

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

03

Jürgen Vogt

*Über die Zukunft der Musikpädagogik als
praktischer Wissenschaft. Zur Emeritierung
Hermann J. Kaisers*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2003.1247](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2003.1247)

Jürgen Vogt

Über die Zukunft der Musikpädagogik als praktischer Wissenschaft. Zur Emeritierung von Hermann J. Kaiser¹

1. Zukunft

Meine Damen und Herren,

ich muss vorab gestehen, dass ich mich der Aufgabe, die mit der freundlichen Aufforderung verbunden war, zur Emeritierung von Hermann J. Kaiser ein paar mehr oder minder seriöse Worte beizusteuern, in ebenso doppelter wie zweideutiger Weise entledigen werde: Zum einen, möchte ich in meinem Vortrag auf die mir ursprünglich zugegangene Themenstellung *zurückkommen*, in der von der „Musikpädagogik als *praktischer* Wissenschaft“ die Rede war. Zum anderen möchte ich mich der Aufgabe *entziehen*, etwas über die „Zukunft“ dieser wissenschaftlichen Disziplin zu orakeln. Mit der Zukunft beschäftigen sich ja sehr unterschiedliche Personen, und in dieses bunte Gedrängel von „Propheten, Futurologen, Zukunftsdesigner[n], Kartenleser[n], Geschichtsphilosophen, Zeitdiagnostikern[n], Apokalyptiker[n], (...) Zukunftsträumer[n], Visionäre[n] und Zeitreisende[n]“ (Sloterdijk 1990, S.8) möchte ich mich – offen gestanden – nur sehr ungern mischen.

Immerhin sind sich *seriöse* Zukunftsforscher, die es ja auch gibt, darüber einig, dass zur Entwicklung zukünftiger Szenarien und zur Prognose zukünftiger Entwicklungen so etwas gehört wie eine möglichst genaue Analyse der *Gegenwart*, von der aus dann sich der Möglichkeitsraum auf Zukunft hin öffnet. Schaut man in dieser Absicht in zeitgenössische Publikationen, so muss es einem allerdings um die Zukunft der Musikpädagogik als Wissenschaft bange werden, denn von „Wissenschaft“ ist momentan generell so gut wie nicht mehr die Rede. Aber auch pauschale Verlautbarungen zur „Wissengesellschaft“ kommen ganz gut ohne Überlegungen zur Wissenschaft aus; stattdessen vollzieht sich vor unser aller Augen ja derzeit die Umwandlung der staatlich regulierten Gruppenuniversität zum marktgesteuerten Dienstleistungsunternehmen – mit allen Konsequenzen, die sich dadurch für wissenschaftliches Arbeiten in *allen* Disziplinen ergeben.

„Das Projekt ist das eines moderierten Neoliberalismus, der die Sphären von Wirtschaft und Wissenschaft getrennt hält und sich auf eine indirekte Kontextsteuerung beschränkt: für die Hochschulen wird ein politischer Rahmen erzeugt, in dem sie in einen Leistungswettbewerb geraten und dadurch intern Performacemaßstäbe ausbilden sollen. Von einem solchen Wettbewerb sollen Anreize ausgehen, die Organisationen der Hochschulen und ihrer Leistungen zu verbessern. Von weniger HochschullehrerInnen sollen mehr Studierende besser betreut werden, die Lehrveranstaltungen sollen anspruchsvoller, die Zahl der Abschlüsse größer, die Studiendauer kürzer, die Veröffentlichungen zahlreicher, (...) die eingeworbenen Drittmittel umfangreicher und der Weg zu Marktverwertungen von Erkenntnissen kürzer werden“ (Demirovic o.J., S.26).

Ob solch ein universitäres Pfingstwunder eintreten wird, erscheint mir zumindest zweifelhaft zu sein; *zweifellos* ist, dass die Orientierung der Universitäten an ökonomischen Maßstäben, also der

¹ Am 4.4.2003 fand an der Universität Hamburg ein Symposium mit dem Thema „Über die Zukunft der Musikpädagogik als Wissenschaft“ zur Verabschiedung von Hermann J. Kaiser statt. Der vorliegende Text wurde in gekürzter Form dort vorgetragen; Merkmale des mündlichen Vortrags sind daher ebenso erhalten geblieben wie – zumeist implizite – Bezugnahmen auf das wissenschaftliche Œuvre Hermann J. Kaisers.

schnellstmöglichen, billigsten Produktion von Waren mit möglichst hohem Marktwert, den Wissenschaften an sich nicht gut tun kann; wie mag es dann in Zukunft der Musikpädagogik ergehen, also einer Disziplin, von der sich Bildungspolitiker und –ökonomen ohnehin keine Forschungsleistungen erhoffen, und die dann vermutlich eben nicht zur Produktion von Wissenschaft, sondern allein zur Produktion von berufstauglichen Lehramtskandidaten zwecks Deckung von Unterrichtsbedarf angehalten sein wird.

Wie gesagt, soviel Zukunft verspricht schon die *Gegenwart*, so dass ich mir schon aus psychohygienischen Gründen weitere Prognosen selbst verbiete. Ich hätte meinen Vortrag daher vermutlich übertitelt: „Warum die Vergangenheit meinen Bedarf an Zukunft deckt“, aber dieser Titel ist leider schon durch einen kleinen Text von Rüdiger Safranski vergeben (Safranski 1990). Immerhin trifft dies durchaus meine Intentionen: Angesichts der Unabsehbarkeit der Zukunft gibt es auch *Vergangenheiten*, die auch künftig lebendig bleiben, weil sie nämlich unabgegolten sind oder verdrängt wurden. Auch gibt es Versprechen, die in die Zukunft wirken, weil sie nicht eingelöst wurden. Auf solche Vergangenheiten oder auch Versprechen werde ich deshalb mein Augenmerk richten, und zwar, dem Thema angemessen, auf die Idee einer Musikpädagogik als praktischer Wissenschaft. Nicht nur aus sachlichen, sondern auch aus Gründen, die in der Biographie Hermann J. Kaisers liegen², habe ich deshalb meine Überlegungen mit der Lektüre eines vergriffenen Buches begonnen, das exakt diesen Titel trägt, nämlich Wolfgang Ritzels „Pädagogik als praktische[r] Wissenschaft“ aus dem Jahre 1973.

2. Pädagogik als Wissenschaft

Ich beschränke mich dabei auf zwei zentrale Punkte von Ritzels Argumentation, die ich wiederum auch nur anreißen kann. Um, so Ritzel, darzulegen, was unter „Pädagogik als praktische Wissenschaft“ zu verstehen sein soll, muss *zunächst* definiert werden, was überhaupt als Wissenschaft zu gelten habe, um daran *anschließend* zu bestimmen, was denn eine „praktische Wissenschaft“ im Falle der Pädagogik sein soll.

Folgt man Ritzel, so konstituieren sich Wissenschaften nicht primär durch ihren Gegenstand, sondern durch „die allgemeinste Frage“ (Ritzel 1973, S.11), die ihr zugrunde liegt. Demnach wäre Musikpädagogik als Wissenschaft nicht dadurch definiert, dass es z.B. Musik oder Kinder und Eltern gibt, sondern dadurch, dass es möglich ist, eine „allgemeinste Frage“ zu formulieren, die als „musikpädagogisch“ zu kennzeichnen wäre. Jede Wissenschaft – ob praktisch oder nicht – ist also nolens volens von einem bestimmten *Erkenntnisinteresse* geprägt, denn die wissenschaftskonstituierende Frage ist nicht, wie etwa der Gegenstand, eine feste ontologische Größe, sondern fragen tut ja in der Regel nur jemand, der auch etwas Bestimmtes wissen will. Die Dimension des „Wer fragt?“ und des „Warum will jemand das wissen?“ wird allerdings von Ritzel weitgehend zugunsten des „Wie lautet die Frage?“ ausgeblendet; ich werde darauf noch einmal an anderer Stelle zurückkommen. Zunächst aber weiter Ritzel: Erst wenn die grundlegende Frage beantwortet werden kann, so seine weitergehende Argumentation, ist es ebenso möglich wie notwendig den *Gegenstand* der jeweiligen Wissenschaft zu definieren; an diese Gegenstandsbestimmung wiederum kann und muss sich dann die Frage nach den wissenschaftsadäquaten *Methoden* anschließen. Exakte Gegenstands- und Methodendefinition machen es erst möglich, dass Wissenschaftler wie Studierende sich nicht nach Belieben in einem diffusen Feld tummeln, das sich als Wissenschaft ausgibt. Erst die Trias von fachkonstituierender *Grundfrage*, *Gegenstandsdefinition* und *Methodenbestimmung* macht den Grundriss jedweder Wissenschaft aus, die diesen Namen für sich in Anspruch nehmen möchte.

Ist dieser Grundansatz triftig, so hängt alles davon ab, ob die wissenschaftskonstituierende Grundfrage auch richtig gestellt ist. Hier sieht Ritzel allerdings Probleme. Ich zitiere:

² Anmerkung: Von 1969-1971 war H.-J. Kaiser Wissenschaftlicher Assistent bei Wolfgang Ritzel an der Universität Bonn. Von W. Ritzel stammen – neben „Pädagogik als praktische Wissenschaft“ – u.a. Monographien zu Lessing, Rousseau, Fichte und nicht zuletzt eine große Kant-Biographie (1985).

„Die Übertragung auf die Pädagogik führt sogleich auf den höchst problematischen Charakter dieser Wissenschaft: Nicht einmal über ihre allgemeinste Frage, geschweige denn über ihren Gegenstand und ihre Methode können sich die Autoren und akademischen Lehrer einigen, die für sie zuständig sind “ (Ritzel 1973, S.11).

Die naheliegendste Interpretation dieses offensichtlichen Sachverhaltes wäre nun der Befund, die Pädagogik sei eben überhaupt keine Wissenschaft. Mit dieser Auskunft möchte sich Ritzel aber nun nicht bescheiden, und deswegen unternimmt er es in seinem Buch, die Grundfrage der Pädagogik in einer Reihe von historischen und philosophischen Erörterungen ungeachtet der augenscheinlichen Pluralität von „Pädagogiken“ zu bestimmen. Die pädagogische Grundfrage lautet demnach: „Wie kann Unmündigen zur Mündigkeit verholfen werden?“, und jedwede Pädagogik steht vor eben dieser „Aufgabe der Vermittlung der Mündigkeit an Unmündige“ (vgl. Ritzel 1973, S.15).

Ich will und kann Ritzels Begründung seiner Grundfrage an dieser Stelle gar nicht weiter nachgehen; festzuhalten bleibt jedoch, dass allein aus dieser Frage sich Pädagogik überhaupt als „praktische Wissenschaft“ bestimmen lässt. Der Begriff „praktische Wissenschaft“ ist hinlänglich eigenartig – Wissenschaften sind nun einmal per Definition theoretisch und eben nicht praktisch. Ich zitiere zur Erläuterung Ritzel noch einmal ausführlicher:

„(D)ie pädagogische Praxis besteht in Veranstaltungen, die um der pädagogischen Aufgabe willen durchgeführt werden (...). Die Reflexion, welche die Praxis begleitet, lässt sich als Frage formulieren: wie kann Unmündigen zur Mündigkeit verholfen werden? In knappster Wendung: von ‚praktischer Wissenschaft‘ sprechen wir, wenn der Zweck der Praxis der Theorie zum Prinzip dient. In Anwendung auf die Pädagogik: sie ist die Theorie der Maßnahmen, Institutionen, Organisationsformen und Artefakte, welche der Pädagoge vornimmt oder deren er sich bedient, um diesen Auftrag zu erfüllen“ (Ritzel 1973, S.120, Hervorhebung JV).

Um Ritzel hier noch einmal zu paraphrasieren: Jede Wissenschaft konstituiert sich aufgrund einer bestimmten Grundfrage, die an ihre potentiellen Gegenstände gerichtet wird; die praktischen Wissenschaften zeichnen sich gegenüber den theoretischen dadurch aus, dass sie diese Grundfrage aus dem „Zweck³ der Praxis“ beziehen. Damit, so ist sogleich zu sehen, verschiebt sich Ritzel Argumentation auf bedenkliche Art und Weise, denn was soll denn der Zweck der pädagogischen Praxis sein, wenn erst die noch zu entwickelnde Grundfrage Gegenstände als „pädagogisch“ ausweist? Es ist Ritzel zu konzedieren, dass er dieses Problem durchaus sieht⁴. Im Unterscheid etwa zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik schlägt er z.B. nicht vor, die „Idee des Pädagogischen“ könne aus einer hermeneutischen Auslegung der pädagogischen Vergangenheit ermittelt werden. Der „Zweck der Praxis“ ist nach Ritzel identisch mit dem „Wille(n) der Pädagogen, die Jugend im Sinne der pädagogischen Aufgabe zu fördern“; dieser Wille wiederum „begründet den pädagogischen Charakter alles dessen, was sie vornehmen und ins Werk setzen, und rechtfertigt es, diese Gesamtheit ‚Erziehungswirklichkeit‘ zu nennen. Den verschiedenen Seiten derselben entsprechen die unterschiedlichen Methoden der Pädagogik, einer ‚praktischen Wissenschaft!‘“ (Ritzel 1973, S.120)⁵.

³ Nach klassischer Definition ist Zweck als ‚causa finalis‘ eine Endursache, insofern „als die Zielvorstellung die Ursache für den Verlauf einer Tätigkeit, für die Auswahl der Mittel zur Erreichung des Zweckes und ihre ‚zweckmäßige‘ Anwendung ist“ (Hoffmeister, Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 2. Aufl. 1955, S.682). Diese Auffassung des Zweckes spiegelt sich auch noch in Ritzels Zweckbegriff, wenn auch im Hinblick auf Kant sicherlich eher im Sinne einer ‚regulativen Idee‘.

⁴ Das „Apriori der Pädagogik“ (S.119) ist nicht das, „was sich beobachten, erforschen, verstehen, deuten lässt: die Gesamtheit pädagogischer Maßnahmen und Einrichtungen“.

⁵ Mindestens auf Ritzels Vorschlag, wenn auch vielleicht nicht auf das Gesamt der Pädagogik, trifft Niklas Luhmanns Kritik zu: „Die Absicht zu erziehen dient dem Erziehungssystem anstelle eines eigenen Code als dasjenige Symbol, das Operation mit Operation verknüpft und dadurch die Einheit des systems symbolisiert. (...) Die pädagogische Absicht hat eine ausschließlich soziale Existenz. Ihre psychischen Korrelate werden unterstellt,

Der erste Eindruck ist in diesem Falle wohl der richtige: das ist ein merkwürdiger Vorschlag. Der Zweck der Praxis soll nichts anderes sein als der „gute Wille“ der Pädagogen, den Unmündigen zur Mündigkeit zu verhelfen!? Um Ritzel ein wenig in Schutz zu nehmen: Sofern es zutrifft, dass Pädagogik – oder auch Musikpädagogik – als praktische Wissenschaften ihre Grundfrage dem Zweck der Praxis entnehmen müssen, so stellt sich natürlich die Frage, ob es denn einen überhistorischen Zweck der pädagogischen Praxis überhaupt gibt. Indem Ritzel diesen Zweck in das Bewusstsein (den Willen) der Pädagogen verschiebt, vollzieht er einen für ihn notwendigen Täuschungsstück, denn wie es nun in der pädagogischen Praxis *tatsächlich* aussieht, wird nebensächlich; Hauptsache, die Pädagogen haben mit den besten, nämlich pädagogischen Absichten gehandelt. Ich verlasse damit auch schon Ritzels Monographie, indem ich sie als Absprungbrett für die nachfolgenden Fragen nutze. Ritzels Definition von praktischer Wissenschaft behalte ich vorläufig bei, mindestens, weil sich an ihr die Diskussion dessen, was Musikpädagogik als praktische Wissenschaft denn sein könne, weiterhin orientieren lässt. Ich werde dies tun, indem ich 3 alternative Lesarten von Ritzel Vorschlag durchprobieren werde, der Zweck der pädagogischen Praxis sei maßgebend für den Aufbau der pädagogischen Theorie, in der Hoffnung, dass sich eine dieser Lesarten als eine triftige erweisen wird.

3. Der Zweck der Praxis. Lesart 1: Berufspraxis

Würde es denn nicht reichen, wenn sich Musikpädagogik als praktische Wissenschaft darauf konzentrierte, Anfragen und Probleme, die aus der schulischen Praxis heraus formuliert werden, zu bearbeiten und evtl. sogar zu lösen? Natürlich kann gar kein Zweifel herrschen, dass die Musikpädagogik (und die Musikpädagogen) mit dieser Aufgabe schon reichlich ausgelastet wäre. Zeitliche Auslastung ist aber etwas anderes als Konstitution von Wissenschaft, und daher sollte die Frage anders formuliert werden: Was wäre Musikpädagogik denn anderes als eine Hochschuldisziplin, die in erster Linie angehende Musiklehrer und Musiklehrerinnen auf die künftige Schulpraxis vorbereitet, die Unterrichtsforschung betreibt, und die die Ergebnisse dieser Forschung dann wieder in Ausbildung und Weiterbildung einspielt, um den Musikunterricht zu optimieren und Musiklehrer so weit wie möglich zu professionalisieren?

Zweifelsohne ist dies ungefähr die Position, die bildungspolitisch und auch verbandspolitisch derzeit den breitesten Konsens finden dürfte und am nachhaltigsten propagiert wird. Die Frage ist, was denn daran eigentlich falsch sein soll. Eine Antwort darauf gibt vielleicht ein kurzer Blick auf Anfragen, die aus der Schulpraxis heraus formuliert werden, nämlich die bundesweite Mailingliste-Schulmusik.

Es geht hier u.a. um:

- Tipps zum Auffinden bestimmter Unterrichtsmaterialien
- Fragen zum Aufbau von Klassenorchestern
- Ökonomie der Unterrichtsvorbereitung
- Legitimation des Faches gegenüber Schulleitern und Eltern

Sicherlich sind dies alles gewichtige Fragen und Probleme, die sich aus der Unterrichtspraxis und ihren vielfältigen Anforderungen heraus ergeben. Zum ganz überwiegenden Teil der Fragen kann Musikpädagogik als Wissenschaft aber überhaupt nichts beitragen, ausgenommen vielleicht die Legitimationslyrik, auf die auch Praktiker gerne zurückgreifen wenn es um den Erhalt des Schulfaches geht, auf die man im Unterrichtsalltag aber natürlich leicht und völlig zu Recht verzichten kann. Was man hier benötigt, das sind vielmehr die in letzter Zeit vielbeschworenen „Praktikertheorien“ oder auch „praktischen Theorien“, also das Berufs- oder Professionswissen, das sich Praktiker im Laufe ihrer Berufstätigkeit aneignen, und mit dessen Hilfe sie ihren Unterrichtsalltag

werden aber weder geprüft noch verifiziert. (...) Es genügt jene quasi-tautologische Einheit von Motivzuschreibung und Handlungszurechnung, und der Sinn dieser symbolischen Konstruktion liegt ausschließlich in der operativen Koppelung von Kommunikationen im Sozialsystem der Erziehung“ (Luhmann 1992), S.112)

mehr oder minder erfolgreich bewältigen. Aus diesem Praxis-Wissen heraus sind denn auch Fragen desjenigen Typs, wie er in der Mailingliste fast ausschließlich auftaucht, durchgängig zu beantworten. Man könnte auch sagen: das Praxis-Wissen wird immer dann in Anspruch genommen, wenn es sich um konkrete Probleme des Unterrichtsalltags geht, die auch durch ebenso konkrete Antworten bearbeitet werden können; erst wenn es sich um tiefgreifende Störungen handelt, die vielleicht sogar die Existenz des ganzen Faches berühren, werden wissenschaftliche Leistungen angefragt, die sich wiederum aber gar nicht auf bestimmte praktische Probleme richten.

Auch wenn es sich hier nur um eine Momentaufnahme handelt, so lässt sich doch das Problem erkennen: Unterrichtspraktische Fragen sind immer konkret und situativ, und sie sich können daher auch nur konkret und situativ beantworten lassen. Selbstverständlich können wissenschaftliche Erkenntnisse für diese Antworten einen gewissen Hintergrund bilden, aber die Tatsache, dass es musikpädagogische Forschung gibt, die sich mit dem Musikunterricht als Gegenstand beschäftigen, macht aus diesen Forschungen noch lange keine praktische Wissenschaft. Eine solche, ich erinnere noch einmal an die Ausgangsfrage, verdiente nach der Definition Ritzels ihren Namen nur dann, wenn sie ihre wissenschaftskonstituierende Grundfrage dem Zweck der Praxis entnehmen könnte. Diesen Zweck kann man aber, wie Ritzel auch gesehen hat, an der vorliegenden Praxis gar nicht unmittelbar ablesen. Erstens haben Schulpraktiker, wie gesehen, zumeist ganz andere Probleme. Zweitens spricht ja auch nichts und niemand dafür, dass die existierende Praxis überhaupt diesen Zweck abbildet – es könnte ja immerhin sein, dass es sich um eine pervertierte Praxis handelte, innerhalb derer ein möglicher Zweck musikpädagogischer Praxis völlig entstellt würde⁶. Und selbst wenn man soweit gar nicht gehen möchte – Musikpädagogik als praktische Wissenschaft, die sich strukturell an die Praxis des existierenden Musikunterrichts anknüpft, ist auf Gedeih und Verderb an die Entwicklung der Institution „Schule“ gebunden – und dies nicht *nur*, weil sie ohne Studierende der Musikpädagogik in der Institution „Universität“ gar nicht existieren würde. Wer garantiert aber, dass in Zukunft der Zweck musikpädagogischer Praxis innerhalb der Allgemeinbildenden Schule überhaupt nur anvisiert werden wird? Was, wenn z.B. der Musik-Unterricht weitestgehend zugunsten schulischen Musizierens im Nachmittagsbereich aufgelöst wird? Ganz gleich, wie man zu dieser Entwicklung stehen mag – wäre dann Musikpädagogik als praktische Wissenschaft dadurch definiert, dass sie sich ausschließlich mit Fragen des Musikmachens beschäftigt?

Da dies offensichtlich eine rhetorische Frage ist, verneine ich sie kurzerhand und breche diese Variante praktischer Wissenschaft hier ab – es gibt, so denke ich, keine Handhabe dafür, dass eine *ausschließliche* Orientierung der Musikpädagogik an den Erfordernissen der schulischen Praxis bereits so etwas wie „praktische Wissenschaft“ konstituieren könnte. Natürlich höre ich schon die Stimmen im Hintergrund, die auf die Unvermeidlichkeit einer solchen Form der Praxisorientierung hinweisen. Ich lasse diese Stimmen eine Weile dort und werde mich ihnen erst dann wieder zuwenden, wenn die zweite Variante angesprochen wurde, die so etwas wie eine „reine praktische Vernunft“ propagiert, die also versucht, den Zweck musikpädagogischer Praxis weitestgehend unabhängig von den Verirrungen real existierender Praxis zu bestimmen.

4. Der Zweck der Praxis. Lesart 2: Vernunftbegriff

Es bedarf keiner besonderen Spitzfindigkeit um die Herkunft des Begriffes einer „praktischen Wissenschaft“ und der Frage nach einem „Zweck der Praxis“ bei Wolfgang Ritzel zu ermitteln; es handelt sich um die praktische Philosophie Kants und die dort vorgetragene Idee einer „reinen praktischen Vernunft“. Nun, die „reine praktische Vernunft“ (KpV, A 3) ist sicherlich noch keine „reine praktische Wissenschaft“, aber von der Vernunft zur Wissenschaft sollte der Weg kurz sein,

⁶ Das Grundproblem ist aus der Geschichte der Pädagogik bekannt, und die Existenz nationalsozialistischer Erziehungspraxis macht alle Versuche zuschanden, im Sinne Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, aus der Vergangenheit der Pädagogik ihre Idee hermeneutisch herauszudestillieren.

und daher werde ich im Folgenden ebenso wie Ritzel den Begriff der „Vernünftigkeit“ als notwendige Bedingung für „Wissenschaftlichkeit“ benutzen, wohl wissend, dass es sich dabei nicht um Synonyme handelt. Weiterhin ging es Kant bekanntlich um eine „Metaphysik der Sitten“, also um eine apriorische Moral- und weiterhin Rechtsphilosophie, aber auch hier kann man gestrost unterstellen, dass jede praktische Wissenschaft, also auch die pädagogische, zumindest formal an Kants Reflexionen teilhat⁷.

Die Antwort auf die Frage, warum denn überhaupt die praktische Vernunft *rein* sein solle, hat sich bereits angedeutet: wäre die praktische Vernunft ganz und gar abhängig von den Zufälligkeiten des Standes der Praxis, so wäre sie alles mögliche – Cleverness, Tüchtigkeit, vielleicht Lebensklugheit – , aber bestimmt nichts, was der Aufklärer Kant als „Vernunft“ durchgehen lassen würde⁸. Und gerade die Redlichkeit, mit der Kant sich bemüht, eine „reine praktische Vernunft“ zu begründen (im doppelten Sinne des Wortes), zeigt etwas von den Schwierigkeiten auf, mit denen der Begriff einer „praktischen Wissenschaft“ behaftet ist.

Von besonderem Interesse für unseren Zusammenhang ist dabei die von Kant vertretene These vom „Primat der praktischen Vernunft“ gegenüber der theoretischen. Dies liest sich zunächst so, als gäbe es so etwas wie eine praktische Vernunft, die, sozusagen in einer Pluralität von Vernünften, *unabhängig* von der theoretischen Vernunft ihren eigenen Konstitutionsregeln folgt. Ohne nun auf die Einzelheiten der Kantischen Ethik näher eingehen zu wollen oder auch zu können, muss doch vorab gesagt werden, dass diese Hoffnung sich als trügerisch erweist. Trügerisch ist sie im Falle Kants, weil es Kant nicht gelingt, die praktische *Vernunft* als *reine* Vernunft überzeugend theoretisch zu fassen; gerade weil sie, bei Kenntnis der Fehlentwicklungen der Praxis und der möglichen Betriebsblindheit der „Praktikervernunft“, „reine Vernunft“ sein soll und muss, entpuppt sie sich als Totgeburt.

Kant spricht der praktischen Vernunft ein Primat gegenüber der theoretischen zu, weil auch die theoretische, spekulative Vernunft einem bestimmten „Interesse“ folgt⁹: „Der spekulativen Vernunft aber untergeordnet zu sein, und also die Ordnung umzukehren, kann man der reinen praktischen gar nicht zumuten, weil alles Interesse zuletzt praktisch ist, und selbst das der spekulativen Vernunft nur bedingt und im praktischen Gebrauche allein vollständig ist“ (KpV, A 220). Dieser praktische Gebrauch der theoretischen Vernunft bleibt nun allerdings in der Luft hängen; man erfährt über ihn gar nichts, wohl aber einiges über den Theoriestatus der praktischen Vernunft.

Dies liegt an den unterschiedlichen Aufgaben, die Kant den Vernünften zuweist. Es wäre nach Kant natürlich unsinnig, wenn die praktische Vernunft die theoretische in ihrem Aufgaben- und Aussagenfeld *korrigieren* wollte, denn damit überschritte sie ihre Kompetenzen¹⁰. Ebenso unsinnig wäre es aber, wenn die theoretische Vernunft der praktischen vorschreiben wollte, wie zu handeln wäre, denn über das Feld des Handelns kann die theoretische Vernunft ebenso wenig Aussagen treffen, wie die praktische Vernunft über die theoretische Erkenntnis. Diese scheinbare Aufgabenteilung, die, sofern auch die theoretische Vernunft bestimmten Interessen folgt, sogar einen Primat der praktischen Vernunft nahe legt, stößt jedoch rasch an ihre Grenzen. Diese Grenzen sind dort gezogen, wo die Gefahr besteht, dass der Rahmen der ‚Vernunft-an-sich‘ gesprengt wird. Die praktische Vernunft liefert der theoretischen Vernunft nach Kant gar keine

⁷ „Die Relegation der Moral an die nüchterne Einheit der Vernunft“ (Adorno GS 6, S.237) – der aufklärerische Gehalt der praktischen Philosophie Kants.

⁸ „Der von der Kantischen und Fichteschen Lehre geforderte Primat der praktischen Vernunft über die Theorie, eigentlich von Vernunft über Vernunft, gilt nur für traditionalistische Phasen, deren Horizont die Zweifel nicht erst duldet, welche die Idealisten zu lösen wähten“ (Adorno GS 6. S.241). Es gibt keinen Anlass zu der Annahme, wir bewegten uns in neuerlichen „traditionalistischen Phasen“, in denen es keinen Zweifel über den Zweck der Praxis gäbe.

⁹ „Interesse ist das, wodurch Vernunft praktisch, d.i. eine den Willen bestimmende Ursache wird“ (GMS, BA 122, Anmerkung)

¹⁰ Die praktische Vernunft darf, so Kant, der theoretischen nicht „ihre Ungeheuer aufdringen“, so wie z.B. „Mahomets Paradies, oder der Theosophen und Mystiker schmelzende Vereinigung mit der Gottheit, so wie jedem sein Sinn steht, (...) und es wäre eben so gut, gar keine zu haben, als sie auf solche Weise allen Träumereien preiszugeben“ (KpV, A 218)

neuen *Einsichten*, sondern sorgt lediglich dafür, dass der theoretischen Vernunft „Erweiterungen ihres Gebrauchs“ (KpV, A 218) zuwachsen¹¹. Dies liegt daran, dass die Maßstäbe für Vernünftigkeit bei Kant letztlich allein aus der theoretischen Vernunft abgeleitet werden: Als Postulate der praktischen Vernunft gelten Kant nur solche Sätze, die aus einem a priori unbedingt geltenden praktischen *Gesetz* folgen, also allemal aus einer Gesetzmäßigkeit, die der Praxis (oder mindestens ihrem Zweck) zu entnehmen ist. Mit anderen Worten: Auch die *praktische* Vernunft ist und bleibt *Vernunft*¹², und damit erbt sie deren vorweg festgelegte Eigenschaften, und wenn es noch so allgemeine und formale sind, wie etwa die Forderung nach Widerspruchsfreiheit.

Der Sieg der praktischen Vernunft, der sich in der Rede von ihrem Primat ankündigt, erweist sich also bei näherem Hinsehen als ein Scheinsieg: *Kant hat die Praxis wieder in die Theorie verlegt*¹³, weil nur dort die Gewähr gegeben ist, dass die praktische Vernunft nach a priori geltenden Gesetzen verfährt¹⁴. Damit erlässt Kant aber ein Reinheitsgebot der Vernunft, unter das natürlich auch die praktische Vernunft fallen muss: „Zum praktischen Gesetze muß also niemals eine praktische Vorschrift gezählt werden, die eine materiale (mithin empirische) Bedingung bei sich führt“ (KpV, A 60); die praktische Vernunft muß daher „von allem Empirischen sorgfältig gesäubert“ werden (GMS, BA VII). Etwas von der Unmöglichkeit dieser Aufgabe ist schon Kant selbst aufgegangen, denn, wie er ausführt, „*wie reine Vernunft praktisch sein könne*, das zu erklären, dazu ist alle menschliche Vernunft gänzlich unvermögend, und alle Mühe und Arbeit, hievon Erklärung zu suchen, ist verloren“ (GMS, BA 125).

Was bleibt ist ein theoretischer Kunstgriff Kants: Die praktische Vernunft wird aus den Bereich des Handelns entfernt und in den guten Willen des Handelnden verlegt, denn, so Kant, allein wenn eine Handlung der Maxime der praktischen Vernunft folgt, kann sie als vernünftig qualifiziert werden, und nicht etwa, wenn sie erfolgreich gewesen ist.

Die praktische Vernunft muss, also, um überhaupt Vernunft bleiben zu können, sich von aller Praxis, von aller Empirie und von aller Geschichte freihalten. Damit negiert sie jedoch ihren eigenen Begriff und wird praktisch steril¹⁵. Glaubt man Adornos Kant-Interpretation, so handelt es sich hier um ein Musterbeispiel negativer Dialektik: Die praktische Vernunft *muss* praktisch scheitern, gerade *weil* sie notwendig Vernunft bleiben möchte (vgl. Adorno GS 6, S.230 ff.). Daraus folgt dann bei Adorno die Resignation der Kritischen Theorie gegenüber der Idee einer vernünftigen Praxis: Die Vernunft ist demnach umso praktischer, je weniger sie sich um praktische Verwertbarkeit kümmert und das überhaupt Denkbare denkt.

Was wäre nun aber eine musikpädagogische Vernunft, die nicht „rein“ und eins mit sich selbst wäre, die nicht nur den Widerstreit zwischen verschiedenen Sichtweisen kennt, sondern diesen Widerstreit sozusagen in sich selbst verlegen würde? Würde diese Vernunft dann aufplatzen und ihre Identität damit selbst auslöschen? Müsste man nicht einen entscheidenden Schritt über die kantianische Perspektive hinaustun, ohne sich damit weder der Kontingenz der Praxis

¹¹ „Vernunft differenziert sich nicht nach ihren Gegenständen, darf nicht äußerlich, mit verschiedenen Graden von Gültigkeit, als stets dieselbe verschiedenen Gegenstandsbereichen aufgeprägt werden“ (Adorno GS 6, S.234). „Der terminologisch suggerierte Unterschied zwischen der reinen theoretischen und der reinen praktischen (...) sind nicht Differenzen innerhalb der Vernunft an sich, sondern einzig solche hinsichtlich ihres Gebrauchs“ (Adorno GS 6, S.233).

¹² Es ist „doch immer nur ein und dieselbe Vernunft, die, sei es in theoretischer oder praktischer Absicht, nach Prinzipien a priori urteilt“ (KpV, S.251)

¹³ „Indem Kant einzig Vernunft als *Movens* von Praxis gelten ließ, verblieb er im Bann jenes verblaßt Theoretischen, gegen den er komplementär den Primat der praktischen Vernunft ersann. Daran laboriert seine ganze Moralphilosophie“ (Adorno GS 6, S.228).

¹⁴ Was auch bei Kant dazukommt, nämlich die Spontaneität des Handelns, ist eben ein Dazugekommenes, das aber die vernünftige Substanz der praktischen Vernunft nicht tangiert.

¹⁵ Damit es sich hier um eine transzendente Bedingung der Möglichkeit praktischer Vernunft handeln kann, muss Kant mit aller Gewalt beweisen, dass dies auch bei Individuen und zu Zeiten so ist, bei denen nicht einmal der Begriff eines freien Willens vorhanden ist oder war. Deshalb, muss Kant wider alle Erfahrung behaupten, selbst „der ärgste Bösewicht“ (GMS, S.90), dem man die Schändlichkeit seiner Taten nur hinlänglich vor Augen führt, entdecke daraufhin die Richtigkeit des kategorischen Imperativs – ein Kommentar erübrigt sich hier.

noch den Zumutungen der Unvernunft ganz und gar auszuliefern, oder in der Sackgasse negativer Dialektik stecken bleiben zu müssen¹⁶?

5. Der Zweck der Praxis. Lesart 3: Ökonomie

Zunächst einmal muss konstatiert werden, dass mindestens *ein* deutscher Nachfahre des Idealismus mit dem Primat der praktischen Vernunft in seiner Theorie ernst gemacht hat, nämlich Karl Marx. Wenn Marx in der letzten seiner *Feuerbach-Thesen* darauf insistiert, die Welt sei nicht philosophisch zu interpretieren, sondern zu ändern, dann zielt dies nicht auf einen blinden Aktionismus oder Praktizismus. Was Marx Feuerbach vorwirft, das ist zunächst einmal das Verharren auf dem Standpunkt der Bewusstseinsphilosophie, d.h. dass selbst Feuerbachs Materialismus nach Marx in den Grundstrukturen idealistischen Denkens stecken bleibt, obwohl er diese attackiert. Subjekt und Objekt, Bewusstsein und Materie, Theorie und Praxis fallen deshalb bei Feuerbach auseinander. Dagegen richtet Marx seine Kritik darauf, dass alle Wirklichkeit „sinnliche menschliche Tätigkeit, Praxis“ sei (MEW 3, S.5). Und weiter: „Die Frage, ob dem menschlichen Denken gegenständliche Wahrheit zukomme - ist keine Frage der Theorie, sondern eine *praktische* Frage. In der Praxis muß der Mensch die Wahrheit (...) seines Denkens beweisen“ (ebd.).

Das ist nun eine völlige Umstülpung des Kantischen Vernunftbegriffs, aber es zeigt sich schnell, dass in dieser Umstülpung hinlänglich Reste idealistischen Denkens vorhanden sind. Zunächst einmal kritisiert Marx jedoch an den „deutschen Ideologen“ wie Feuerbach, Bauer oder Stirner, dass nicht nur deren Antworten, sondern schon die Fragen falsch sind: Vernunft konstituiert sich nicht voraussetzungslos, in den Strukturen des Bewusstseins, sondern die es beruht auf einer ganzen Reihe solcher Voraussetzungen. Dies sind nun nach Marx „die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen wie auch die durch ihre eignen Aktion erzeugten“ (MEW 3, S.20). In dem Augenblick, in dem diese kopernikanische Wende des Denkens stattgefunden hat, wird einsichtig, dass es sich bei der Idee einer reinen Vernunft bzw. Theorie um eine bloße Mystifikation handelt, einen Schein, der wiederum auf ganz reale materielle Voraussetzungen zurückzuführen ist. Diese Voraussetzung besteht nun nach Marx darin, dass das Gesamt menschlicher Praxis zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt durch Arbeitsteilung in verschiedene Aufgabengebiete zerfallen ist:

„Die Teilung der Arbeit wird erst wirklich Teilung von dem Augenblicke an, wo eine Teilung der materiellen und geistigen Arbeit eintritt. Von diesem Augenblicke an, kann sich das Bewußtsein wirklich einbilden, etwas Andres als das Bewußtsein der bestehenden Praxis zu sein, *wirklich* etwas vorzustellen, ohne etwas Wirkliches vorzustellen – von diesem Augenblicke an ist das Bewußtsein imstande, sich von der Welt zu emanzipieren und zur Bildung einer ‚reinen‘ Theorie (...) überzugehen“ (MEW 3, S.31).

Mit anderen Worten: Die marxsche Wende besteht darin, die Trennung zwischen Theorie und Praxis in einem genetischen Verfahren dergestalt aufzulösen, dass Theorie als abkünftig aus der Praxis bestimmt wird. Gelingt es, die Mystifikationen einer reinen Theorie aufzudecken, so kann Theorie wieder an Praxis, und Praxis wieder an Theorie angekoppelt werden. Auf eine Formel gebracht: *Nach Marx ist die reine theoretische Vernunft nichts anderes als die praktische Vernunft, die nur ihre Wurzeln vergessen hat; die Behauptung, es handele sich um reine Vernunft bzw. um reine Theorie ist deswegen ideologisch.* Theoretische und praktische Vernunft fallen ineinander, wenn deutlich gemacht werden kann, dass Theorie *immer schon* der Praxis entspringt, und dass theoretische Fragen *immer schon* der Praxis immanent sind. Das Verfahren, das hier in Anschlag gebracht werden muss, ist nun zunächst das Verfahren der Kritik, und zwar zunächst um das Verfahren der

¹⁶ Für das Folgende verweise ich auf ähnlich geartete Überlegungen von Dallmayr 1977, O’Neill 1977, Ricœur 1978, Srubar 1978 und Waldenfels 1979, die sich auf verschieden Weise um einen Dialog zwischen Marxismus und Phänomenologie bemühen.

Ideologiekritik, durch die die Selbstmystifikationen der Theorie beiseite geschafft werden sollen. Dies ist sozusagen eine Kur, die auch an das Vorgehen der Phänomenologie gemahnt, die Wissenschaften wiederum an ihre Verwurzelungen in der Lebenswelt zu erinnern. Auf die Musikpädagogik übertragen, müsste ein solch anamnetisch-ideologiekritischer Ansatz zuallererst den Glauben an eine reine musikpädagogische Vernunft zerstören und auch die Wurzeln für eine solche Selbsttäuschung ausgraben. Nun muss man allerdings sogleich einräumen, dass es sich hier nicht um das Grundproblem der Musikpädagogik handelt, sofern sie sich von vornherein als praktische Wissenschaft versteht. Relevanter ist der zweite Schritt, den Marx notwendig vornehmen muss. Die Praxis, in der die Wurzeln der vorgeblich reinen Vernunft anzutreffen sind, ist nämlich nach Marxscher Diagnose zuallererst eine umfassend verstandene ökonomische Praxis, auf die alle anderen Spielarten menschlicher Praxis letztlich zurückführbar sind.

Es reicht also nicht aus, lapidar auf den Zusammenhang von Theorie und Praxis hinzuweisen, denn damit wäre ja die Frage nach einer spezifisch praktischen Vernunft noch gar nicht beantwortet. Im Falle Marx hätte es in diesem Falle gereicht, einfach auf die Schriften der großen Ökonomen hinzuweisen, die ja in detail beschreiben, wie denn die ökonomische Praxis konstituiert ist. Diese Praxis ist nun aber keineswegs auch schon vernünftig, sondern sie produziert neben Waren auch menschliches Leid, das vor allen Dingen in der Form von Entfremdung zutage tritt. Neben die Ideologiekritik – die ja ein Scharmützel unter Theoretikern bleiben könnte – tritt als nächster Schritt notwendig deshalb die *Kritik der politischen Ökonomie*. Aus marxistischer Perspektive wäre es somit müßig, von der Zukunft der Musikpädagogik als praktischer Wissenschaft zu sprechen, wenn nicht zuvor eine „Kritik musikpädagogischer Bildungsökonomie“ durchgeführt worden wäre. Ja, die bloße Kritik an der reinen musikpädagogischen Theorie wäre selbst durch und durch selbstverblendet-ideologisch, wenn sie auf dieser Stufe stehen bliebe; es handelte sich in diesem Fall um eine *Ideologie der Praxis*, weil die bestehende Praxis der Musikpädagogik in der Institution „Schule“ zur musikpädagogischen Praxis schlechthin stilisiert würde. Die schlussendliche Marxsche Forderung nach einer revolutionären Beseitigung der bestehenden Gesellschaft ist überhaupt nicht denkbar, wenn sie sich nicht aus anthropologischen Inspirationen speisen würde, die es erlaubten, die *bestehende* Praxis kritisch in den Blick zu nehmen und sie daraufhin als *schlechte* Praxis zu decouvrieren.

Nun ist nicht zu leugnen, dass bildungsökonomische Fragen in der Musikpädagogik viel zu wenig bearbeitet worden sind. Doch diesen Strang der Argumentation möchte ich hier gar nicht weiter entfalten, da ich der Meinung bin, dass auch im marxistischen Ansatz Reste des älteren Theorie- und Wissenschaftsverständnisses aufbewahrt sind, die zu den *wissenschaftstheoretischen* Problemen führen, um die es hier und heute gehen soll.

So heißt es bei Marx beispielsweise, durch die kommende Revolution würde das passive Ausgeliefertsein des Bewusstseins der Individuen an die anonymen Mächte der Ökonomie in die „Kontrolle und bewußte Beherrschung dieser Mächte“ (MEW 3, S.37) umschlagen. Es fragt sich bereits anlässlich dieses frühen Zitats, ob nicht die *alte* reine Theorie, nachdem gründlich mit ihr Schluss gemacht worden ist, wiederum als *neue* reine Theorie und Wissenschaft auferstehen soll. Diese neue Theorie soll es ja erlauben, die menschliche Praxis nicht nur besser durchschauen zu können als die alte, sondern sie soll diese Praxis daraufhin auch zielgerichtet steuern und anleiten. Der Gegensatz zwischen theoretischer und praktischer Vernunft ist demnach nun aufgehoben, aber diese neue Gestalt der Vernunft ähnelt in ihren Ansprüchen verblüffend der alten Vernunft, wenn auch unter anderen Vorzeichen. Was daraus geworden ist, lässt sich etwa an der Wissenschaftsdefinition des marxistisch-leninistischen Wörterbuchs der Philosophie ablesen. Dort heißt es, Wissenschaft sei

„das aus der gesellschaftlichen Praxis erwachsene, sich ständig entwickelnde System der Erkenntnisse über die wesentlichen Eigenschaften, kausalen Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten der Natur, der Gesellschaft und des Denkens, das (...) als Grundlage der menschlichen Tätigkeit eine wachsende Beherrschung der natürlichen und (...) auch der sozialen Umwelt ermöglicht und durch die Praxis fortlaufend überprüft wird“ (Klaus & Buhr 1972, S.1169).

Wissenschaft *ist* hier also immer schon praktische Wissenschaft, deren Konnex zur Praxis sich aber zuallererst in der Beherrschung, Steuerung und Kontrolle menschlichen Handelns zeigt, dessen Zweck immer schon feststeht bzw. von der Partei festgelegt wird. Die Rede von der die Wissenschaft korrigierenden Kraft der Praxis ist nur noch Makulatur, denn was sollte korrigiert werden, wenn der Lauf der menschlichen Geschichte bereits wissenschaftlich durchschaut und prognostiziert ist? Der polnische Philosoph Leszek Kolakowski hat die Sache auf den kürzesten Nenner gebracht, indem er seine Darstellung des Marxismus´ mit dem Satz beginnt: „Karl Marx war ein deutscher Philosoph“ (Kolakowski 1988, S.15). Und weil dies so ist, so rächen sich die Sünden der Stammväter Kant, Fichte und Hegel, indem auch in Marx´ Kritik der reinen Vernunft der Primat der praktischen Vernunft umschlägt in eine Wissenschaft, die ihre Verwurzelung in der Praxis wieder verschleiert, indem sie selbstbewusst behauptet, sie habe diesen Tatbestand durchschaut, und zwar gründlich und theoretisch abgesichert. Das Harmloseste, was man dieser Art von Wissenschaftssynthese nachsagen kann, ist, dass sie schlicht langweilig ist.

7. Zweck der Praxis. Lesart 4: Eine Genealogie musikpädagogischer Erfahrung

Was lässt sich nun aus diesen drei idealtypischen Lesarten „praktischer Wissenschaft“ für die Musikpädagogik lernen? Lesart 1 – die praxisorientierte Variante – muss man vorwerfen, dass sie zu unvermittelt existierende „Schul- und Unterrichtspraxis“ zum Maßstab der musikpädagogischen Wissenschaft machen möchte. Diese Fixierung auf das musikpädagogische „hier und jetzt“ verhindert die notwendige Distanz zur Praxis, die diese Praxis auch zum Gegenstand von Kritik machen und die den Horizont der Praxis auf das bisher vielleicht Noch-nicht-Gedachte erweitern kann. Aber: Probleme und Bedürfnisse der Praktiker artikulieren möglicherweise Veränderungen in der Praxis selbst, an der eine praktische Musikpädagogik nicht gut vorübergehen kann, ohne sich selbst neuer Denkmöglichkeiten zu berauben, die ihr vorher gar nicht in den Blick geraten sind.

Dies kann man recht gut an Variante 2 ablesen. Von allen kantianischen Auffassungen praktischer Wissenschaft ist zu lernen, dass auch die *praktische* Vernunft letzten Endes eine Spielart von *Vernunft* bleiben muss, um ihren eigenen Begriff nicht ad absurdum zu führen. Bei Kant führt dies allerdings zu einer Reinhaltung auch der Vernunft von allen Zufälligkeiten der Praxis und der Verlegung der praktischen Vernunft allein in die Handlungsmaximen des handelnden Subjekts. Diese Art praktischer Wissenschaft führte letztlich zu einer Art von *forensischer* Musikpädagogik: Aufgrund musikpädagogischer Vernunftbegriffe würden alle Veränderungen musikpädagogischer Praxis allein daraufhin *geprüft* und kritisch *untersucht*, ob sie dem einmal ermittelten Zweck musikpädagogischer Praxis Genüge tun. Von sich aus kann diese musikpädagogische Vernunft keine produktiven Handlungsalternativen entwickeln, die aus der einmal vorgegebenen normativen Ordnung ausbrechen würden, und mit Handlungsalternativen, die aus der Praxis stammen, kann sie letztlich nichts anfangen. Der Preis der Vernünftigkeit ist also hier die Sterilität in Fragen der Praxis.

Dieser Grenze der kantianischen Ansätze versucht Variante 3 dadurch zu entkommen, dass sie die Vernunft und Wissenschaften wieder in den Bereich der Praxis zurückverlegen. Auch Theoriebildung ist in marxistischer Lesart eine Form der Praxis, die durch ihre enge Anbindung an die nicht-wissenschaftliche Praxis permanent dem gemeinsamen Zweck verpflichtet ist. Nach marxistischer Auffassung müsste „Praxis“ aber sozusagen eine Etage tiefer gelegt werden als in Variante 1: Die Fragen und Wünsche der Schulpraktiker sind nicht von sich aus Reflex der Praxis, sondern sie können auch genauso gut Ausdruck eines verzerrten Bewusstseins sein, und somit ideologisch. Wahre Praxis ist nach marxistischer Einsicht ökonomische Praxis, mithin „Basis“, und daher steht zu vermuten, dass das Bewusstsein der Schulpraktiker auch nichts anderes ist als lediglich ideologiesensibler „Überbau“. Theorie und Praxis fallen hier in der wahren Einsicht in die grundlegende Funktion der Ökonomie und in die Gesetzmäßigkeiten der Geschichte zusammen. Die marxistische „Vernunft höherer Stufe“ macht sich auf diese Weise also wiederum unempfindlich gegenüber Kritik, die aus der Theorie entspringt, ebenso wie gegenüber Veränderungen, die aus der Praxis kommen; und man weiß ja, dass sich die marxistische Orthodoxie bis zu

ihrer eigenen theoretischen und praktischen Sklerose entsprechend gegen eine „Ideologiekritik der Ideologiekritik“ gewehrt hat.

Zu lernen ist aber auch aus Variante 3, und wenn es nur das wäre, dass sich eine praktische Wissenschaft wie die Musikpädagogik nur zu ihrem eigenen Schaden von ihren eigenen Wurzeln lösen kann, die in der Praxis liegen, ohne dass damit die existierende Praxis auch schon als sakrosankt abgesegnet wäre. Aus allen drei Varianten ließe sich somit auch etwas lernen, und es gibt, so meine ich, hinlängliche Möglichkeiten der wechselseitigen Annäherung, durch die so etwas wie ein „dritter“, oder in diesem Fall eben „vierter Weg“ sichtbar werden könnte. Eine entscheidende Frage könnte bei diesem Vorhaben die folgende sein: Wieso darf die praktische Vernunft und mit ihr die praktische Wissenschaft sich eigentlich nicht von der Praxis tangieren lassen, um dennoch Vernunft zu bleiben? Die Einwände sind bekannt:

„Wo relative Bedingungen der Theoriebildung ins Auge gefaßt werden, ist schnell der Vorwurf des Relativismus bei der Hand; wo Grenzen im Begründungsverfahren behauptet werden, ertönt rasch der Vorwurf des Irrationalismus, d.h. einer schlichten Verweigerung von Gründen; oder wenn die Reinheit einer bloßen Geltungssphäre angetastet wird, ist alsbald von Psychologisierung, Soziologisierung, Politisierung und gar Schlimmerem die Rede“ (Waldenfels 1979, S.29)

Also noch einmal: Wer die Absolutheit von Bedingungen der Theoriebildung anzweifelt, behauptet damit noch lange nicht, diese Bedingungen seien *allein* situations- und kontextabhängig; wer behauptet, es gäbe keine Letztbegründungen, der sagt damit noch lange nicht, es gäbe *überhaupt* keine Begründungen; und wer schließlich die Reinheit von Geltungssphären anzweifelt, der macht Geltungsfragen damit noch lange nicht *allein* zum Gegenstand von Psychologie oder Soziologie. Um am konkreten Beispiel zu bleiben: Pädagogische Prinzipien wie ‚Hilfe zur Erreichung von Mündigkeit‘ oder auch ‚Unterstützung musikalischer Erfahrung‘ sind nicht deshalb schon falsch, weil man ihre absolute Gültigkeit in Zweifel zieht. Ihre Geltung wird aber in ein anderes Licht gerückt, sobald man Fragen ihrer *Genese* denjenigen, die auf Geltung zielen, gleichberechtigt zur Seite stellt. Mehr noch: es gibt schlicht keine musikpädagogischen Prinzipien, die nicht in diesem Sinne ‚relativ‘ wären. Es schadet also der Vernunft und den Wissenschaften nichts, wenn sie auf ihre *Genese*, und damit auch auf ihre *Ränder* und auf ihr *Außen* aufmerksam gemacht wird, denn auf diese Weise entfällt auch der selbstquälerische Anspruch, rein und absolut sein zu müssen. Die ‚Ordnung des musikpädagogischen Denkens‘ wird auf diese Weise zur ‚Ordnung des musikpädagogischen Diskurses‘, innerhalb dessen Geltungsfragen natürlich weiterhin ihre Wertigkeit besitzen¹⁷.

So unterschiedliche Ansätze wie Phänomenologie, Diskursanalyse, Pragmatismus oder auch die Kritische Theorie haben zu diesem Thema bereits das ihre gesagt, und auch von der Psychoanalyse kann man Hinlängliches über die scheinbare Selbstgewissheit der Vernunft erfahren. Weiterhin gibt es natürlich auch die Wissenschaftsgeschichte in ihren unterschiedlichen Ausprägungen; ich erinnere nur an Thomas S. Kuhns Theorie des Paradigmenwechsels und der damit zusammenhängenden Theorie des Wechsels von Sichtweisen, die umschlagen können wie Vexierbilder der Gestalttheoretiker.

Was spricht dagegen, dass auch die scheinbar überhistorische ‚musikpädagogische Grundfrage‘ einem solchen Gestaltwechsel unterliegen könnte, zumal wenn man mit Marx Wissenschaft selbst als eine „Form der Praxis [auffaßt], die bestimmten wandelbaren Fragestellungen und Zielsetzungen entspringt“ (Waldenfels 1979, S.31)? Auch Wittgensteins Metapher der ‚Familienähnlichkeit‘ kann an dieser Stelle bemüht werden, wenn es darum geht, musikpädagogische Sichtwei-

¹⁷ Auch Hermann J. Kaiser, dem die kantianische Reserve gewiss anzumerken ist, definiert in seinen jüngsten Überlegungen zur „(Un)Möglichkeit einer Systematischen Musikpädagogik“ die Mannigfaltigkeit der Perspektiven und Fragestellungen als Ensemble von Diskursen (Kaiser 2002, S.105) und betont damit die *soziale* und *wissenschaftsoziologische* Eingebundenheit der Musikpädagogik. Auch ist zu beachten, dass dieses Diskursensemble aus Theorien größerer oder geringerer Allgemeinheit besteht; es ist daher nicht mehr die Rede von der einen, großen, alles vereinenden Vernunft, sondern vielmehr von einem dreifach geschichteten Theoriegeflecht, in das ganz verschiedene Eingänge hineinführen.

sen als Kette anzusehen, in der bestimmte Elemente einen Zusammenhang bilden, ohne dass deshalb alle Glieder dieser Kette deswegen schon *dieselben* Elemente aufweisen müssten¹⁸.

Heißt dies aber auch schon, dass man sich die Paradigmen aussuchen darf, gerade so, wie es einem gerade einfällt, nur weil man die musikpädagogische Perspektive wechselt und nur weil sich z.B. die musikpädagogische Praxis wandelt?

Diese Befürchtung weist zurück auf die spezifische Genese der Musikpädagogik als praktischer Wissenschaft. Von Marx ist immer noch zu lernen, dass zwar die Theorie der Praxis entspringt, dass aber zugleich nicht jede existierende oder auch vergangene Praxis auch schon sinnvolle menschliche Praxis ist. Woher ist aber der Maßstab einer „richtigen“ musikpädagogischen Praxis zu gewinnen? Gerade die marxischen anthropologischen Inspirationen deuten darauf hin, dass der Boden musikpädagogischer Praxis nicht durch auch noch so hartnäckige Bohrungen etwa in die *Vergangenheit* musikpädagogischer Praxis zu erreichen ist. Aber auch eine überhistorische, musikpädagogische *Anthropologie* ist hier nicht in Sicht. Es könnte jedoch sein, dass die Zukunft der Musikpädagogik als praktischer Wissenschaft tatsächlich in ihrer Vergangenheit liegt, in einer „ursprünglichen“ Vergangenheit allerdings, die, wie es Maurice Merleau-Ponty einmal formuliert hat, „niemals Gegenwart war“ (Merleau-Ponty 1966, S.283). Dies verweist zum Schluss auf die *Genese* der Musikpädagogik als Wissenschaft, die ja nicht aus dem Nichts entspringt, sondern aus einem spezifischen Logos musikpädagogischer Praxis.

Wenn irgendwo, dann ist nach diesem praktischen Logos in der *musikpädagogischen Erfahrung* zu suchen, die aber nicht identisch ist mit dem musikpädagogischen Alltag. Der Zweck musikpädagogischen Handelns zeigt sich dagegen, phänomenologisch gesprochen, in Versuchen, „die reine und sozusagen noch stumme [musikpädagogische, JV] Erfahrung (...) zur Aussprache ihres eigenen Sinnes zu bringen“ (Hua I, S.77). Die Schwierigkeiten und Probleme, mit denen solche Versuche behaftet sind, können und müssen hier nicht dargestellt werden; sie sind in der Literatur ausführlich dokumentiert¹⁹. Festzuhalten ist: Die theoriekonstituierende Frage nach dem Zweck musikpädagogischer Praxis ist zugleich eine *archäologische* wie auch eine *teleologische*: In einer *Archäologie* musikpädagogischer Erfahrung müssen diejenigen theoretischen, sprachlichen, reflexiven, aber auch institutionellen und habituellen Schichten freigelegt und abgetragen werden, die sich über diese reine Erfahrung gelegt haben; da es aber nicht möglich ist, eine *reine* Erfahrung in flagranti zu erwischen – eine reine Erfahrung, die versprachlicht, reflektiert und institutionalisiert werden *muss*, um überhaupt sichtbar zu werden, ist eben keine mehr - verwandelt sich die Archäologie in eine Teleologie, die – paradox genug – auf ihren eigenen Anfang zielt. Wohl oder übel wird man sich daher methodisch an Husserls Empfehlung halten müssen

„Es bleibt uns nichts anderes übrig: wir müssen im ‚Zickzack‘ vor und zurückgehen; im Wechselspiel muß eins dem anderen helfen“ (Hua VI, S.59).

So gesehen liegt die Zukunft der Musikpädagogik als praktischer Wissenschaft sowohl vor, als auch hinter ihr; der Zweck musikpädagogischer Praxis zeigt sich *zugleich* im Rekurs auf diese Praxis und dem theoretisch geläuterten Zweifel an ihrer Gültigkeit. Ein solcher Zickzackgang ist sicherlich nicht der stetige Gang einer vorwärtsschreitenden Wissenschaft. Eine Musikpädagogik als praktische Wissenschaft kommt aber nicht umhin, diese „Verstrickung in Erfahrung“ (Waldenfels 1993) auf sich zu nehmen, wenn sie nicht die Verbindung zur musikpädagogischen Praxis aufgeben will, ohne sich dieser Praxis zugleich ganz zu überlassen. Als „Wissenschaft von der Praxis“ kommt sie immer zu *spät*, da diese Praxis ihr uneinholbar vorausliegt; als „Wissenschaft für die Praxis“ kommt sie immer zu *früh*, da sie konkrete Praxis nicht antizipieren kann. In diesem unbequemen „Zwischen“ wird sie sich notwendig einrichten müssen.

¹⁸ Um einmal das Original zu zitieren: Man kann einen Begriff (wie z.B. denjenigen des ‚Zwecks musikpädagogischer Praxis‘ ausdehnen, „wie wir beim Spinnen eines Fadens Faser an Faser drehen. Und die Stärke des Fadens liegt nicht darin, daß irgendeine Faser durch seine ganze Länge läuft, sondern darin, daß viele Fasern ineinander greifen“ (Wittgenstein 1984, S.278; = PhU 67).

¹⁹ Vgl. hier u.a. Vogt 2001

Literatur

- Adorno, Th. W. (1966/1997): Negative Dialektik (= Gesammelte Schriften 6), Frankfurt a. M.
- Adorno, Th. W. (1969/1997): Marginalien zu Theorie und Praxis, in: Kulturkritik und Gesellschaft II (= Gesammelte Schriften 10-2), S.759-782
- Dallmayr, W. (1977): Phänomenologie und Marxismus in geschichtlicher Perspektive, in: Phänomenologie und Marxismus, Band 1: Konzepte und Methoden, hg. v. B. Waldenfels, J. P. Broekman & A. Pažanin, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.13-44
- Demirovic, A. (2000): Wissenschaft als Privateigentum. Wettbewerb und Wissenschaft in der Wissensgesellschaft, in: Forum Wissenschaft, 4, S.30-35, hier zitiert nach: AstA Universität zu Köln (o.J.): Ringvorlesung Bildung und Kapitalismus, S.22-30
- Husserl, E. (1950 ff.): Husserliana, Dordrecht. Band I: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge, hg. v. S. Strasser. Band VI: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, hg. v. W. Biemel.
- Kaiser, Hermann J. (2002): Über die (Un)Möglichkeit einer Systematischen Musikpädagogik, in: Musikpaedagogische refleksioner, hg. v. S.-E. Holgersen u.a., Kobenhavn: Danmarks paedagogiske Universitet, S.95-109
- Kant, I. (1977): Werke in 10 Bänden, hg. v. W. Weischedel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Bd. III/IV: Kritik der reinen Vernunft; Bd. VII (Kritik der praktischen Vernunft; Grundlegung zur Metaphysik der Sitten)
- Klaus, G. & Buhr, M. (Hrsg.) (1972): Philosophisches Wörterbuch (8. Aufl.), Berlin: das europäische Buch
- Kolakowski, L. (1988/1976): Die Hauptströmungen des Marxismus, Entstehung– Entwicklung– Zerfall, Bd. 1, München: Piper
- Luhmann, N. (1992): System und Absicht der Erziehung, in: Zwischen Absicht und Person, hg. v. N. Luhmann & K. E. Schorr, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.102-124
- Marx, K. & Engels, F. (1969/1845-6): MEW 3 (Thesen über Feuerbach; Die deutsche Ideologie), Berlin: Dietz
- Merleau-Ponty, M. (1966/1945): Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin: de Gruyter
- O'Neill, J. (1977): Merleau-Pontys Kritik am marxistischen Szientismus, in: Phänomenologie und Marxismus, Band 2: Praktische Philosophie, hg. v. B. Waldenfels, J. P. Broekman & A. Pažanin, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.200-234
- Ricoeur, P. (1978): Rückfrage und Reduktion der Idealitäten in Husserls ‚Krisis‘ und Marx´ ‚Deutscher Ideologie‘, in: Phänomenologie und Marxismus, Band 3: Sozialphilosophie, hg. v. B. Waldenfels, J. P. Broekman & A. Pažanin, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.207-239
- Ritzel, W. (1973): Pädagogik als praktische Wissenschaft. Von der Intentionalität zur Mündigkeit, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Safranski, R. (1990): Warum die Vergangenheit meinen Bedarf an Zukunft deckt, in: Vor der Jahrtausendwende: Berichte zur Lage der Zukunft, Erster Band, hg. v. P. Sloterdijk, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.197-200
- Sloterdijk, P. (1990): Vorwort, in: Vor der Jahrtausendwende: Berichte zur Lage der Zukunft, Erster Band, hg. v. P. Sloterdijk, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.7-10
- Srubar, I. (1978): Konstruktion sozialer Lebens-Welten bei Marx, in: Phänomenologie und Marxismus, Band 3: Sozialphilosophie, hg. v. B. Waldenfels, J. P. Broekman & A. Pažanin, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.170-206
- Vogt, J. (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik, Würzburg: Königshausen & Neumann
- Waldenfels, B. (1979): Wider eine reine Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, in: Phänomenologie und Marxismus, Bd.4: Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, hg. v. B. Waldenfels, J. M. Broekman & A. Pažanin, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.9-45
- Waldenfels, B. (1993): Husserls Verstrickung in Erfahrung, in: Edmund Husserl. Arbeit an den Phänomenen. Ausgewählte Schriften, hg. v. B. Waldenfels, S.263-277
- Wittgenstein, L. (1984): Werkausgabe Band 1 (Tractatus; Tagebücher 194-1916; Philosophische Untersuchungen), Frankfurt a. M.: Suhrkamp