grenze, schließt den Graben (1968)*. Stuttgart: Reclam, S. 79–103.
- Fischer, Ernst Peter (2009): *Die kosmische Hintertreppe. Die Erforschung des Himmels von Aristoteles bis Stephen Hawking*. München: Nymphenburger.
- Flusser, Vilém (1989): Gedächtnisse. In: Ars electronica (Hg.): *Philosophien der neuen Technologien*: Berlin: Merve, S. 41–57.
- Flusser, Vilém (1991): *Gesten*. Düsseldorf: Bollmann.
- Flusser, Vilém (1993): *Dinge und Udinge*. München, Wien: Carl Hanser.
- Flusser, Vilém (1996): *Zwiesgespräche. Interviews 1967–1991*. Göttingen: European Photography.
- Foucault, Michel ([1974] 1990⁹): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1990⁴): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2010): *Der Mut zur Wahrheit*. Berlin: Suhrkamp.
- Frank, Manfred u.a. (2012): In memoriam Friedrich Kittler (1943–2011). In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft*. Heft 6: Sozialtheorie und Medienwissenschaft, Jg. 4, Nr. 1, S. 180–184.

- Frank, Manfred, Gauger, Hans-Martin, Kaiser, Gerhard, Kittler, Friedrich, Marten, Rainer, Mauser, Wolfram, Neumann, Gerhard, Pütz, Peter, Schneider, Manfred, Schramm, Gottfried (2012): Aufschreibesysteme 1980/2010. In memoriam Friedrich Kittler (1943–2011). In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft*. Heft 6: Sozialtheorie und Medienwissenschaft, Jg. 4, Nr. 1, S. 114–192. <https://doi.org/10.25969/mediarep/2681>
- Fuchs, Max (2006): Elfenbeinturm oder menschliches Grundrecht. In: Birgit Mandel (Hg.): *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*. Bielefeld: transcript, S. 51–61. <https://doi.org/10.1515/9783839435618-003>
- Fuchs, Peter (2001): *Die Metapher des Systems*. Weilerswist: Velbrück.
- Fuchs, Peter (2011): *Die Verwaltung der vagen Dinge. Gespräche zur Zukunft der Psychotherapie*. Heidelberg: Carl Auer. https://doi.org/10.30965/9783657769841_004
- Fuchs, Peter, Schmatz, Ferdinand (1997): »Lieber Herr Fuchs, lieber Herr Schmatz!«. Op-laden: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90197-2>
- Gadamer, Hans-Georg ([1960] 1999): *Wahrheit und Methode I*. Tübingen: UTB, Mohr/Siebeck.
- Gadamer, Hans-Georg ([1972] 1997): *Klassische und philosophische Hermeneutik* (1968). In: Jean Grondin: *Gadamer Lesebuch*. Tübingen: Mohr, Siebeck, S. 32–58.
- Gehring, Petra (2014): Metapher. In: Roland Buch, Daniel Weidner (Hg.): *Blumenberg lesen. Ein Glossar*. Berlin: Suhrkamp, S. 201–214.
- Gehrs, Vera, Louven, Christoph (2019). Ökologisch valides Motion Capture von Dirigierbewegungen mit dem kinelyze-System. In: Wolfgang Auhagen, Claudia Bullerjahn, Christoph Louven (Hg.): *Musikpsychologie – Musik und Bewegung*, S. 2–17. <https://doi.org/10.5964/jbdgm.2018v28.40>
- Gembris, Heiner ([2002] 2002²): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wissner.
- Gembris, Heiner (2024): Wirkung des Amateur-Musiktheaters auf Wohlbefinden, Lebensqualität, Gesundheit und andere Bereiche – eine Recherche. In: Heiner Gembris, Bianca Herbst, Sebastian Herbst, Kristin Sander-Steinert (Hg.): *Musik erleben – erforschen – vermitteln. Begegnungen mit Thomas Krettenauer*. Münster: Lit-Verlag, S. 249–267.
- Gembris, Heiner, Kraemer, Rudolf-Dieter, Maas, Georg (Hg.) (1992): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1991*. Augsburg: Wissner.
- Gembris, Heiner, Kraemer, Rudolf-Dieter, Maas, Georg (Hg.) (2006³). *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Sonderdruck aus den musikpädagogischen Forschungsberichten. Bd. 1, 2002*. Augsburg: Wissner.
- Gloy, Karen (1995): *Das Verständnis der Natur I. Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens*. München: Beck.
- Godau, Marc (2017): Apps in der musikpädagogischen Praxis. In: Alexander Cvetko, Christian Rolle (Hg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. Münster: Waxmann, S. 237–249.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1998): Epirrhema. In: Johann Wolfgang von Goethe: *Gesammelte Werke, Bd 1. Gedichte und Epen I*. Hamburger Ausgabe. München: C.H. Beck.
- Goffman, Erving (2003): *Wir alle spielen Theater*. München: Piper.
- Goldstein, Jürgen (2020): *Hans Blumenberg. Ein philosophisches Portrait*. Berlin: Matthes & Seitz.

- Gracián, Baltasar ([1647] 2020): *Handorakel und Kunst der Weltklugheit*, neu übersetzt von Hans Ulrich Gumbrecht. Ditzingen: Philipp Reclam jun.
- Grampp, Sven (2011): *McLuhan. Eine Einführung*. Konstanz/München: UVK.
- Gruhn, Wilfried (1993): *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim: Wolke.
- Gruhn, Wilfried (2010): *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundierung des Musikunterrichts*. Hildesheim, Zürich, N.Y.: Georg Olms.
- Gruhn, Wilfried (2011²): *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich (2019): *Friedrich Kittler – verkanntes Genie und ein Apple-Feind der ersten Stunde*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/feuilleton/friedrich-kittler-verkanntes-genie-und-ein-apple-feind-der-ersten-stunde-ld.1488869> [13.03.2025]
- Gumbrecht, Hans-Ulrich, Pfeiffer, K. Ludwig (Hg.) (1988): *Materialitäten der Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen ([1968] 1973): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen ([2019] 2019²): *Auch eine Geschichte der Philosophie. Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Bd. 1. Berlin: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2022): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und eine deliberative Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2024): »Es musste etwas besser werden...«. *Gespräch mit Stefan Müller-Doohm und Roman Yos*. Berlin: Suhrkamp.
- Hasselbach, Julia von (2019): Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung von professionellen Violinist*innen. In: Verena Weidner, Christian Rolle (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 155–171.
- Hayward, Jeremy (1996): *Die Erforschung der Innenwelt*. Frankfurt/M.: Insel.
- Heidegger, Martin (1959²): *Vorträge und Aufsätze, Wissenschaft und Besinnung. Gesamtausgabe, Bd. 7*. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin ([1950] 1963⁴): Die Zeit des Weltbildes. In: Martin Heidegger: *Holzwege*. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann, S. 69–105.
- Heidegger, Martin ([1959] 2018²): *Unterwegs zur Sprache. Gesamtausgabe, Bd. 12*. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann.
- Heisenberg, Werner ([1969] 2019⁴): *Das Teil und das Ganze. Gespräche im Umkreis der Atomphysik*. München: Piper.
- Heraklit (2013): Fragmente. In: Daniela Zimmermann: *Das philosophische Lesebuch. Die einflussreichsten Denker und ihre bedeutendsten Texte*. Köln: Anaconda, S. 28–38.
- Höffe, Otfried (2002): Globalisierung und Lebenswissenschaften. Will Deutschland die Geisteswissenschaften aufgeben? In: Deutscher Hochschulverband (Hg.): *Glanzlichter der Wissenschaften 2002. Ein Almanach*. Saarbrücken: Lucius, S. 49–57. <https://doi.org/10.1515/9783110505245-008>
- Hörisch, Jochen (2003²): Einleitung. In: Peter Ludes: *Einführung in die Medienwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt, S. 11–33.
- Hörisch, Jochen (2004): *Theorie-Apotheke*. Frankfurt/M.: Eichborn.
- Hörisch, Jochen (2011): »Legendär ist der Kampf um seine Habilitation«. In: Deutschlandfunk. Gespräch mit Stefan Koldehoff. Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/legendaer-ist-der-kampf-um-seine-habilitation-100.html>. [16.03.2025]
- Höle, Vittorio (1999): *Die Philosophie und die Wissenschaften*. München: Beck.
- Höle, Vittorio (2013): *Eine kurze Geschichte der deutschen Philosophie*. München: Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406648656>

- Hornberger, Barbara (2017): Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In: Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. Münster: Waxmann, S. 19–37.
- Ingold, Julia, Parpart, Sönke (2020): Medialität. In: Patrick Durdel, Florian Gödel, Christian Lamp, Lena Pfeifer, Annika M. Schadewaldt, Julius Thelen, Zoe Zobrist (Hg.): *Literaturtheorie nach 2001*. Berlin: Matthes & Seitz, S. 83–92.
- Ismail-Wendt, Johannes (2016): *post_PRESETS. Kultur, Wissen und populäre Musikmach-Dinge*. Hildesheim, Zürich, N.Y.: Georg Olms.
- Jank, Werner (9. komplett überarbeitete Auflage 2021): Aufbauender Musikunterricht. In: Werner Jank (Hg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe II*. Berlin: Cornelsen, Scriptor.
- Jank, Werner, Bähr, Johannes, Gies, Stefan, Nimczik, Ortwin (2005): Aufbauender Musikunterricht. In: Werner Jank (Hg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe II*. Berlin: Cornelsen, Scriptor, S. 92–143.
- Jank, Werner, Gies, Stefan (9. komplett überarbeitete Auflage 2021): Praxisfeld (Musik-) Kulturen erschließen. In: Werner Jank (Hg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe II*. Berlin: Cornelsen, Scriptor.
- Kant, Immanuel ([1974] 1993¹²): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Bd. 7 der Theorie-Werkausgabe, hg. v. Wilhelm Weischedel. Reclam: Leipzig.
- Kant, Immanuel ([1974] 1994¹³): *Kritik der Urteilskraft*. Bd. 10, hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (2011): *Die Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam junior.
- Katz, D. (o.J.): Stichwort: *Sättigung, psychische*. In: Dorsch. Online-Lexikon. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/saettigung-psychische> [16.03.2025]
- Kelle, Udo, Meitje, Brigitte (2010): Mix-Methods in der Evaluationsforschung. Das Verhältnis zwischen Qualität und Quantität in der Wirkungsanalyse. In: Niels Knolle (Hg.): *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Essen: Blaue Eule, S. 9–41.
- Kittler, Friedrich (1987): *Aufschreibesysteme*. München: Fink.
- Kittler, Friedrich (1999): Ein Herr namens Luhmann. In: Theodor M. Bardmann, Dirk Baecker (Hg.): *»Gibt es eigentlich den Berliner Zoo noch?«* Konstanz: UVK, S. 183–187.
- Kittler, Friedrich (2013): Rock-Musik – ein Mißbrauch von Heeresgerät. In: Friedrich Kittler: *Die Wahrheit der technischen Welt*. Berlin: Suhrkamp, S. 198–214.
- Kittler, Friedrich (2022): Vorwort. In: Jens Schröter, Till A. Heimann (Hg.): *Friedrich Kittler. Neue Lektüren*. Wiesbaden: Springer, S. 13–33.
- Krämer, Sybille (2004): Friedrich Kittler. Kulturtechniken und Zeitachsenmanipulation. In: Alice Lagaay, David Lauer (Hg.): *Medientheorien. Eine philosophische Einführung*. Frankfurt/M.: Campus, S. 201–225.
- Kranefeld, Ulrike, Mause, Anna-Lisa, Duve, Jan (2019): Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens. In: Verena Weidner, Christian Rolle (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 35–51.
- Kraus, Egon (1956): Geleitwort zur Bundesschulmusikwoche. In: Egon Kraus (Hg.): *Musik-erziehung in der Schule*. Mainz: B. Schott's Söhne, S. 7–11.
- Kraus, Egon (1956a): Der Weg der deutschen Schulmusik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Egon Kraus (Hg.): *Musikerziehung in der Schule*. Mainz: B. Schott's Söhne, S. 20–39.
- Kreuzer, Johann (2012): Friedrich Nietzsche. In: Wulff D. Refuß (Hg.): *Geschichte der Philosophie III. 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 90–96.

- Kuck, Moritz (2023): *Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip. Eine qualitative Interviewstudie mit Schüler*innen*. Münster: Waxmann.
- Kuhn, Thomas S. (1993¹²): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Landwehr, Achim (2009²): *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt/M.: Campus.
- Lec, Stanislaw Jerzy (2007): *Sämtliche unfrisierte Gedanken*. München/Wien: Carl Hanser.
- Lesch, Harald, Zierer, Klaus (2024²): *Gute Bildung sieht anders aus*. München: Penguin.
- Lévy-Strauss, Claude (2019): *Das Nahe und das Ferne. Eine Autobiographie in Gesprächen mit Didier Eribon*. Zürich: Kampa.
- Lévy-Strauss, Claude ([1977] 2024¹²): *Strukturelle Anthropologie I*. Berlin: Suhrkamp.
- Lexikon der Physik (o.J.): Stichwort: *Sättigung*. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/physik/saettigung/12713> [16.03.2025]
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, Konrad Paul (2017): *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzx0m.10>
- Lindley, David (1997): *Das Ende der Physik*. Frankfurt/M.: Insel.
- Luhmann, Niklas ([1984] 1993⁴): *Soziale Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1985): Das Problem der Epochenbildung und die Evolutionstheorie. In: Hans-Ulrich Gumbrecht, Ursula Link-Herr (Hg.): *Epochenschwellen und Epochenstrukturen im Diskurs der Literatur- und Sprachgeschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11–34.
- Luhmann, Niklas (1988): Wie ist Bewußtsein an der Kommunikation beteiligt? In: Hans-Ulrich Gumbrecht, K. Ludwig Pfeiffer (Hg.): *Materialitäten der Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 884–909.
- Luhmann, Niklas (1990²): Das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität. In: Niklas Luhmann: *Soziologische Aufklärung 5*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 31–59. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97005-3_2
- Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992a): *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93617-2>
- Luhmann, Niklas ([1993] 1998²): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd. 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd. I*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1999³): *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2001): Dekonstruktion als Beobachtung zweiter Ordnung. In: Niklas Luhmann: *Aufsätze und Reden*. Stuttgart: Reclam, S. 262–297.
- Luhmann, Niklas (2009): Gibt es Kunst außerhalb der Kunst? In: Wolfgang Hagen (Hg.): *Was tun, Herr Luhmann? Vorletzte Gespräche mit Niklas Luhmann*. Berlin: Kadmos, S. 80–99.
- Luhmann, Niklas (2011): Es gibt keine Biografie. Niklas Luhmann im Radiogespräch mit Wolfgang Hagen. In: Wolfgang Hagen (Hg.): *Warum haben Sie keinen Fernseher, Herr Luhmann? Letzte Gespräche mit Niklas Luhmann*. Berlin: Kadmos, S. 13–49.
- Luhmann, Niklas (2017): *Die Kontrolle von Intransparenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2018): »Was ist der Fall?« und »Was steckt dahinter?« *Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie*, hg. v. Eberhard Blanke. Norderstedt: Books on Demand.
- Luhmann, Niklas, Fuchs, Peter (1989): *Reden und Schweigen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas, Schorr, Karl Eberhard ([1979] 1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Marc Aurel (2019): *Selbstbetrachtungen*. Ditzingen: Reclam.
- Marchand, Philip (1999): *Marshall McLuhan. Botschafter der Medien. Biographie. Mit einem Vorwort von Neil Postman*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Marquard, Odo ([2003] 2015): *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*. Stuttgart: Reclam.
- Márquez, Gabriel García (2024⁶): *Hundert Jahre Einsamkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Martynkewicz, Wolfgang (2022): *Das Café der trunkenen Philosophen. Wie Hannah Arendt, Adorno & Co das Denken revolutionierten*. Berlin: Aufbau.
- Maturana, Humberto R., Varela, Francesco (1992⁴): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern, München: Goldmann.
- Mau, Steffen (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (1992): Das interdisziplinäre Gespräch. Über das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. Heiner Gembris im Gespräch mit Philipp Mayring. In: Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer, Georg Maas (Hg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1991*. Augsburg: Wissner, S. 138–149.
- McLuhan, Marshall (1992): *Die magischen Kanäle*. Düsseldorf: Econ.
- Mersch, Dieter (2006): *Medientheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Metzler, Wolfgang (1985): Schöpferische Tätigkeit in Mathematik und Musik. In: Heinz Götze, Rudolf Wille (Hg.): *Musik und Mathematik*. Berlin, Heidelberg, N.Y., Tokio: Springer, S. 45–64. https://doi.org/10.1007/978-3-642-95474-0_4
- Muller, Jerry Z. (2022): *Professor der Apokalypse*. Berlin: Suhrkamp/Jüdischer Verlag.
- Nagel, Thomas (1999): *Das letzte Wort*. Stuttgart: Reclam.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406740251>
- Nassehi, Armin (2023): *Gesellschaftliche Grundbegriffe. Ein Glossar der öffentlichen Rede*. München: C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406807695>
- Nichols, Angus, Heidenreich, Felix (2014): Mythos. In: Robert Buch, Daniel Weidner (Hg.): *Blumenberg lesen*. Berlin: Suhrkamp, S. 214–228.
- Nicolis, Grégoire, Prigorine, Ilya (1987): *Die Erforschung des Komplexen*. München: Piper.
- Nida-Rümelin, Julian (2006): *Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivwechsel*. München: Beck.
- Nida-Rümelin, Julian (2008): *Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivwechsel*. München: C.H. Beck.
- Nida-Rümelin, Julian, Zierer, Klaus (2017): *Bildung in Deutschland vor neuen Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Niessen, Anne (2017): Forschungsmethoden und ihr theoretischer Hintergrund am Beispiel der Grounded-Theory-Methodologie. In: Marie Luise Schulten, Kai Stefan Lothwesen (Hg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster: Waxmann, S. 121–131.
- Nietzsche, Friedrich (1981): *Briefwechsel*. Kritische Gesamtausgabe. Bd. 3, 1, hg. von Giorgio Colli, Mazzino Montinari. München, Berlin, N.Y.: dtv, de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1988): Die fröhliche Wissenschaft. In: Friedrich Nietzsche: *Morgenröte. Idyllen aus Messina. Die fröhliche Wissenschaft*. Kritische Studienausgabe, hg. v. Giorgio Colli, Mazzino Montinari. München, Berlin, N.Y.: dtv, de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110859850>
- Nietzsche, Friedrich (1988a): *Nachlaß 1885–1887*. Kritische Studienausgabe, Bd. 12, hg. v. Giorgio Colli, Mazzino Montinari. München, Berlin, N.Y.: dtv, de Gruyter.

- OECD: Beispielaufgaben zu PISA. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/pisa-freigegebene-aufgaben> [16.03.2025]
- Osterloh, Margit, Frey, Bruno S. (2009): Das *Peer Review*-System auf dem ökonomischen Prüfstand. In: Jürgen Kaube (Hg.): *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslüge der Wissenschaftspolitik*. Berlin: Wagenbach, S. 65–74.
- Pfannkuchen, Antje (2021): Unverständliche Schriften. In: Jens Schröter, Till A. Hellmann (Hg.): *Friedrich Kittler. Neue Lektüren*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35324-7_7
- Poppenberg, Gerhard (2018): *Herbst der Theorie. Erinnerungen an die alte Gelehrtenrepublik Deutschland*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Popper, Karl (1977): Grundprobleme der Erkenntnislogik. Zum Problem der Methodenlehre. In: Gunnar Skirrbekk (Hg.): *Wahrheitstheorien. Eine Auswahl aus den Diskussionen über Wahrheit im 20. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 109–140.
- Popper, Karl (1995): Die wissenschaftliche Methode. In: Karl Popper: *Karl Popper Lesebuch*, hg. v. David Miller. Tübingen: J.C.B. Mohr, S. 118–127.
- Popper, Karl (1995a): Die Anfänge des Rationalismus. In: Karl Popper: *Karl Popper Lesebuch*, hg. v. David Miller. Tübingen: J.C.B. Mohr, S. 4–12.
- Popper, Karl (1995b): Metaphysik und Kritisierbarkeit. In: Karl Popper: *Karl Popper Lesebuch*. Tübingen: J.C.B. Mohr, S. 194–205.
- Popper, Karl ([1934] 2000): *Logik der Forschung*. Tübingen: Siebeck, Mohr.
- Poster, Mark (2008): McLuhan und die Kulturtheorie der Medien. In: Derrick de Kerckhove, Martina Leeker, Kerstin Schmidt (Hg.): *McLuhan neu lesen. Kritische Analysen zu Medien und Kultur im 21. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript, S. 181–196.
- Postman, Neil (1999): Vorwort. In: Philip Marchand: *Biographie Marshall McLuhan*. Stuttgart: DVA, S. 7–17.
- Prideaux, Sue (2020): *Ich bin Dynamit. Das Leben des Friedrich Nietzsche*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? In: Anja Tervooren, Robert Kreitz (Hg.): *Dinge in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 15–37. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xnfwg.4>
- Richter, Christoph (2001): Rezension zum Buch: Heiner Gembris, Rudolf-Dieter Kraemer & Georg Maas (Hg.): *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 4. Quartal 2001, Heft Nr. 12, S. 110–116.
- Ritter, Henning (2012): *Verehrte Denker. Portraits nach Begegnungen*. Springe: zu Klampen.
- Safranski, Rüdiger (2000): *Nietzsche. Biografie seines Denkens*. München, Wien: Carl Hanser.
- Schatt, Peter W. (2007): *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: wbg.
- Schatt, Peter W. (2008): *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz: Schott.
- Schatt, Peter W. (2021²): *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: wbg.
- Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungsorientierten Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schläbitz, Norbert (1995): Diskret und vertraulich. Kommunikation mit Neuer Musiktechnologie. In: Georg Maas (Hg.): *Musik-Lernen und neue (Unterrichts-)Technologien*. Essen: Blaue Eule, S. 69–95.
- Schläbitz, Norbert (1997): *Der diskrete Charme der Neuen Medien. Digitale Musik im medientheoretischen Kontext und deren musikpädagogische Wertung*. Augsburg: Wissner.

- Schläbitz, Norbert (2004): Sprachspiele in der Musikpädagogik: modern!? In: Hermann Josef Kaiser (Hg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*. Essen: Blaue Eule, S. 183–211.
- Schläbitz, Norbert (2004a): *Abstract zu: Sprachspiele in der Musikpädagogik: modern!?* Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10145 [17.01.2025]
- Schläbitz, Norbert (2014): Nicht isolieren. Integrieren! Kritik des monokausalen Musikunterrichts. In: Friedrich Kampe, Jürgen Oberschmidt, Franz Riemer (Hg.): *Vielfalt neuer Wege*. Monographie Nr. 24. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 19–36.
- Schläbitz, Norbert (2014⁴): Ästhetische Erziehung. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert, Uwe Sandfuchs (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkardt/UTB. S. 603–613.
- Schläbitz, Norbert (2016): *Als Musik und Kunst dem Bildungstraum(a) erlagen. Zum Neuhumanismus als Leitkultur, zur ›Wissenschaft‹ der Musik und zu anderen Missverständnissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737006217>
- Schläbitz, Norbert (2022): *Die Turing-Galaxis. Zur Ästhetik digitaler Musik und zum diskreten Charme der Neuen Medien*. Osnabrück: epOs.
- Schläbitz, Norbert (2023): Als Computer komponieren lernten und den drei großen Kränkungen die vierte folgte. In: Iwan Pasuchin, Martin Losert (Hg.): *Musik und Medien / Musik als Medium. Interdisziplinäre Zugänge zu einem kontroversen Thema*. Wien: Lit, S. 13–43.
- Schläbitz, Norbert (2024⁵): Ästhetische Erziehung. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert, Susanne Miller, Uwe Sandfuchs (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkardt/UTB, S. 690–700.
- Schlömerkemper, Jörg (2019): *Konzepte pädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrödinger, Erwin (1989): *Geist und Materie*. Zürich: Diogenes.
- Schulten, Marie Luise/Lothwesen, Kai Stefan (2017): Empirisches Forschen in der Musikpädagogik. In: Marie Luise Schulten, Kai Stefan Lothwesen (Hg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster: Waxmann, S. 9–27.
- Schulten, Marie Luise, Lothwesen, Kai Stefan (2017a): Vorwort. In: Marie Luise Schulten, Kai Stefan Lothwesen (Hg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster: Waxmann, S. 7–9.
- Schultz, Oliver Lerone (2004): Marshall McLuhan. Medien als Infrastrukturen und Archetypen. In: Alice Lagaay, David Lauer (Hg.): *Medientheorien*. Frankfurt/M.: Campus, S. 31–69.
- Seifert, Nicole (2024): »Einige Herren sagten etwas dazu«: *Die Autorinnen der Gruppe 47*. Köln: Kiepenheuer & Wietsch.
- Selbar, Kai (2002): Verwindung durch Wiederholung. In: Klaus Peter Dencker (Hg.): *Poetische Sprachspiele*. Stuttgart: Reclam, S. 336.
- Serres, Michel (1987): *Der Parasit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Shaw, George Herbert (2000): *Lektüre für Minuten. Ausgewählte Gedanken aus seinem Werk*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sommer, Andreas Urs (2019²): *Nietzsche und die Folgen*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Spencer-Brown, George ([1969] 2004): *Laws of Form. Gesetze der Form*. Leipzig: Bohmeier.

- Spiekermann, Sarah (2019): *Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert*. München: Droemer.
- Starck, J. Matthias (2018): *Peer Reviews für wissenschaftliche Fachjournale*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19837-4>
- Steenblock, Volker (2002): *Kleine Philosophiegeschichte*. Stuttgart: Reclam.
- Stein, Hartmut (2012): *Chronik deutscher Schlüsseltexte*. Stuttgart: Kröner.
- Steinweg, Marcus (2023): *Sprachlöcher*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Stockhammer, Philipp W. (2016): Mensch-Ding-Verflechtungen aus urgeschichtlicher Perspektive. In: Kerstin P. Hofmann, Thomas Meier, Doreen Mölders, Stefan Schreiber (Hg.): *Massendinghaltung in der Archäologie. Der Material Turn und die Ur- und Frühgeschichte*. Leiden: Slidestone, S. 331–343.
- Stroh, Wolfgang Martin (2007): *EinFach Musik: Szenische Interpretation von Musik*, hg. v. Norbert Schläbitz. Paderborn: Schöningh, Westermann.
- Taubes, Jacob (2007²): Der dogmatische Mythos der Gnosis. In: Jacob Taubes: *Vom Kult zur Kultur*. München: Fink, S. 99–114.
- Theimer, Walter (1986²): *Handbuch naturwissenschaftlicher Grundbegriffe*. München: dtv.
- Thiemeyer, Thomas (2021): Kosmopolitismus und Kulturerbe. Gespräch mit Appiah, Kwame Anthony. In: Stiftung Humboldtforum im Berliner Schloss (Hg.): *(Post-)Kolonialismus und kulturelles Erbe*. Berlin: Hanser, S. 60–84.
- Vogt, Jürgen (2004): *(K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert instrumentalen Musizierens in der Allgemeinbildenden Schule*. Verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf> [01.06.2025].
- Von Foerster, Heinz (1993): *KybernEthik*. Berlin: Merve.
- Von Heiseler, Till Nikolaus (2013): *Friedrich Kittlers Flaschenpost an die Zukunft*. Berlin: Kadmos.
- Watzlawick, Paul (2006³): *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Piper.
- Watzlawick, Paul ([1983/1986] 2005): *Anleitung zum Unglücklichsein/Vom Schlechten des Guten*. München: Piper.
- Weber, Max ([1922] 1988⁷): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftstheorie*. Tübingen: UTB, Mohr/Siebeck.
- Weber, Max ([1919] 1992): *Politik als Beruf*. Ditzingen: Reclam junior. <https://doi.org/10.3790/978-3-428-07724-3>
- Weber, Max (2018): *Wissenschaft als Beruf. Mit zeitgenössischen Resonanzen und einem Gespräch mit Dieter Henrich*, hg. v. Matthias Bormuth. Berlin: Matthes & Seitz.
- Welsch, Wolfgang (1993³): Zur Aktualität ästhetischen Denkens. In: Wolfgang Welsch (Hg.): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam, S. 41–79.
- Wertheim, Margaret (1998): *Die Hosen des Pythagoras. Physik, Gott und die Frauen*. Zürich: Amman.
- Wetz, Franz Josef (2004): *Hans Blumenberg zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Willke, Helmut (1993⁴): *Systemtheorie*. Stuttgart, Jena: Gustav Fischer.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): *Über Gewißheit*. Werkausgabe, Bd. 8. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig (1990): *Tractatus logico philosophicus/Philosophische Untersuchungen*. Leipzig: Reclam.
- Zee, Anthony (1993): *Magische Symmetrie. Die Ästhetik der modernen Physik*. Frankfurt/M.: Leipzig.
- Zill, Rüdiger (2020): *Der absolute Leser. Hans Blumenberg – eine intellektuelle Biographie*. Berlin: Suhrkamp.