

*Lukas Bugiel, Julia Bali-Weber,
Malte Sachsse, Katharina Bradler (Hrsg.)*

47. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

**47th Yearbook of the German Association
for Research in Music Education**

Eckhard Nolte

Grundlegende wissenschaftstheoretische Strukturen der Musikpädagogik

Fundamental epistemological structures of music education

This article focuses on the dichotomous theoretical structure of the field of music education, which consists of the coexistence of two distinct theoretical subfields: “scientific music education,” which aims to generate knowledge about musical learning and teaching, and “music didactics,” which develops practical concepts for music instruction. From an epistemological perspective, it corresponds to the dichotomy of “is and ought.” Against this backdrop, fundamental differences between the two theoretical subfields become visible. These differences demonstrate that they are independent theories, separated by a logical gap according to Hume’s Law. This implies that it is not possible to directly translate scientific music education findings on musical learning into practical application within music instruction; rather, this can only be achieved indirectly, by way of prior normative determinations. Furthermore, possibilities become apparent to establish the subfield of music didactics, whose scientific validity is occasionally questioned, as a normative science.

„Aus der Feststellung einer Tatsache lässt sich niemals ein Satz herleiten, der eine Norm, eine Entscheidung oder einen Vorschlag für ein bestimmtes Vorgehen ausspricht.“ (Popper, 1957, S. 100)

„[Es ist] nicht möglich [...], mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln der Logik aus Aussagesystemen rein kognitiv-informativen Charakters normative oder andersartige präskriptive Konsequenzen abzuleiten.“ (Albert, 1991 [1968], S. 79)

„Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur was er kann und – unter Umständen – was er will.“ (Weber, 1968, S. 151, Herv. i. Orig.)

„Zwischen rein deskriptiven und rein normativen Aussagen besteht eine ‚logische Kluft‘ im Sinne der vollen logischen Unabhängigkeit.“ (Stuhlmann-Laeisz, 1986, S. 25)

„Normen [sind] keine objektiven Tatsachen, sondern menschengemachte Forderungen, die gewissen Werten zur Realisierung verhelfen sollen.“ (Schurz, 2014, S. 39)

1.

Wissenschaftstheoretische Probleme, wie sie durch die vorangestellten Zitate angesprochen werden, gehören nicht zu den Themen, denen das besondere Augenmerk der musikpädagogischen Forschung gilt. Dies erscheint verständlich angesichts der Tatsache, dass sich die Musikpädagogik weithin als akademische Disziplin hat etablieren können und sich nicht mehr dem wissenschaftlichen Legitimationsdruck früherer Zeiten ausgesetzt sieht. Dies kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Fach auch weiterhin offene oder nur partiell beantwortete Fragen hinsichtlich seiner wissenschaftstheoretischen Grundlagen mit sich herumträgt. Hierzu zählt nicht zuletzt die Unterscheidung zwischen „Wissenschaftlicher Musikpädagogik“ im Sinne eines auf Erkenntnis zielenden Forschungsbereichs und „Musikdidaktik“ als eines auf die Durchführung von Musikunterricht ausgerichteten Theoriebereichs.¹ Dieser Differenzierung kommt grundlegende wissenschaftstheoretische Bedeutung zu, da die Spezifika der beiden konstitutiven theoretischen Teilbereiche sowie deren Verhältnis zueinander das theoretische Gefüge des Faches insgesamt maßgeblich bestimmen. Wenn der Unterschied zwischen den beiden Theoriebereichen, auf den bereits Abel-Struth (1970, 1975) hinweist, hier wieder thematisiert wird (zuvor Nolte, 2023; Hörmann & Meidel, 2020, 2016; ähnlich Cvetko, 2023; Kruse-Weber, 2023), so aufgrund des Umstandes, dass in diesem Kontext bislang weitgehend unbeachtete wissenschaftstheoretische Sachverhalte es ermöglichen, die zweiteilige Fachstruktur klarer als bisher zu konturieren und wissenschaftstheoretisch zu fundieren sowie Perspektiven für den in seiner Wissenschaftlichkeit nicht unumstrittenen Bereich der Musikdidaktik aufzuzeigen.

Diesen Intentionen folgen die nachstehenden Ausführungen in mehreren Schritten. Ausgangspunkt bildet ein Blick in die allgemeine Wissenschaftstheorie und das Konzept einer fachspezifischen historisch fundierten deskriptiven Wissenschaftstheorie (2). Hieran anknüpfend, wird zunächst der historische Weg dokumentierter musikpädagogischer Theorie bis zur Herausbildung der zwei Theoriebereiche der Musikpädagogik kurz skizziert (3). Eine systematische Gegenüberstellung verdeutlicht sodann grundlegende Unterschiede zwischen beiden (4). Diese vertiefend, wird gezeigt, dass es sich wissenschaftstheoretisch um zwei durch eine „logische Kluft“ voneinander getrennte Theoriebereiche handelt, zwischen denen keine direkte Verbindung möglich ist (5). Angesichts dieses Befundes geht es um die Frage, wie ein indirekter Bezug zwischen beiden gestaltet werden kann, um wissenschaftliche Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis nutzbar machen zu können (6). Abschließend werden wissenschaftstheoretische Be-

1 Die nicht überzeugende Terminologie – vor allem, was die Bezeichnung „Wissenschaftliche Musikpädagogik“ betrifft – wird hier trotz Vorbehalts beibehalten. In Teil 4 werden am Schluss mögliche alternative Bezeichnungen vorgeschlagen, die sich aus wissenschaftstheoretischer Sicht anbieten.

dingungen benannt, unter denen eine Musikdidaktik als normative Wissenschaft möglich sein könnte (7).

Eine wichtige Rolle spielt bei dem skizzierten Gedankengang das Problem der Normativität in der Musikpädagogik, das, obwohl weithin präsent im Fach, in der Fachdiskussion sehr zurückhaltend, aber mit offenbar zunehmendem Interesse bearbeitet wird (Nolte, 2023, S. 114; Hirsch, 2023, S. 52). Hier besteht ein erhebliches Forschungsdefizit. Was wissen wir über Normen und Werte – offene und verdeckte –, die das Fach durchdringen? Wo überall treten sie in Erscheinung? Woher stammen sie? Wer bestimmt das Sollen? „Kein Imperativ ohne Imperator“, so der Rechtswissenschaftler Kelsen (1979, S. 23) im Kontext der Normenproblematik seines Faches. Besondere Beachtung bedarf das Verhältnis der beiden Theoriebereiche zueinander, das nicht selten als das von Lieferant und Empfänger unterrichtspraktisch direkt umsetzbarer empirischer Forschungsergebnisse aufgefasst zu werden scheint – eine Sichtweise, die im Widerspruch zu wissenschaftstheoretischen Sachverhalten steht.

2.

Die Wissenschaftstheorie ist zwar nicht Vormund der Musikpädagogik, bei wissenschaftstheoretischen Fragen aber eine zuständige Instanz. Als Fach beginnt sie sich im späten 19. Jahrhundert zu entwickeln und in den 1920/30er Jahren als eigenständige akademische Disziplin zu konsolidieren. Ihr durch den logischen Positivismus und den Kritischen Rationalismus geprägtes Wissenschaftsmodell geht darauf aus, auf der Grundlage von Rationalität und Logik die Aufgaben von Wissenschaft schlechthin zu definieren. Das Ziel besteht darin, ein Regelwerk der Erkenntnismethoden, einen „überhistorischen Kanon von Kriterien der Wissenschaftlichkeit“ (Bayertz, 1980, S. 55) und der Überprüfung wissenschaftlicher Aussagen auf ihre Wissenschaftlichkeit hin zu erstellen, ständig zu erweitern und zu differenzieren. „Wissenschaftstheorie“, so Stegmüller, „ist angewandte Logik“ (1973, S. 7–8). Sie folgt einem kumulativen Verfahren der Festlegung, Erweiterung und Differenzierung von wissenschaftlichen Regeln.²

Diesem Konzept tritt mit der „historischen Wende“ in der Wissenschaftstheorie der 1960er und 1970er Jahre ein komplementäres Modell an die Seite, das maßgeblich durch Thomas S. Kuhn und dessen viel beachtete Schrift „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (1976 [1973], engl. 1962) geprägt ist und das wissenschaftstheoretische Denken tiefgreifend beeinflusst.³ Kuhns Schrift, „ein fundamentaler Angriff auf die Standardwissenschaftstheorie“ (Schurz, 2014,

2 Zu den Aufgaben der Wissenschaftstheorie im Einzelnen siehe Stegmüller (1973, S. 1–64). Zur historischen Entwicklung des Faches: Moulines, 2008, 2006 und Bayertz, 1980.

3 Zur Wissenschaftstheorie Kuhns siehe ausführlich Hoyningen-Huene, 1989.

S. 16), stellt nach Einschätzung von Fachvertretern „das einflussreichste wissenschaftstheoretische Werk im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts“ dar (Moulines, 2008, S. 103). Ein Kerngedanke Kuhns soll hier aufgegriffen werden, da er sich eignet, namentlich zur Klärung wissenschaftstheoretischer Grundlagen von Einzelwissenschaften beizutragen.

Anders als in der Standardwissenschaftstheorie, bei der es üblicherweise allein um Fragen der Rechtfertigung von erkenntnisrelevanten Theoremen geht, lenkt Kuhn den Blick auf die historische Entwicklung und den Entstehungszusammenhang der Wissenschaften (Kuhn, 1976, S. 15–24).⁴ Er kritisiert die mangelnde Beachtung der faktischen Einzelwissenschaften und deren Geschichte und weist wie auch einige andere Autoren darauf hin, dass die Kriterien der Wissenschaftstheorie mit der realen Wissenschaftspraxis vielfach nicht übereinstimmen. Den Schlüssel zum wissenschaftstheoretischen Verständnis der Einzelwissenschaften sieht er in deren historischer Entwicklung, wie sie sich anhand schriftlicher Zeugnisse belegen lässt. Anders als der allgemeinen Wissenschaftstheorie geht es ihm um den „Entwurf der recht abweichenden Konzeption der Wissenschaft, wie man sie aus geschichtlich belegten Berichten über die Forschungstätigkeit selbst gewinnen kann“ (Kuhn, 1976, S. 15). Damit gibt Kuhn den Anstoß zu einer Neuausrichtung der Wissenschaftstheorie, bei der das Konzept einer wissenschaftshistorisch ausgerichteten deskriptiven Forschung als notwendige Ergänzung Eingang in das Fach findet (Moulines, 2008, S. 99; Bayertz, 1980, S. 52).

„Es wäre naiv anzunehmen, dass sich diese Regeln und Kriterien [von Wissenschaft] durch reine Logik und oder bloße Intuition gewinnen lassen könnten; dazu ist Wissenschaft viel zu komplex. Das wäre ebenso, als wenn jemand ein Lehrbuch über Methoden des Brückenbauens schreiben möchte, ohne sich die de facto [sic!] Geschichte des Brückenbauens genau anzusehen. [...] [O]bwohl die Aufgabe der Wissenschaftstheorie primär darin besteht, die Methoden und Kriterien *rationaler* Wissenschaft herauszufinden, so ist es hierzu dennoch unumgänglich, *auch* die *faktischen* Wissenschaften in ihrer historischen Entwicklung zu studieren.“ (Schurz, 2005, S. 127, Herv. i. Orig.)

Dementsprechend erscheint es sinnvoll, auch in der Musikpädagogik für einen fachgeschichtlichen quellenbasierten Forschungsbereich mit wissenschaftstheoretischem Erkenntnisinteresse zu plädieren, dessen Bearbeitung sowohl dem

4 Ein weiterer Kerngedanke Kuhns, auf den hier nicht weiter eingegangen werden kann, verbindet sich mit den von ihm eingeführten Begriffen des Paradigmas und des Paradigmenwechsels (Kuhn, 1976 [1973], S. 161, 186). Möglicherweise bietet sich hier ein alternativer Beschreibungsansatz für das, was in der Musikpädagogik gemeinhin unter den Bezeichnungen „musikpädagogische Reform“ und „Neuansatz“ verhandelt wird.

Verständnis des Faches als auch der Festigung des fachlichen Selbstverständnisses dienen kann. Diesem Gedanken folgen die weiteren Ausführungen.

3.

Zurück zu dem in Teil 1 thematisierten Problem der dichotomen Theoriestruktur der Musikpädagogik. Folgt man dem in Teil 2 angesprochenen Konzept einer fachhistorisch ausgerichteten deskriptiven Wissenschaftstheorie, so ist die Entstehung der Doppelstruktur in der Geschichte der theoretischen Substanz des Faches nachweisbar und findet ihren Niederschlag in dessen Schrifttum. Die nachstehende historische Skizze soll zeigen, worin die theoretische Substanz des Faches zunächst besteht und wo sie sich in zwei Theoriebereiche ausfaltet.

Quellen, die auf die Praktizierung musikalischer Unterweisung hindeuten, gehen nach heutiger Kenntnis bis auf das späte 3. Jahrtausend v. Chr. zurück (Nolte & Weyer, 2011); Texte, in denen von der Bedeutung der Musik für die Erziehung die Rede ist, finden sich seit den griechischen Philosophen wiederholt. Ab wann vom Beginn einer spezifisch musikpädagogischen Literatur gesprochen werden kann, ist indes eine offene Frage. Spätestens jedoch mit den Schriften Guidos von Arezzo kurz nach 1.000 n. Chr. ist dies offenkundig der Fall. Hierfür sprechen nicht nur die Würdigungen, die der „Musicus-Paedagogicus et Theoreticus“ (Smits van Waesberghe, 1953) von Seiten der musikwissenschaftlichen Forschung erfährt (u. a. Hüsch, 1950); hierfür sprechen vor allem die Guidoni'schen Schriften selbst, die sich mit ihren Ausführungen zum Unterricht in den liturgischen Gesängen deutlich vom übrigen Musikschrifttum der Zeit, in dem es um die gelehrte Darstellung bloßen Wissens über die Musik geht, abheben.

Guido ist ein Theoretiker der Praxis. Seine Überlegungen gehen von der Praxis aus und führen wieder zur Praxis (Nolte, 1997). Anstoß sind ihm die Missstände, die er rund um die Lehre und die Ausführung der liturgischen Gesänge beobachtet und die er durch die Verbesserung des musikalischen Unterrichts und der Lernbedingungen der Schüler zu beheben hofft. Gestützt auf eigene Erfahrungen als Gesangslehrer von Klosterschülern und versiert in der Musiktheorie, entwickelt er ein auf die kirchlich-religiöse Zweckbestimmung der Musik ausgerichtetes Konzept von Gesangsunterricht, in dessen Zentrum das Erlernen des Singens nach Noten steht und das einen tiefen Einschnitt gegenüber der bisherigen Praxis bedeutet. Die wichtigste Voraussetzung dafür – und das ist das epochale musikhistorische Verdienst Guidos – ist die Grundlegung der abendländischen Notenschrift, die für die Entwicklung der europäischen Musik von größter Bedeutung ist. Aufgrund der damit möglichen genauen diastematischen Notierung der Tönhöhen wird die seit Jahrhunderten geübte Praxis des Auswendiglernens und ständigen Memorierens der Melodien hinfällig. Im Übergang zum Singen nach Noten vollzieht sich bei Guido der Wechsel vom reinen Auswendiglernen musikalischen Materials zum Erlernen musikalischer Fähigkeiten;

es erfolgt die grundlegende didaktische Umorientierung von einer materialen zu einer formalen Ausbildung im Gesang. Verschiedene Beobachtungen führen ihn dorthin und zeigen, dass er hinsichtlich musikalischen Lernens genau nach dem sucht, was die Pädagogik später als formale Bildung bezeichnen wird (Nolte, 1997, S. 38–40).

Wenn dieses Konzept hier besondere Aufmerksamkeit erfährt, so nicht nur, weil es womöglich den Beginn eines spezifisch musikpädagogischen Schrifttums markiert, sondern weil es von nachhaltigem Einfluss auf die weiteren Stationen des musikpädagogischen Denkens ist – gewissermaßen ein Paradigma im Sinne Kuhns darstellt (siehe Anm. 4) – und weithin dem entspricht, was heute als musikdidaktische Konzeption bezeichnet wird. Elemente davon wirken bis in die Gegenwart nach, wie etwa die Verknüpfung von auditiver und visueller Wahrnehmung als Lernhilfe oder die Verwendung von Tonsilben.

Es würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, die Geschichte musikpädagogischer Theorie hier im Einzelnen weiter zu verfolgen, dies ist eine offene Aufgabe. Überschaute man die Literatur zum musikalischen Lernen und Lehren im Anschluss an Guido, so handelt es sich bis in das 19. Jahrhundert hinein um Werke zur praktischen Durchführung musikalischer Unterweisung. Mit unterschiedlichen Akzentuierungen wird beschrieben, was woran in welcher Weise im schulischen wie auch im privaten Musikunterricht gelernt werden soll. Musikpädagogische Theorie bedeutet in diesem Sinne Theorie des praktischen Musikunterrichts. Je nach historischem Kontext werden didaktische Intentionen erkennbar, die über das rein musikalische Lernen hinausgehen. So finden sich beispielsweise im 15./16. Jahrhundert im Nachklang antiker Autoren Hinweise auf als förderlich eingeschätzte affektive und ethische Wirkungen der Musik. In besonderem Maße treten derartige Theoreme dann im 19. Jahrhundert hervor, wo die musikpädagogische Theorie im Zeichen von Neuhumanismus und Pestalozzi'scher Pädagogik wie kaum zuvor durch die allgemeine Pädagogik beeinflusst wird und es beispielsweise bei Nägeli um die Vermittlung einer ‚wahren Tonkunstbildung‘ geht (Nolte, 2016, S. 70), ungeachtet der bescheidenen konkreten Schulverhältnisse (Gruhn, 1993, S. 17–28). Wenig später erhält der Bereich musikpädagogischer Theorie die Bezeichnung „Musikalische Didaktik“ (Schilling, 1851), die in der Version „Didaktik der Musik“ oder kurz „Musikdidaktik“ bis heute gebräuchlich ist.

Auf institutioneller Ebene wirksam ist Musikdidaktik seit jeher dort, wo musikpädagogische Praxis stattfindet. Sie ist freilich auch dort präsent, wo sie selbst Gegenstand der Lehre ist. Das ist im 19. Jahrhundert an Lehrerinnen- und Lehrerseminaren der Fall, wo sie – teils auf Methodik reduziert – Teil der Ausbildung ist, ebenso wie an Hochschulen für Musik in der Ausbildung gymnasialer Musiklehrerinnen und Musiklehrer. Dies trifft auch auf die nachfolgenden Institutionen zu, deren Aufgabe in der Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern besteht.

Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert setzt nun parallel zum skizzierten historischen Werdegang musikdidaktischer Theorie eine neue Entwicklung ein. Musikalisches Lernen und Lehren werden Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Diese Entwicklung wird gefördert durch das Fach Musikwissenschaft, das sich im ausgehenden 19. Jahrhunderts an den Universitäten zu etablieren beginnt. Unter den Forschungsarbeiten zur Musik, die dort entstehen, finden sich bald auch solche, die sich mit der Musik und ihrer Vermittlung befassen. Hierzu gehören Dissertationen zur Geschichte des Musikunterrichts und seiner Theorie (Abert, 1899; Sannemann, 1904; Löbmann, 1908; Spiegel, 1910) wie auch Arbeiten zu psychologischen Aspekten (Meißner, 1914; Bennedik, 1914). Es entsteht ein Forschungsfeld mit musikpädagogischen Themen. Hugo Riemann widmet der „Musikerziehung“ in seinem „Grundriß der Musikwissenschaft“ von 1914 ein mehrseitiges Literaturverzeichnis. Besondere Bedeutung für die musikpädagogische Forschung kommt dem Wirken Hermann Kretzschmars (Pfeffer, 1992) und Georg Schünemanns zu (Abel-Struth, 1970, S. 59–60). Auch von der Psychologie gehen musikpädagogische Forschungsimpulse aus, u. a. zur empirischen Erforschung musikalischer Fähigkeiten von Kindern (Pfeffer, 1992, S. 171–190) sowie zur Musikalität und zum musikalischen Hören (Abel-Struth, 1970, S. 157–161). Mit dem Beginn der hier exemplarisch benannten musikpädagogischen Forschungsarbeiten, also zu Anfang des 20. Jahrhunderts, ist die dichotome Theoriestruktur der Musikpädagogik gegeben.

Musikpädagogische Forschungsaktivitäten entwickeln sich später auch an den Pädagogischen Hochschulen, vor allem, als diese in den 1970er Jahren das Promotions- und Habilitationsrecht erhalten und den wissenschaftlichen Hochschulen gleichgestellt bzw. in diese integriert werden. Dort tritt die Wissenschaftliche Musikpädagogik neben die bereits vorfindliche Musikdidaktik unter ein gemeinsames Dach in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für das Fach Musik in der Schule.

4.

Lässt sich die dichotome Theoriestruktur der Musikpädagogik fachgeschichtlich auf die Herkunft der beiden Theoriebereiche aus unterschiedlichen Zeiten und Kontexten zurückführen, so ermöglicht die wissenschaftstheoretische Betrachtung einen vertieften Einblick in die substanziellen Unterschiede. Den Ansatz dazu bietet die unterschiedliche Zielgerichtetheit der Theoriebereiche. Während die Wissenschaftliche Musikpädagogik nach Erkenntnissen über musikalisches Lernen und Lehren sucht, befasst sich die Musikdidaktik mit der Frage nach Handlungskonzepten für Musikunterricht. Der Frage nach dem, „was ist“, steht die Frage nach dem, „was getan werden soll“, gegenüber. Wissenschaftstheoretisch gewendet, geht es um die Fragen nach „Sein und Sollen“, welche zueinan-

der in einem „allerelementarsten Gegensatz“ stehen (Weber, 1968, S. 127 Anm. 1). Unbestritten ist, dass „die Gegenüberstellung von Sein und Sollen, von Aussagen und Normen (Aussagesätzen und Normsätzen), der deskriptiven und präskriptiven Sprache, von theoretischen und praktischen Sätzen zu den seit *Hume* und *Kant* grundlegenden Unterscheidungen“ gehört (Weinberger, 1987, S. 58, Herv. i. Orig.).

Ebendiese Unterscheidung wird in jüngster Zeit (wieder) verstärkt in den Wissenschaften erörtert, so beispielsweise in der Philosophie (Bauer & Meyerhuber, 2019), in der Erziehungswissenschaft (Meseth et al., 2019), der Musikwissenschaft (Janz & Papenburg, 2023) und der Rechtswissenschaft (Karageorgoudis & Noller, 2021). In der Musikpädagogik wird sie gegenwärtig namentlich im Hinblick auf die wissenschaftstheoretischen Folgerungen erörtert, die sich für das Fach daraus ergeben (Nolte, 2023); auch die Verwendung als Instrument der Kritik im Fach wird thematisiert (Hirsch, 2023).

Stellt sich die dichotome Theoriestruktur der Musikpädagogik als Dichotomie von Sein und Sollen dar, so lassen sich die wesentlichen wissenschaftstheoretischen Unterschiede zwischen den beiden Theoriebereichen durch Gegenüberstellungen, wie sie in dem Zitat von Weinberger (s. o.) aufscheinen, verdeutlichen. Die nachstehend aufgeführten Begriffspaare stellen nur eine Auswahl aus den in der Literatur genannten dar. Der jeweils zuerst genannte Begriff betrifft die Wissenschaftliche Musikpädagogik (das „Sein“), der zweitgenannte die Musikdidaktik (das „Sollen“).

Theoretische Sätze vs. praktische Sätze

Kant unterscheidet zwischen „theoretischen“ und „practischen“ Sätzen, die den Kern der Dichotomie zum Ausdruck bringen. „Theoretische Sätze heißen die, welche sich auf den Gegenstand beziehen und bestimmen: was demselben zukomme oder nicht zukomme; – practische Sätze hingegen sind die, welche die Handlung aussagen, wodurch, als nothwendige Bedingung desselben, ein Object möglich wird“ (Jäsche, 1800, S. 171–172, Herv. i. Orig.). Ergänzend heißt es, praktische Sätze gehörten dem Inhalt nach in die „Moral“, also in die Ethik, die sich mit der Frage nach dem richtigen Handeln befasst. Den praktischen Sätzen hinzuzurechnen sind evaluative Sätze (Morscher, 2021, S. 147), Normsätze, Wunschsätze sowie Sätze, die Ziele ausdrücken (Weinberger, 1988, S. 55).

Ist-Sätze vs. Soll-Sätze⁵

Aussagesätze vs. Normsätze

deskriptive Sprache vs. präskriptive/normative Sprache

Die genannten Begriffspaare benennen mit jeweils unterschiedlichen Nuancen im Wesentlichen die gleichen Sachverhalte, wie sie im Kern in dem von Kant verwendeten Begriffspaar zum Ausdruck kommen.

In neueren Studien wird häufig zwischen „Ist-Sätzen“ und „Soll-Sätzen“ unterschieden, zwischen Sätzen, „die *beschreiben, was ist*“, und Sätzen, „die *vorschreiben, was sein soll*“ (Morscher, 2021, S. 147, Herv. i. Orig.). Die Bezeichnungen gehen offensichtlich auf das Englische „Is“ und „Ought“ zurück, die David Hume, von dem noch die Rede sein wird, hierfür verwendet (Hume, 2000 [1739/40], S. 302). Ist-Sätze betonen die Realität der beschriebenen Tatsachen und Zustände, Soll-Sätze das normativ Bestimmende des Handelns. Während die Wissenschaftliche Musikpädagogik sich weitgehend in Ist-Sätzen ausdrückt, ist für den musikdidaktischen Sprachgebrauch das Nebeneinander von Ist- und Soll-Sätzen kennzeichnend. Dies beruht auf der Eigenart musikdidaktischer Argumentation und ist für diese unerlässlich (siehe Teil 6). Sätze mit „sollen“ finden sich gehäuft bei Lernzielangaben in Lehrplänen. Dagegen fehlt in Aussagen über Gesolltes oft das Wort „sollen“, so beispielsweise in Formulierungen wie: „es ist Aufgabe ...“, „Ziel ist es ...“, „es wird empfohlen ...“, „er/sie muß...“ (Brezinka, 1978, S. 96). Missverständlich und verschleiernd sind kryptonormative Aussagen, die der sprachlichen Form nach Ist-Sätze, inhaltlich aber Soll-Sätze darstellen (Morscher, 2021, S. 148–149).

Aussagesätze und Normsätze gelten als „disjunkte semantische Satzkategorien“ (Weinberger, 1987, S. 114); sie machen den Unterschied aus zwischen „Fakten und Werten, zwischen dem Bereich des Wirklichen und dem Bereich des Normativen“ (Morscher, 1974, S. 5). Normsätze benennen Gebote, Verbote, Anweisungen, Vorschläge, Anregungen. Sie sagen nichts über Tatsachen, sondern zielen auf Handlungen oder Unterlassung von Handlungen; sie sagen, was getan werden soll oder nicht. Sie richten sich an Handelnde. „Die wesentliche und grundlegende pragmatische Rolle der Normsätze ist Verhaltensregulierung“ (Weinberger & Weinberger, 1979, S. 110–111).

Zugleich drücken Normsätze Wertungen aus; im Hintergrund steht ein Maßstab, an dem sich das Sollen orientiert. Hierauf verweist die Etymologie des Wortes „Norm“. Bezeichnet das lateinische Wort „norma“ ursprünglich das Winkelmaß des Baumeisters, so erhält es im übertragenen Sinn die Bedeutung von Richtschnur und Maßstab. Ähnlich verhält es sich mit dem Wort „Wert“ und dessen ursprünglicher Bedeutung im Sinne von „Kaufsumme“, das der Sphäre der Ökonomie entstammt. Beide Wörter erhalten erst im 19. Jahrhundert eigenstän-

5 Die Bezeichnungen werden nicht einheitlich verwendet, es ist auch von Seinssätzen, Sollensätzen und Sollenssätzen die Rede.

dige Bedeutung in der Philosophie (Lutz-Bachmann, 2021, S. 250–252; ausführliche Begriffsstudien bei Staae, 2018).

Normsätze sind im Unterschied zu Aussagesätzen kein Ergebnis wissenschaftlicher Erkenntnis. Vielmehr werden sie in Geltung gesetzt. „Normen, Werte, Zwecke, die in praktischen Sätzen zum Ausdruck kommen, sind keine an und für sich bestehenden Entitäten; sie sind vielmehr willenhafte (stellungnehmende) Setzungen“ (Weinberger, 1987, S. 59). Aussagesätze werden als wahr oder falsch bewiesen, Normsätze als geltend erklärt. Obwohl sie nicht das Ergebnis von Erkenntnis sind, können Normen und Werte sowie logische Beziehungen zwischen ihnen aber sehr wohl Gegenstand der Forschung sein (Schurz, 2014, S. 43).

Die deskriptive Sprache ist „die Sprache der Wissenschaft“; ihr steht die präskriptive Sprache als „Sprache der Praxis“ gegenüber (Albert, 1980, S. 198). Indem die deskriptive Sprache Tatsachenbehauptungen formuliert, ist sie „für die Wissenschaft unentbehrlich“ (Popper, 1993 [1974], S. 246). Nach Brezinka ist in der Wissenschaft gar „nur der deskriptive (beschreibende und interpretierende) Sprachgebrauch zulässig, während der präskriptive (vorschreibende) und der emotive (gefühlansprechende) ausgeschlossen bleiben sollen“ (Brezinka, 1971, S. 59). Die Wissenschaft bedarf einer präzisen, eindeutigen und unmissverständlichen Sprache. Die erste Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten ist daher das „Bemühen um sprachliche Klarheit“ (Stegmüller, 1972, S. 5). Ein Unterschied zwischen deskriptiver und präskriptiver Sprache besteht ferner hinsichtlich des Bezuges zur Realität. Während Aussagen deskriptiver Sätze sich der Realität anpassen (indem sie diese möglichst präzise beschreiben), fordern normative/präskriptive Sätze hingegen dazu auf, die Realität ihren Aussagen anzugleichen (Weinberger, 1987, S. 59 unter Bezug auf J. R. Searle).

Wahrheit vs. normative Geltung, Richtigkeit
wahr/falsch vs. richtig/falsch

Deskriptive Aussagen sind entweder wahr oder falsch. Oder wie Popper es formuliert: „Die hauptsächliche regulative Idee für den deskriptiven Gebrauch der Sprache ist die Wahrheit (im Unterschied zur Falschheit)“ (1993 [1974], S. 246). Die Frage, ob wahr oder falsch, wird mittels wissenschaftlicher Methoden nach Maßgabe der Wahrheit beantwortet. Der in der Wissenschaft weithin akzeptierte Wahrheitsbegriff beruht auf der auf Aristoteles zurückgehenden Koinzidenztheorie der Wahrheit, wonach ein Satz dann als wahr gilt, wenn seine Behauptung mit der Realität übereinstimmt (Detel, 2007, S. 34; Gözl, 1986, S. 2, 15–18). Deskriptive Sätze sind wahrheitsdefinit, d.h. verifizierbar oder falsifizierbar.

Demgegenüber sind normative Aussagen aus wissenschaftstheoretischer Sicht weder wahr noch falsch. Die Wahrheit als regulative Idee greift nicht. Normative Aussagen sind nicht wahrheitsdefinit, können weder verifiziert noch fal-

sifiziert werden (Nolte, 1998, S. 174, 179). Es fehlt die Möglichkeit, sie empirisch zu überprüfen.

„[D]ie Wahrheit faktualer Aussagesätze können wir durch Beobachtung der Wirklichkeit erkennen und prüfen. Es gibt keine analoge Möglichkeit, die Geltung von Normen durch Beobachtung des tatsächlichen Geschehens zu testen. Denn die Geltung einer Norm [...] wird durch normgemäßes Verhalten [...] weder begründet noch widerlegt, ebensowenig wie durch normwidriges Verhalten [...]. Normsätze sind also in diesem Sinne unverifizierbar, sie sind weder wahr noch falsch“ (Weinberger, 1989, S. 226–227).

Legitimieren sich wissenschaftliche Aussagen mittels Wahrheitsnachweis, so berufen sich normative Aussagen auf normative Geltung. „Die ‚Wahrheit‘ von deskriptiven Sätzen bedeutet, daß die ausgesagten Sachverhalte ‚bestehen‘, während die ‚Richtigkeit‘ von normativen Sätzen die Verbindlichkeit der gebotenen (bzw. verbotenen) Handlungsweisen widerspiegelt“ (Habermas, 1999, S. 273). Eine Norm kann nicht als wahr bewiesen, sondern nur als geltend erklärt werden. Hierbei handelt es sich nicht um einen Akt der Erkenntnis, sondern um eine Setzung. Normen sind wertende Setzungen, die auf Entscheidungen beruhen. Anders als Naturgesetze, die unveränderlich sind und keine Ausnahmen zulassen, so Popper, sind „Normen und normative Gesetze von Menschen gemacht“ und können „durch Entscheidung oder Übereinkunft“ verändert werden (Popper, 1957, S. 95).

Logik (Aussagenlogik) vs. Normenlogik, Wertlogik

Die Logik ist das „Organon des kritischen Argumentierens [...] und der rationalen Kritik“ (Popper, 1993 [1974], S. 247). Sie ist maßgeblich für die Folgerichtigkeit von Aussagen und Grundlage jeder wissenschaftlichen Arbeit. Diese Funktion erfüllt die Logik seit jeher, und zwar hinsichtlich logischer Bezüge zwischen Aussagesätzen, nicht aber bezüglich Normsätzen. Die anfangs umstrittene Frage, ob auch zwischen normativen/präskriptiven Aussagen logische Bezüge bestehen können, ist wissenschaftstheoretisch positiv beantwortet. Analog zur Aussagenlogik hat sich eine Logik der Normen (Normenlogik, deontische Logik) und Werte entwickelt.⁶ Danach können Normen sich zu Normensystemen verbinden oder auch in Widerspruch zueinander treten. Ebenso sind innerhalb eines Normensystems normenlogische Syllogismen möglich. Normenlogische Argumentation kann allerdings immer nur systemimmanent mit Bezug auf die oberste für gültig erklärte Norm erfolgen. Wechselt die Norm, hat dies ein anderes Bezugssystem

6 Zur Entwicklung der Normenlogik siehe von Wright (1994) und Morscher (2012, S. 247–280). Darstellungen der Normenlogik finden sich u.a. bei Weinberger & Weinberger (1979) und Kutschera (1973).

zur Folge. Während das Argumentieren in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik den Regeln der Aussagenlogik folgt, gelten für die Musikdidaktik die Regeln der Normenlogik, sofern es sich nicht um deskriptive Textpassagen handelt.

Wertfrei vs. wertbesetzt

Wertfreiheit der Aussagen gilt seit Max Weber als ein grundlegendes Merkmal von Wissenschaftlichkeit. Für eine Musikpädagogik, die Wissenschaftlichkeit für sich in Anspruch nimmt, muss dieser Grundsatz mithin gelten. Anders verhält es sich mit der Musikdidaktik. Musikdidaktische Entscheidungen sind nicht wertfrei und können es auch gar nicht sein. Jede Entscheidung erfolgt wertbesetzt, denn sie bedeutet, etwas zu präferieren und zugleich etwas anderes zurückzusetzen. Dem Ergebnis musikdidaktischer Entscheidung, also etwa einem Lernziel, wird ein Wert beigemessen. Dies und der fehlende Wahrheitsgehalt unterscheidet es von einer wissenschaftlichen Aussage.

Nun wäre es aber falsch anzunehmen, Wissenschaft sei stets völlig wertfrei. Selbstverständlich gilt Wertfreiheit für das wissenschaftliche Produkt, das Ergebnis wissenschaftlicher Forschung. Sie trifft aber nicht ungebrochen zu auf Wissenschaft als Prozess, d.h. auf die Organisation und Durchführung von Forschung. Allgemein anerkannt ist, „daß der Erkenntnisprozeß von Normierungen, Wertungen und Entscheidungen durchsetzt ist“ (Albert, 1991 [1968], S. 72; 1980, S. 202) und anders nicht gestaltet werden kann. Beim wissenschaftlichen Erkennen wie beim Handeln ist es notwendig, unter einer großen Zahl von Möglichkeiten eine Auswahl zu treffen; daher sind im „Prozeß des wissenschaftlichen Handelns [...] Werturteile unentbehrlich“ (Brezinka, 1978, S. 97). Die Maßstäbe, so Brezinka, müssen dabei von den Forscherinnen und Forschern durch Wertungen und Abwägungen selbst gesetzt werden. Dies darf jedoch nicht ohne sachliche Begründung geschehen und muss intersubjektiv überprüfbar sein.

Die aufgezeigten Unterschiede zwischen theoretischen und praktischen Sätzen (Kant) und den anderen analogen Gegenüberstellungen sind deutliche Belege für die dichotome Struktur der theoretischen Substanz der Musikpädagogik als Ganzes. Danach lässt sich das Fach als deskriptiv-normative Wissenschaft im Sinne der Einteilung der Wissenschaften nach Weingartner (1971, S. 140) bezeichnen, vorausgesetzt, der Teilbereich Musikdidaktik erfüllt entsprechende Bedingungen der Wissenschaftlichkeit (hierzu Teil 7).

Dies legt es nahe, die bislang verwendeten Bezeichnungen für die beiden theoretischen Teilbereiche des Faches durch solche zu ersetzen, die dem wissenschaftstheoretischen Befund entsprechen. Der konsequente Vorschlag geht dahin, diese in Anlehnung an Kants Unterscheidung zwischen „theoretischen“ und „practischen“ Sätzen als „Theoretische Musikpädagogik“ und „Praktische Musikpädagogik“ zu bezeichnen. Sollte „Musikdidaktik“ als eingefahrene Bezeichnung den Vorrang gegenüber letzterer haben, wäre zumindest mit „Theoretische Mu-

sikpädagogik“ ein wissenschaftstheoretisch begründeter Ersatz für die Bezeichnung „Wissenschaftliche Musikpädagogik“ gegeben.

5.

Wird die These von der dichotomen Theoriestruktur der Musikpädagogik durch die in Teil 4 aufgezeigten Unterschiede zwischen Wissenschaftlicher Musikpädagogik und Musikdidaktik untermauert, so wird sie aufgrund des Hume'schen Gesetzes unabweisbar (Nolte, 2023, S. 114–117). Dieses besagt, dass es logisch nicht möglich ist, aus rein deskriptiven Aussagen unvermittelt Handlungsanweisungen für die Praxis abzuleiten und umgekehrt. Geschieht dies dennoch, liegt ein Sein-Sollen-Fehlschluss vor. In Kurzfassung heißt dies:

Aus reinen Ist-Sätzen lassen sich direkt keine reinen Soll-Sätze ableiten.
Aus reinen Soll-Sätzen lassen sich direkt keine reinen Ist-Sätze ableiten.

In ausführlicherer Formulierung: „[Es ist] nicht möglich [...], mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln der Logik aus Aussagesystemen rein kognitiv-informativen Charakters normative oder andersartige präskriptive Konsequenzen abzuleiten“ (Albert, 1991 [1968], S. 79). Eine andere Formulierung deutet die Konsequenzen an, die sich daraus für die Theoriestruktur der Musikpädagogik ergeben. Es kann „zwischen einem rein deskriptiven und einem rein normativen System in keiner Richtung die Folgerungsbeziehung bestehen [...]. Damit können solche Systeme dann auch nicht zueinander äquivalent sein“ (Stuhlmann-Laeisz, 1986, S. 25, Herv. i. Orig.). Und noch deutlicher heißt es in einer weiteren Paraphrase, dass zwischen rein deskriptiven und rein normativen Aussagen „eine ‚logische Kluft‘ im Sinne der vollen logischen Unabhängigkeit“ (Stuhlmann-Laeisz, 1986, S. 28) beider voneinander besteht. In der Literatur sind zahlreiche weitere Paraphrasierungen des Humeschen Gesetzes zu finden (Hübner, 2021, S. 41), zu denen auch die eingangs dieses Beitrags wiedergegebenen Zitate gehören.

Aufgrund der Tatsache, dass „der Unterschied zwischen Sein und Sollen [...] logisch nicht zu überbrücken [ist]“ (Brezinka, 1971, S. 7), ergibt sich für unseren Zusammenhang, dass Wissenschaftliche Musikpädagogik und Musikdidaktik zwei eigenständige Theoriebereiche darstellen, zwischen denen keine direkte logische Verbindung möglich ist. Erkenntnisse der Wissenschaftlichen Musikpädagogik oder anderer Wissenschaften lassen sich demnach nicht direkt in musikdidaktische Handlungsanweisungen, Empfehlungen oder Ratschläge umsetzen; der direkte Weg etwa von empirisch belegten Fakten zur Anwendung in der Unterrichtspraxis ist aus Gründen der Logik nicht möglich.

Dies erscheint zunächst nicht einleuchtend. Denn wenn Johann mit Hinweis auf das Regenwetter folgert, Mylord möge besser den Regenschirm mitnehmen,

gilt das im Alltag als Sache des gesunden Menschenverstandes, jedenfalls nicht als Fehlschluss. Dennoch ist es einer (ähnliche Beispiele bei Romfeld, 2019, S. 122), weil Johann nämlich bei seinem Argument die notwendige zweite normative Prämisse (dazu später) auslässt, wonach es wünschenswert wäre, dass Mylord nicht nass würde.

Die Erkenntnis, dass Soll-Sätze logisch nicht direkt aus Ist-Sätzen ableitbar sind, geht, wie bereits angedeutet, auf den schottischen Philosophen und Namensgeber des Gesetzes, David Hume (1711–1776), zurück.⁷ Nach Hume treffen Ist-Sätze Feststellungen über Dinge der Realität und sind Angelegenheit der Vernunft („reason“), die über wahr und falsch entscheidet. Soll-Sätze dagegen betreffen keine Dinge der Realität, vermitteln keine objektiven Wahrheiten und sind keine Angelegenheit der Vernunft, sondern gründen in den Gemütszuständen des Individuums und dem dort befindlichen „moral sens“. Die beiden Bereiche mit ihren völlig verschiedenen Bezügen werden nach Hume in Darstellungen zur Moral fälschlicherweise miteinander vermischt. Die zusammenfassende klassische Stelle bei Hume lautet in der Übersetzung von Theodor Lipps:

„In jedem Moralsystem, das mir bisher vorkam, habe ich immer bemerkt, daß der Verfasser eine Zeitlang in der gewöhnlichen Betrachtungsweise vorgeht, das Dasein Gottes feststellt oder Betrachtungen über menschliche Dinge vorbringt. Plötzlich werde ich damit überrascht, daß mir anstatt der üblichen Verbindungen von Worten

7 Hume, 2000 [1739/40], S. 293–302. Im pädagogischen Kontext und speziell auch in der Musikpädagogik ist vom Sein-Sollen-Fehlschluss weithin unter der von Moore stammenden Bezeichnung „naturalistischer Fehlschluss“ die Rede (Hirsch, 2023, S. 59). Dies ist jedoch irreführend; die beiden Schlüsse berühren sich zwar, beinhalten aber Verschiedenes (Quante, 2025, S. 137). Nach Moore entsteht ein naturalistischer Fehlschluss dann, wenn das Adjektiv „gut“, das „undefinierbar“ ist und eine nichtnatürliche Eigenschaft bezeichnet, fälschlicherweise durch die Benennung von natürlichen Eigenschaften wie z.B. „begehrt“ definiert wird (Moore 1996 [1903], S. 38, 41). „Und doch ist ein solch simpler Fehler in bezug auf ‚gut‘ weit verbreitet. Es mag sein, daß alle Dinge, die gut sind, *auch* etwas anderes sind. [...] Aber viel zu viele Philosophen haben gemeint, daß sie, wenn sie diese anderen Eigenschaften nennen, tatsächlich ‚gut‘ definieren [...]. Diese Ansicht möchte ich den ‚naturalistischen Fehlschluss‘ nennen“ (Moore, 1996 [1903], S. 40–41, Herv. i. Orig.). „‚Gut‘ bezeichnet nun einen einzigen einfachen Gedankengegenstand unter zahllosen anderen; aber dieser Gegenstand ist häufig mit anderen identifiziert worden – ein Irrtum, der der ‚naturalistische Fehlschluß‘ genannt werden kann“ (Moore, 1996 [1903], S. 9–10). „Wenn er [jemand] aber ‚gut‘, welches nicht im selben Sinn ein natürlicher Gegenstand ist, mit einem natürlichen Gegenstand verwechselt, dann besteht Grund, von einem naturalistischen Fehlschluß zu sprechen“ (Moore, 1996 [1903], S. 44). Während es sich beim Hume’schen Gesetz um einen logischen Fehlschluss handelt, beschreibt der naturalistische Fehlschluss einen definitiven Fehler, einen „definist fallacy“, so bereits Frankena (1939, S. 471), ebenso Morscher (2021, S. 158, Anm. 17), ähnlich Hübner (2021, S. 45). Wenn von dem fehlerhaften definitiven Ergebnis dann weiter auf eine Soll-Aussage geschlossen wird, entsteht zusätzlich ein Sein-Sollen-Fehlschluss.

mit „ist“ und „ist nicht“ kein Satz mehr begegnet, in dem nicht ein „sollte“ oder „sollte nicht“ sich befände. Dieser Wechsel vollzieht sich unmerklich, aber er ist von größter Wichtigkeit. Dies *sollte* oder *sollte nicht* drückt eine neue Beziehung oder Behauptung aus, muß also notwendigerweise beachtet und erklärt werden. Gleichzeitig muß ein Grund angegeben werden für etwas, das sonst ganz unbegreiflich bleibt, nämlich dafür, wie diese neue Beziehung zurückgeführt werden kann auf andere, die von ihr ganz verschieden sind.“ (Hume, 2013 [1739/40], II, S. 547, Herv. i. Orig.)

Das Hume'sche Gesetz ist ungeachtet des Versuchs der Widerlegung ernsthaft nicht angezweifelt worden. Nach klassischer Logik trifft es schon deshalb zu, weil ein Syllogismus mit Ist-Sätzen als Prämissen immer nur einen Ist-Satz als Konklusion haben kann. Bei Poincaré (1913, S. 226–227) heißt es:

„Mag ein gewandter Dialektiker die Voraussetzungen [Prämissen], von denen er ausgeht, auch noch so sehr durcheinanderwirbeln, sie verbinden und zu Schlüssen aufeinandertürmen: Was er erhält, wird stets wieder eine Aussage sein. Niemals wird er zu einem Gesetz gelangen, das da lauten würde: Tue dies! oder Tue dies nicht!“

Den definitiven Beweis für die Richtigkeit des Hume'schen Gesetzes erbringen neuere Untersuchungen mit Hilfe der modernen Logik (z.B. Kutschera, 1973; Morscher, 2012; Stuhlmann-Laeisz, 1983, 1986; Schurz, 1997). Damit wird deutlich, dass Wissenschaftliche Musikpädagogik aus sich heraus keine Hinweise zum praktischen Musikunterricht hervorbringen kann (Nolte, 2020, S. 8). Angesichts dessen ergibt sich die Frage, ob und ggf. wie es dann überhaupt möglich ist, musikpädagogische oder sonstige Forschungsergebnisse für die Unterrichtspraxis nutzbar zu machen.

6.

Ein Weg, wie trotz des Hume'schen Gesetzes wissenschaftliche Erkenntnisse für die musikpädagogische Praxis nutzbar gemacht werden können, deuten folgende Ausführungen Alberts an:

„Es ist ohne Zweifel richtig, daß wir für die praktische Anwendung wissenschaftlicher Aussagen Klarheit darüber benötigen, was wir wollen. Außerdem ist nicht zu bestreiten, daß Aussagesysteme rein kognitiv-informativer Natur an sich keine Antwort auf diese Frage geben. [...] Die reine Wissenschaft gibt uns also in Anwendung auf praktische Probleme Mittel an die Hand, praktische Möglichkeiten zu untersuchen und damit herauszubekommen, wie wir die vorliegende Situation bewältigen können, aber sie sagt uns nicht, daß wir irgendeine der in Frage kommenden Möglichkeiten realisieren sollen, sie schreibt uns also nicht unsere Entscheidung vor. Daraus geht hervor, daß die Resultate einer wertfreien Wissenschaft niemals ausreichen können, wenn es um die Bewältigung praktischer Situationen geht. Anders

ausgedrückt: die Notwendigkeiten des Handelns gehen stets über das hinaus, was uns die Erkenntnis liefern kann.“ (Albert, 1991, S. 79–80)

Nicht also führt der Weg von der Wissenschaft zur Praxis, sondern umgekehrt von der Praxis zur Wissenschaft. Er beginnt mit der Beantwortung der Frage nach dem, „was wir wollen“ (Albert). Danach folgt die Frage an die Wissenschaft, welche Mittel verfügbar sind, um „die vorliegende Situation [zu] bewältigen“ (Albert). Denn: „Die Auffindung geeigneter *Mittel* für gegebene *Zwecke* ist der wichtigste praktische Aufgabenbereich angewandter *deskriptiver* Wissenschaft“ (Schurz, 2013, S. 308, Herv. i. Orig.).

Das bedeutet, dass es zunächst Aufgabe der Musikdidaktik ist, festzulegen, welchen Zweck, welche Absichten oder Ziele sie verfolgt (siehe Abb. 1). „Handeln ohne Intentionen und Präferenzen, die den Intentionen zuzuordnen sind, ein Handeln somit ohne Werte ist nicht vorstellbar“ (Lutz-Bachmann, 2021, S. 253). Die Wissenschaftliche Musikpädagogik oder auch andere Wissenschaften stehen sodann zur Verfügung, um die geeigneten Mittel zur Realisierung der Intentionen aufzuzeigen.

„Der wissenschaftlichen Betrachtung zugänglich ist nun zunächst unbedingt die Frage der Geeignetheit der Mittel bei gegebenem Zwecke. Da wir [...] gültig festzustellen vermögen, *welche* Mittel zu einem vorgestellten Zwecke zu führen geeignet oder ungeeignet sind, so können wir auf diesem Wege die Chancen, mit bestimmten zur Verfügung stehenden Mitteln einen bestimmten Zweck überhaupt zu erreichen, abwägen und mithin indirekt die Zwecksetzung selbst, auf Grund der jeweiligen historischen Situation, als praktisch sinnvoll oder aber als nach Lage der gegebenen Verhältnisse sinnlos kritisieren.“ (Weber, 1968 [1904], S. 149, Herv. i. Orig.)

Bei den verfügbaren Mitteln sollte es sich um notwendige und optimale handeln, nicht um nur hinreichende, weil sonst die Gefahr von Nebenschäden besteht (Schurz, 2013, S. 308). Die Entscheidung über die Auswahl der Mittel liegt allein in der Kompetenz der Musikdidaktik. Hierbei kann diese, vor allem, was eventuelle negative Folgen der Auswahl betrifft, auch wiederum den Rat der Wissenschaft einholen.

„Wir können [in der Wissenschaft] weiter, *wenn* die Möglichkeit der Erreichung eines vorgestellten Zweckes gegeben erscheint, natürlich immer innerhalb der Grenzen unseres jeweiligen Wissens, die *Folgen* feststellen, welche die Anwendung der erforderlichen Mittel *neben* der eventuellen Erreichung des beabsichtigten Zweckes [...] haben würde. Wir bieten alsdann dem Handelnden die Möglichkeit der Abwägung dieser ungewollten gegen die gewollten Folgen seines Handelns und damit die Antwort auf die Frage: was ‚*kostet*‘ die Erreichung des gewollten Zweckes in Gestalt der voraussichtlich eintretenden Verletzung *anderer* Werte?“ (Weber, 1968 [1904], S. 149–150, Herv. i. Orig.)

Sucht man nach dem Kern dieses Verfahrens, so findet er sich im sogenannten praktischen Syllogismus. Im Unterschied zum theoretischen Syllogismus weist der praktische, der auch als Zweck-Mittel-Schluss bezeichnet wird, in einer der beiden Prämissen sowie in der Konklusion einen Soll-Satz auf. Zur Verdeutlichung des Unterschieds stellt Poincaré die beiden Syllogismen folgendermaßen einander gegenüber: „Si les prémisses d'un syllogisme sont toutes les deux à l'indicatif, la conclusion sera également à l'indicatif. Pour que la conclusion pût être mise à l'impératif, il faudrait que l'une des prémisses au moins fût elle-même à l'impératif“ (Poincaré, 1913a, S. 225).⁸

Hieraus ergibt sich folgender Sachverhalt:

Theoretischer Syllogismus	Praktischer Syllogismus / Zweck-Mittel-Schluss
1. Prämisse: Ist-Satz	1. Prämisse: Soll-Satz
2. Prämisse: Ist-Satz	2. Prämisse: Ist-Satz
Konklusion: Ist-Satz	Konklusion: Soll-Satz

Wesentlich für unseren Zusammenhang ist, dass eine Folgerung entsteht, die eine Handlung benennt. Dabei ist zu beachten, dass die Verwendung des praktischen Syllogismus keinen Akt der Erkenntnis darstellt und die Argumentation den Bereich der Aussagen-Logik verlässt. Als Soll-Satz hat die Konklusion keinen Wahrheitsbezug, besitzt aber einen Handlungsimpuls. Genau umgekehrt hat die Konklusion des theoretischen Syllogismus den Wahrheitsbezug, aber keinen Handlungsimpuls. Der praktische Syllogismus geht auf Aristoteles zurück, der hierfür Beispiele anführt, aber theoretisch nicht weiter erörtert. Als Zweck-Mittel-Schluss spielt er in der Handlungstheorie eine zentrale Rolle (von Wright, 1994, S. 123–140); ferner dient er als kausaler Erklärungsansatz für Handlungen (Corcilius, 2008, S. 102, 131). Anscombe bezeichnet den praktischen Syllogismus in ihrem Klassiker der Handlungstheorie als „one of Aristotle's best discoveries“ (1957, S. 57). Er gilt als die „Figur praktischer Überlegung, deren Konklusion in einer Handlung besteht“ (Corcilius, 2008, S. 106).

In der Musikdidaktik spielt der praktische Syllogismus als Zweck-Mittel-Schluss eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Curricula und musikdidaktischen Konzeptionen (Nolte, 2023, S. 122–123). Er ist weithin bei musikdidaktischen Entscheidungen beteiligt, insbesondere, wenn bei der Festlegung von Zielen und Inhalten des Unterrichts Faktisches und Normatives zusammentreffen. Dementsprechend stellt er auch ein wichtiges Element bei der Professionalisierung von Musiklehrkräften dar (Bugiel, 2025, S. 308–311). Wissenschaftstheoretisch fungiert er als der wohl wichtigste Vermittler zwischen Wissenschaftlicher Musikpädagogik / anderen Wissenschaften und Musikdidaktik (siehe Abb. 1).

8 „Wenn die Prämissen eines Syllogismus beide im Indikativ stehen, steht auch die Konklusion im Indikativ. Damit die Konklusion im Imperativ steht, muss wenigstens eine der Prämissen selbst im Imperativ stehen“ (Übers. vom Verf.).

7.

Hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit der Musikdidaktik werden gelegentlich Zweifel geäußert. Bei der Frage nach dem wissenschaftlichen Status sind zumindest zwei verschiedene Ausgangspositionen denkbar, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Wenn aus positivistisch geprägter Sicht die Aufgabe von Wissenschaft allein darin zu sehen ist, wahre Aussagen über die Welt zu erstellen, dann hat die Musikdidaktik dort keinen Platz. Denn „wenn nicht zumindest gewisse *formale* Bedingungen der Wissenschaftlichkeit erfüllt sind, die man zusammen als *rationale Suche nach Wahrheit* bezeichnen kann“, kann eine Tätigkeit als „unwissenschaftlich“ eingestuft zu werden (Stegmüller, 1973, S. 5, Herv. i. Orig.). Die Aussagen der Musikdidaktik sind nicht wahrheitsfähig, denn sie sagen nicht, was ist, sondern was getan werden soll. Folglich fallen sie aus diesem Wissenschaftsverständnis heraus.

Andererseits: Musikdidaktik ist Theorie für Praxis. Als solche erfüllt sie eine andere Funktion als die, wahre Aussagen zu generieren. Ihrer praktischen Aufgabe kann sie nur dann gerecht werden, wenn sie Soll-Aussagen erstellt. Dabei ist sie auf normative Vorgaben (siehe Abschn. 6) angewiesen. Ohne normative Richtschnur (Normen, Werte) ist Musikdidaktik, die in allen ihren Gestaltungsbereichen Entscheidungen zu treffen hat, schlechterdings nicht möglich. Als normative Theorie aber befindet sie sich in Gesellschaft anderer normativer Theorien, die in der Wissenschaftstheorie unter der Bezeichnung „normative Wissenschaften“ geführt werden (Weingartner, 1971, S. 133). Nichts spricht also grundsätzlich dagegen, auch die Musikdidaktik den normativen Wissenschaften zuzuordnen.

Dies setzt allerdings voraus, dass sie strikte Mindestanforderungen der Wissenschaftlichkeit erfüllt. Einige der wichtigsten davon seien hier angesprochen.

- Musikdidaktik als praktische Theorie artikuliert sich in Konzepten (musikdidaktischen Konzeptionen) für Musikunterricht von unterschiedlicher Reichweite. Unter dem Zeichen von Wissenschaftlichkeit müssen diese intersubjektiv überprüfbar sein. Konkret bedeutet dies, dass zuvorderst die normativen Ausgangspositionen und deren Begründung offengelegt werden. Da oberste Normen und Werte Setzungen sind, würde ihre Herleitung aus Tatsachen einen Sein-Sollen-Fehlschluss darstellen. Auch Bemühungen um eine Letztbegründung können nicht zielführend sein. Denn diese würden nach Albert in das unbefriedigende „Münchhausen-Trilemma“ führen, wonach die Wahl bestünde zwischen einem infiniten Regress, der Verstrickung in einen logischen Zirkel oder dem Abbruch des regressiven Verfahrens an einem bestimmten Punkt, der schlichtweg zum letztgültigen erklärt wird (Albert, 1991 [1968], S. 16). In welcher Weise sich oberste Normen und Werte in der Musikdidaktik möglichst kontrolliert und überzeugend bestimmen lassen, ist eine offene Frage. Hier liegt das wissenschaftstheoretische Hauptproblem der Musikdidaktik. Einen Ansatz, der die Objektivierung des Verfahrens anstrebt, bietet

das von Habermas beschriebene diskurstheoretische Verfahren, bei dem in einem nach bestimmten Regeln gestalteten Diskurs unter Gleichberechtigten durch allgemeinen Konsens die „Richtigkeit“ von Normen und Werten festgestellt wird (Habermas, 1999, 1989 [1973]). Ähnliche Verfahren beschreiben J. Rawls und R. M. Hare (Studer, 1984). Inwieweit diese oder andere Verfahren wie etwa das „Prinzip der kritischen Prüfung“ Alberts (1991, S. 35–44) fachspezifisch geeignet sind, bleibt zu prüfen.

- Bei einer musikdidaktischen Theorie mit wissenschaftlichem Anspruch muss klar unterschieden werden zwischen normativer und deskriptiver Sprache. Dabei dürfen „Werturteile und normative Sätze nicht als Aussagen über Tatsachen oder als aus solchen Aussagen abgeleitete Sätze ausgegeben werden, sondern sie sollen von diesen klar unterschieden und als erfahrungswissenschaftlich unbegründbar gekennzeichnet werden“ (Brezinka, 1978, S. 101).
- Eine musikdidaktische Theorie mit wissenschaftlichem Anspruch muss in sich widerspruchsfrei sein. Für die deskriptiven Aussagen darin gelten die Aussagenlogik und das Wahrheitskriterium. Für die normativen Aussagen gilt Analoges: Die didaktischen Entscheidungen und die Deduktionen müssen der Normenlogik folgen und anhand dieser überprüfbar sein. Es gilt die Kohärenztheorie der Wahrheit, d.h., die normativen Aussagen müssen systemimmanent in Bezug auf die oberste Norm richtig sein.
- Bei der Übernahme von Theoremen aus anderen Wissenschaftsbereichen ist deren kritische Prüfung auf Normative hin angezeigt, um die Kompatibilität mit den theorieeigenen Normativen zu klären.
- Der wichtigste Zugriff der Musikdidaktik auf wissenschaftliche Erkenntnisse erfolgt über den praktischen Syllogismus oder Zweck-Mittel-Schluss (siehe Abb. 1). Dieser spielt bei didaktischen Entscheidungen eine wesentliche Rolle. Die gewonnenen Konklusionen, „hypothetische Imperative“ im Sinne Kants (1993 [1788], S. 37; siehe auch Schurz, 2013, S. 322), stellen sachlich gestützte Soll-Aussagen dar.
- Die Bestimmung der Zwecke und Ziele ist Aufgabe der Musikdidaktik und muss der an die Wissenschaft gerichteten Frage nach den geeigneten Mitteln vorausgehen. Die Entscheidung darüber, welche der verfügbaren Mittel zur Anwendung kommen, obliegt wiederum der Musikdidaktik und muss begründet sein.
- Wissenschaftstheoretisch gilt der Satz, wonach Sollen Können impliziert (Timmermann, 2003, S. 113; Albert, 1971, S. 219). Folglich muss die Musikdidaktik bei der Bestimmung dessen, was sein soll, die Realisierbarkeit des Sollens prüfen gemäß dem alten römischen Rechtsgrundsatz, „ultra posse nemo obligatur“, wonach also niemand zu mehr verpflichtet ist, als zu dem, was er zu leisten vermag (siehe Abb. 1). Das Können stellt die notwendige Bedingung des Sollens dar; ein Soll-Satz, der nicht zu verwirklichen ist, ist zu verwerfen. Konkret heißt dies, dass bei der Frage des Könnens die Antwort von der

Unterrichtspraxis kommen muss und dass diese auch in der Lage sein muss, die Antwort zu geben.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die theoretische Substanz des Faches Musikpädagogik wissenschaftstheoretisch nicht nur durch die beiden dichotomen Theoriebereiche, sondern auch durch die Unterrichtspraxis mitbestimmt ist, so dass wissenschaftstheoretisch letztlich von der Trias Wissenschaftliche Musikpädagogik (Forschung) – Musikdidaktik (Planung von Unterricht) – Unterrichtspraxis als Fachstruktur ausgegangen werden muss (Nolte, 1998; anschließend Hörmann & Meidel, 2016, 2020). Dies umso mehr, als von der Unterrichtspraxis auch wichtige Impulse zur Forschung gelangen können, deren praktischer Auftrag neben der Wahrheitssuche in der „Auffindung geeigneter Mittel für gegebene Zwecke“ (Schurz, 2013, S. 308) besteht. erinnert sei in diesem Zusammenhang an die Situation des Guido von Arezzo (Teil 3), dessen Impulse zur Theoriebildung von der Unterrichtspraxis ausgehen. Da Guido keine Wissenschaft zu Rate ziehen kann, übernimmt er, der Praktiker, die Rolle des Forschers und entwickelt selbst die geeigneten Mittel zum Zweck. In dieser Doppelfunktion wird sich auch heute noch manche Fachvertreterin und mancher Fachvertreter wiederfinden.

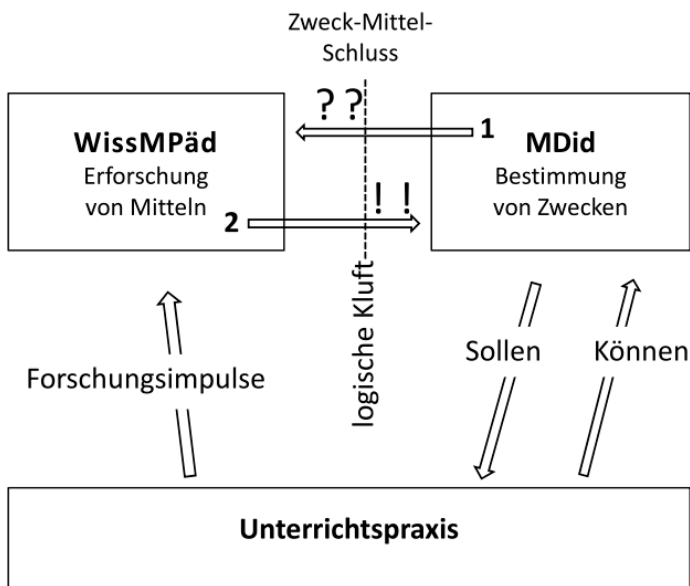


Abbildung 1: Bezüge

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte. *Musikpädagogik. Forschung und Lehre* 1. Schott.
- Abel-Struth, S. (1975). Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung. Zur Diskussion von Musikpädagogik und Musikdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In H. Antholz & W. Gundlach (Hrsg.), *Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen* (S. 9–21). Schwann.
- Abert, H. (1899). *Die Lehre vom Ethos in der griechischen Musik*. Breitkopf & Härtel.
- Albert, H. (1971 [1966]). Theorie und Praxis. In H. Albert & E. Topisch (Hrsg.), *Werturteilsstreit. Max Weber und das Problem der Wertfreiheit und der Rationalität* (S. 200–236). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Albert, H. (1980). Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft. In E. Topitsch (Hrsg.), *Logik der Sozialwissenschaften* (S. 196–225). Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein.
- Albert, H. (1991 [1968]). *Traktat über kritische Vernunft*. Mohr.
- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Blackwell.
- Bauer, A. M. & Meyerhuber, M. I. (Hrsg.) (2019). *Philosophie zwischen Sein und Sollen. Normative Theorie und empirische Forschung im Spannungsfeld*. de Gruyter.
- Bayertz, K. (1980). *Wissenschaft als historischer Prozeß. Die antipositivistische Wende in der Wissenschaftstheorie*. Fink.
- Benedik, F. (1914). *Psychologische Grundlagen der Gehörbildung mit Bezug auf Eitz*. Beltz.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Beltz.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. Reinhardt.
- Bugiel, L. (2025). Musikpädagogisches Entscheiden. Einige Grundlagen einer Angewandten Musikdidaktik als Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrkräften. In U. Frey-Konrad, V.-C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 301–314). Waxmann.
- Corcilus, K. (2008). Aristoteles' praktische Syllogismen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In U. Meixner, Chr. Rapp & K. Corcilus (Hrsg.), *Focus: the practical syllogism* (S. 101–132). Mentis.
- Cvetko, A. (2023). „eine problematische Trennung“? Warum das Bamberger Fachstrukturmodell Sprengkraft hat: Einblicke in die Geschichte einer Schieflage. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen, Brennpunkte, Perspektiven* (S. 131–150). Waxmann.
- Detel, W. (2007). *Grundkurs Philosophie. Logik*. Reclam.
- Frankena, W. K. (1939). The Naturalistic Fallacy. *Mind*, 48, 464–477.
- Gölz, W. (1986). Wahrheit und Sein. Zur Rehabilitierung des traditionellen Wahrheitsbegriffs. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 11(2), 1–23.
- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Wolke.
- Habermas, J. (1989). Wahrheitstheorien [1972]. In J. Habermas, *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (S. 127–183). Suhrkamp.

- Habermas, J. (1999). Richtigkeit vs. Wahrheit. Zum Sinn der Sollgeltung moralischer Urteile und Normen. In J. Habermas, *Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze* (S. 271–318). Suhrkamp.
- Hirsch, M. (2023). Der naturalistische Fehlschluss in der Musikpädagogik und seine Verwendung als Instrument der Kritik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/article/view/2155/2309>
- Hörman, St. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. Cvetko, St. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Waxmann.
- Hörmann, St. & Meidel, E. (2020). Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. *Diskussion Musikpädagogik*, 86, 20–32.
- Hübner, D. (2021). *Einführung in die philosophische Ethik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüschen, H. (1950). Guido von Arezzo als Musikerzieher. *Zeitschrift für Musik*, 111, 476–480.
- Hume, D. (2000 [1739/40]). *A Treatise of Human Nature*. Hrsg. von David Fate Norton, Mary J. Norton. University Press.
- Hume, D. (2013 [1739/40]). *Ein Traktat über die menschliche Natur*. Zwei Bände. Auf der Grundlage der Übersetzung von Theodor Lipps neu herausgegeben von Horst D. Brandt. Meiner.
- Jäsche, G. B. (Hrsg.) (1800). *Immanuel Kant's Logik*. Nicolovius.
- Janz, T. & Papenburg, J. G. (Hrsg.) (2023). *Ästhetische Normativität in der Musik*. Klostermann.
- Kant, I. (1993 [1788]). *Kritik der praktischen Vernunft*. Meiner.
- Karageorgoudis, G. & Noller, J. (Hrsg.) (2021). *Sein und Sollen. Perspektiven in Philosophie, Logik und Rechtswissenschaft*. Mentis.
- Kelsen, H. (1979). *Allgemeine Theorie der Normen*. Hrsg. von K. Ringhofer & R. Walter. Manx.
- Kruse-Weber, S. (2023). Das Bamberger Fachstrukturmodell, die Klavierpädagogik von Frieda Löbenstein und eine Einladung zum Denken über die Fachgrenzen hinaus. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen, Brennpunkte, Perspektiven* (S. 131–150). Waxmann.
- Kuhn, Th. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Kuhn, Th. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage). Suhrkamp.
- Kutschera, Fr. von (1973). *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Einstellungen*. Alber.
- Löbmann, H. (1908). *Die Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen von Michael Traugott Pfeiffer und Hans Georg Nägeli*. Germania.
- Lutz-Bachmann, M. (2021). Werte und Normen. In R. Forst & K. Günther (Hrsg.), *Normative Ordnungen* (S. 249–277). Suhrkamp.
- Meißner, H. (1914). *Beitrag zur Entwicklung des „musikalischen Sinnes“ beim Kinde während des schulpflichtigen Alters*. Trowitzsch.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Springer.

- Moore, G. E. (1996 [1903]). *Principia Ethica*. Reclam.
- Morscher, E. (1974). Das Sein-Sollen-Problem logisch betrachtet. Eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Diskussion. *Conceptus. Zeitschrift für Philosophie*, 7(25), 5–29.
- Morscher, E. (2012). *Normenlogik. Grundlagen – Systeme – Anwendungen*. Mentis.
- Morscher, E. (2021). Das Sein-Sollen-Problem. Hermeneutik und Reglementierung. In G. Karageorgoudis & J. Noller (Hrsg.), *Sein und Sollen. Perspektiven in Philosophie, Logik und Rechtswissenschaft* (S. 145–182). Brill/Mentis.
- Moulines, C. U. (2006). *La philosophie des sciences : l'invention d'une discipline (fin XIXe – début XXe siècle)*. Ed. Rue d'Ulm.
- Moulines, C.U. (2008). *Die Entwicklung der modernen Wissenschaftstheorie (1800–2000)*. LIT.
- Nägeli, H. G. (1809). *Die Pestalozzische Gesangbildungslehre, nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt*. Nägeli.
- Nolte, E. (1997). Zur Bedeutung Guidos von Arezzo als Musikpädagoge. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musikpädagogische Biographieforschung* (S. 36–51). Die Blaue Eule.
- Nolte, E. (1998). Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin – Struktur und Aufgaben. In Ludwig-Maximilians-Universität München. Gemeinsame Kommission für Fragen der Didaktik durch Alfred Gleißner (Hrsg.), *Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik. Dokumentation des fachdidaktischen Dies academicus am 3.12.1996* (S. 168–181). Ludwig-Maximilians-Universität.
- Nolte, E. (2016). Hans Georg Nägelis Konzept einer „wahren Tonkunstbildung“ und dessen grundlegende Theoreme. *Schweizer Jahrbuch für Musikwissenschaft*, 2014/15, 69–87.
- Nolte, E. (2020). Anmerkungen zur jüngeren Fachgeschichte. *Diskussion Musikpädagogik*, 86, 8–9.
- Nolte, E. (2023). Zur Dichotomie von Sein und Sollen in der Musikpädagogik. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen, Brennpunkte, Perspektiven* (S. 109–130). Waxmann.
- Nolte, E. & Weyer, R. (2011). *Musikalische Unterweisung im Altertum*. Peter Lang.
- Pfeffer, M. (1992). *Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915*. Schott.
- Poincaré, H. (1913). *Letzte Gedanken*. Akademische Verlagsgesellschaft.
- Poincaré, H. (1913a). *Dernières pensées*. Flammarion.
- Popper, K. R. (1957). *Der Zauber Platons*. Francke.
- Popper, K. R. (1993 [1974]). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hoffmann & Campe.
- Quante, M. (2025). *Allgemeine Ethik*. Nomos.
- Riemann, H. (1914). *Grundriß der Musikwissenschaft*. Quelle & Meyer.
- Romfeld, E. (2019). Bridging the Gap? Vom Nutzen und Nachteil des Brückenprinzips für die Ethik. In A. M. Bauer & M. I. Meyerhuber (Hrsg.), *Philosophie zwischen Sein und Sollen* (S. 121–138). de Gruyter.
- Sannemann, F. (1904). *Die Musik als Unterrichtsgegenstand in den evangelischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts*. Ebering.
- Schilling, G. (1851). *Musikalische Didaktik oder die Kunst des Unterrichts in der Musik*. Kuhnt.
- Schurz, G. (1997). *The Is-Ought Problem. An Investigation in Philosophical Logic*. Kluwer.

- Schurz, G. (2005). Rationale Rekonstruktion: die Methode der Wissenschaftstheorie. In B. Gesang (Hrsg.), *Deskriptive oder normative Wissenschaftstheorie* (S. 123–144). Ontos.
- Schurz, G. (2013). Wertneutralität und hypothetische Werturteile in den Wissenschaften. In G. Schurz & M. Carrier (Hrsg.), *Werte in den Wissenschaften. Neue Ansätze zum Werturteilsstreit* (S. 303–337). Suhrkamp.
- Schurz, G. (2014). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Smits van Waesberghe, J. (1953). *De musico-paedagogico et theoretico Guidone Aretino eiusque vita et moribus*. Olschki.
- Spiegel, W. (1910). *Die Bedeutung der Musik für die griechische Erziehung*. Warneck.
- Staaake, M. (2018). *Werte und Normen*. Nomos.
- Stegmüller, W. (1972). *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie. Band IV, Personelle und statistische Wahrscheinlichkeit. Erster Halbband, Personelle Wahrscheinlichkeit und rationale Entscheidung*. Springer.
- Studer, H. (1984). Ansätze der Begründung moralischer Normen: Habermas, Hare und Rawls. In W. Krawietz, H. Schelsky, G. Winkler & A. Schramm (Hrsg.), *Theorie der Normen. Festgabe für Ota Weinberger zum 65. Geburtstag* (S. 323–345). Duncker und Humblot.
- Stuhlmann-Laeisz, R. (1983). *Das Sein-Sollen-Problem. Eine modallogische Studie*. Frommann.
- Stuhlmann-Laeisz, R. (1986). Über das logische Verhältnis zwischen Normen und Tatsachen. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 11(1), 17–29.
- Timmermann, J. (2003). Sollen und Können: „Du kannst, denn du sollst“ und „Sollen impliziert Können“ im Vergleich. *History of Philosophy & Logical Analysis*, 6(1), 113–122.
- von Wright, G. H. (1994). *Normen, Werte und Handlungen*. Suhrkamp.
- Weber, M. (1968). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Mohr.
- Weinberger, Chr. & Weinberger, O. (1979). *Logik, Semantik, Hermeneutik*. Beck.
- Weinberger, O. (1987). *Recht, Institution und Rechtspolitik. Grundprobleme der Rechtstheorie und Sozialphilosophie*. Steiner.
- Weinberger, O. (1988). *Norm und Institution. Eine Einführung in die Theorie des Rechts*. Manz.
- Weinberger, O. (1989). *Rechtslogik*. Duncker & Humblot.
- Weingartner, P. (1971). *Wissenschaftstheorie I. Einführung in die Hauptprobleme*. Frommann-Holzboog.

Eckhard Nolte (* 1943 – † 2026)