

Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – eine empfohlene Realisation reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Disziplin

Einleitung

Jürgen Vogts auf kritische Perspektiven der Musikpädagogik gemünzte ‚Vermissenmeldung‘ (Vogt 2012) fragt, wie das offenbar ‚schmerzlose‘ Vergessen dieser Perspektiven in der Disziplin zu verstehen ist. Im Rahmen seines Versuchs einer Antwort geht Vogt u. a. auf Probleme interner und externer Kritik ein. Beide, so Vogt (2012, S. 354), weisen systematische Grenzen auf – die interne Kritik, weil sie „das emanzipatorische Interesse nicht einfach absorbieren“ könne, ohne damit „den intern gesteckten Rahmen der jeweiligen Wissenschaft zu überschreiten“. Und die Unzulänglichkeit externer Kritik bestehe darin, dass eine durch ‚kritische Wissenschaft‘ zu leistende „Selbstreflexion der anderen Wissenschaften“ (ebd., S. 351) auf eine nicht begründbare und unerträgliche Besserwisserei hinauslaufe (vgl. ebd.)

Die folgenden Überlegungen sind dem Ziel gewidmet, Vogts Sichtweise des Problems der richtigen Bestimmung des Verhältnisses zwischen interner und externer Kritik aus reflexionslogischer Sicht umzuformulieren und dann eine Lösung des auf diese Weise anders bestimmten Problems anzubieten. Vogts Problemformulierung lautet wie folgt (ebd., S. 354, mit Bezug auf Foucault 1992, S. 12 und Ricœur 1974, Kapitel II, S. 33–49):

Angesichts der jeweiligen Grenzen von rein interner und rein externer Kritik müsste Kritik gewissermaßen das Kunststück fertig bringen, sich zugleich innerhalb und außerhalb der Wissenschaften zu bewegen, um dasjenige innerhalb der Wissenschaften zur Geltung zu bringen, was Foucault als den Wunsch, „nicht dermaßen regiert zu werden“ oder Ricœur als „Hermeneutik des Verdachts“ bezeichnet hat.

Die Umformulierung des Problems basiert auf einer Gedankenkette, die hier thesenartig wiedergegeben sei: a) Kritik, einerlei ob intern oder extern, basiert auf Werten. b) Das Werten konstituiert jedwedes Handeln, auch das zu einer wissenschaftlichen Praxis gehörende Handeln. c) Reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik berücksichtigt den Wertbezug des Handelns in ihrem begrifflichen System („disziplinäre Matrix“) als nicht-disjunkte Qualität, d. h. als Sachverhalt, *dass* in wissenschaftlichen Praxen gewertet wird. d) Das „emanzipatorische

Interesse“ ist als eine mögliche Realisation der unter b) und c) genannten Sachverhalte zu begreifen; diese Realisation ist im Sinne von ‚Wertobjektivität‘ diskursiv zu machen. – Vor diesem Hintergrund stellt sich nicht nur die *Tatsache des Wertbezugs* allen Handelns, sondern auch die *Notwendigkeit der Konkretisierung eines Wertbezugs* als internes Problem der Wissenschaft dar, das die Objektivität (im Sinne von Intersubjektivität) ihrer Aussagen betrifft. Das Verhältnis von Innen und Außen lässt sich als Verhältnis zwischen der Erfassung jener *Tatsache* als nicht-disjunkte Qualität durch das begriffliche System der reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik einerseits und der disjunkten *Konkretisierung* im Sinne des „emanzipatorischen Interesses“, durch welche der Holismus des begrifflichen Systems, nicht aber die wissenschaftliche Praxis verlassen wird, andererseits verstehen. Mit dieser Bestimmung des Verhältnisses von Innen und Außen lässt sich das von Vogt im obigen Zitat genannte Paradoxon („zugleich innerhalb und außerhalb“) aufheben.

Die kritisch-emanzipatorische Realisation des Wertbezugs wissenschaftlicher Praxis wird im Folgenden als die des *kritischen Gedankens*¹ apostrophiert. Dass es notwendig ist, diesen Gedanken zur Geltung zu bringen, ist Gegenstand systemischer und ethischer Argumentation, die als Bemühung um Werte- und Normenobjektivität zur Wissenschaft selbst gehört.

1. Der reflexionslogisch-systemische Ansatz und der Holismus der „disziplinären Matrix“ der Musikpädagogik

Auf den ersten Blick scheint ein systemischer Ansatz wie der nun vorzustellende der reflexionslogischen Semiotik des Philosophen Johannes Heinrichs für eine wissenschaftstheoretische Einordnung des *kritischen Gedankens*, mit dem Musikpädagogik zur Fokussierung oder zumindest Berücksichtigung emanzipatorischer Fragestellungen angehalten wird, denkbar ungeeignet. Hatte doch bspw. Theodor W. Adorno in der *Negativen Dialektik* (2003b, insbesondere S. 158–166) argumentiert, dass begriffliche Systeme, allen vorweg Hegels systemisch angelegte idealistische Philosophie, das „Nichtidentische“ als die gegen ihre begriffliche Zurichtung rebellierenden Eigenschaften der Objekte verfehlen, also gerade jene Eigenschaften, die eigentliche Erkenntnis ermöglichen, weil ihre Beobachtung zur Differenzierung der Begriffe zwänge. Entsprechend argumentierte Hermann J. Kaiser im Anschluss insbesondere an Kant, Nietzsche und Adorno gegen das Ansinnen, wissenschaftliche Musikpädagogik als System zu

¹ Diese Bezeichnung spielt auf Max Horkheimers Begriff des „kritischen Verhaltens“ (Horkheimer ²2009, S. 183) bzw. auf den des „kritischen Denkens“ an (ebd., insbesondere S. 183–191 und passim).

denken und warb für die Entwicklung (nur) *systematischer* Konzepte der Musikpädagogik (Kaiser 2004). Allerdings lassen die beiden durch Kaiser (2004, S. 78 f.) gegenübergestellten Zitate aus Kants *Kritik der reinen Vernunft* (1787, B 860 – nicht wie bei Kaiser angegeben B 861 – und B 537) ein Fazit zu, das Kaisers Interpretation diametral entgegensteht: Wird im ersten Zitat (B 860) ein System als „Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee“ bestimmt und „[u]nter der Regierung der Vernunft“ als Notwendigkeit herausgestellt, so wird im zweiten Zitat (B 537) das

Principium der Vernunft, welches als Regel postuliert, was von [sic; dieses Wort fehlt bei Kaiser] uns im Regressus geschehen soll, und nicht antizipiert, was im Objecte vor allem Regressus an sich gegeben ist,

als „regulatives Prinzip der Vernunft“ – und eben nicht als konstitutives Prinzip – bezeichnet. Während nun Kaiser aus diesen Zitaten korrekt schließt, dass Musikpädagogik nicht „als ein allumfassendes System von Gegenständen, Sachverhalten und dieser verwaltenden wissenschaftlichen (Teil)Disziplinen bestimmt werden“ kann, ist der weitere Schluss, dass Musikpädagogik nur „als *Ensemble von auf verschiedenen Ebenen stattfindenden Diskursen*“ gesehen werden sollte oder gar muss, nicht zwingend. Kaiser schüttet das Kind mit dem Bade aus: Denn dass ‚die Gegenstände‘ wissenschaftlicher Musikpädagogik nicht systemisch festgelegt werden können, besagt nicht, dass nicht auf systemisch-begriffliche Weise bestimmt werden könnte – und mit Kant: bestimmt werden muss –, was mit Blick auf Gegenstände musikpädagogischer Forschung wie auch hinsichtlich musikpädagogischer Praxen „von uns im Regressus geschehen soll“, um überhaupt erfahren zu können, was auf nichtidentische Weise (Adorno) an diesen Gegenständen „vor allem Regressus an sich gegeben ist“. Die „technische“ Einheit des „Schema[s]“, sagt Kant (B 861), das „empirisch, nach zufällig sich darbietenden Absichten (deren Menge man nicht voraus wissen kann), entworfen wird“, setzt die „architektonische Einheit“ des Systems voraus. In B 860 wird dies von Kant auf den Punkt gebracht:

Ich verstehe unter einer Architektonik die Kunst der Systeme. Weil die systematische Einheit dasjenige ist, was gemeine Erkenntniß allererst zur Wissenschaft, d. i. aus einem bloßen Aggregat derselben ein System, macht, so ist Architektonik die Lehre des Scientifischen in unserer Erkenntniß überhaupt, und sie gehört also notwendig zur Methodenlehre.

Zur Frage, wie auf das Scheitern der Begriffe am Vorfindlichen reagiert werden kann, unterbreitet Adorno Vorschläge, die weiter unten zu thematisieren sind (zur musikpädagogischen Relevanz des Nichtidentischen vgl. Orgass 2018a).

Johannes Heinrichs' als „Sinnprozesslehre“ entfaltete Semiotik (Heinrichs ²2007, S. 19–23) bietet (in der Lesart des Autors vorliegender Arbeit) einen systemischen Ansatz, in dem angegeben wird, „was von uns im Regressus geschehen soll“ (Kant 1787, B 537), um die Erfahrung dessen, was

durch die Maschen eines reflexionslogisch entwickelten Begriffssystems fällt, machen zu können. Es wird von einem (seinerseits phänomenologisch gewonnenen) Zeichen ausgegangen, das der Rekonstruktion humaner Sinnprozesse dienen soll und dessen vier Dimensionen Objektconstitution (O), Individuum (I), Interaktion (Ia) und Sinnmodifikation (Si) – Heinrichs unterscheidet Es, Ich, Du und Sinn-Medium (Heinrichs 2004, S. 122–133) – nach dem Kriterium der Komplexität der „Vermittlung von Selbst und Andersheit“ (ebd., S. 134) *gestuft* sind. Bei der Rekonstruktion von Sinnprozessen wird nach Analogien zum Konnex dieser Dimensionen, die als wechselseitig konstitutiv gelten, gefragt. So lässt sich beispielsweise für wissenschaftliche Musikpädagogik hinsichtlich der für sie konstitutiven Klassen von Praxen der Zusammenhang wechselseitiger Konstitution von musikalischen (O), musikpädagogischen (I) und interdisziplinären Praxen (Ia) sowie musikpädagogischen Forschungspraxen (Si) angeben. Das auf diese Weise Gefundene kann in weiteren Anwendungen dieses Rekonstruktionsverfahrens per analogiam analysiert werden; Heinrichs nennt diesen Vorgang „dialektische Subsumtion“ (ebd., S. 156 f.). Die musikpädagogischen Forschungspraxen bspw. werden als durch Gegenstandsbereiche (Si.O), forschungskonstitutive Eigenschaften der Forschenden (Si.I), Konstituenten interaktiver Vollzüge (Si.Ia) und Funktionen musikpädagogischer Forschung (Si.Si) konstituiert begreifbar (vgl. Orgass 2021 und ders. 2023) – usw..

Auf diese Weise wurde mit der „disziplinären Matrix“² ein System von ‚Begriffsquadrupeln‘ aufgestellt, das im Zuge der Rekonstruktion von Sachverhalten verlassen wird und dann mehrere Realisationen des zu konkretisierenden übergeordneten Begriffsquadrupels zulässt. Dieses System präsentiert eine begriffliche Rekonstruktion existierender musikpädagogisch relevanter Praxen. Es realisiert die im „Basiselement“ erläuterten vier „Theorieelemente“ der Wissenschaftstheorie,³ von denen hier nur ein Prinzip interessiert (Orgass 2019, S. 6, dort 4.1.3):

Musikpädagogische Theoriebildung realisiert sich in folgenden wechselseitig konstitutiven Momenten: Strukturen, Modellen, Theorien und relevanten Aspekten des Systems reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik.

In der Stufung Metatheorie („Basiselement“ mit den Prinzipien reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik) – Theorie (rekonstruiert oder konstruiert auf der Grundlage der „disziplinären Matrix“) – Modell (Verknüpfung von Theorie und Struktur) – (systemexterne) Struktur (vgl. ebd., im Anschluss an Mahr 2012 und dems. 2015) realisiert sich

² Eine ältere Fassung ist online greifbar (Orgass 2019, S. 8). – Zur Anwendung des von Thomas S. Kuhn entlehnten Begriffs der „disziplinären Matrix“ (Kuhn⁴ 2012, S. 181–187 und dt. ders.² 1976, S. 194–199) bei dem Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen und bei weiteren Autoren vgl. Sandkühler, 2018.

³ Die Begriffe „Basiselement“ und „Theorieelement“ bei Westermann, 2000, S. 225–237.

die Notwendigkeit, das Begriffssystem der „disziplinären Matrix“ fallibel, d. h. in seiner Anwendung im Rahmen musikpädagogischer Forschung lernfähig zu halten.

Der *Holismus* dieses Begriffssystems sei mithilfe von Martin Esfelds einschlägigen Überlegungen erläutert: Soweit die wechselseitige Konstitution von jeweils vier reflexionslogisch zusammengehörigen Elementen als *Eigenschaften eines holistischen begrifflichen Systems* gewährleistet sein soll, dürfen diese vier Elemente nur qualitative Eigenschaften benennen, d. h. nicht von der Existenz eines bestimmten Individuums abhängen. Außerdem dürfen sie nicht disjunkt, also Teile eines Eigenschaftskontinuums (Beispiel: rund oder eckig) sein (Esfeld 2002, S. 28). (Allerdings ist es bisweilen nützlich, solche Kontinua anzugeben – verbunden mit der Idee, dass eine Realisation der jeweiligen Qualität im angegebenen Kontinuum zu erwarten ist; das Kontinuum bzw. Spektrum als Ganzes fungiert dann als nicht-disjunkte Qualität.) Die vier Sinnelemente bilden ein holistisches System, wobei jedes Element *einige* (also nicht alle) der Eigenschaften, die es charakterisieren, nur innerhalb des Ganzen hat (ebd., S. 21). Jedes durch „dialektische Subsumtion“ gefundene Begriffsquadrupel bildet einen holistischen Zusammenhang aus; der Stellenwert einer Position in einem durch drei „dialektische Subsumtionen“ ermittelten Ganzen ($4^4 = 256$ Positionen) lässt sich mit Blick auf *alle anderen* Positionen bestimmen. Letzteres wird nur selten vollständig, sondern zumeist nach Maßgabe jeweiliger Relevanzen erfolgen. Beim Holismus der „disziplinären Matrix“ handelt es sich um einen „Holismus ohne Ganzes“ (Seel, 2002): a) Theorien und *a fortiori* ihre Referenzen in den Begriffsquadrupeln bedürfen der Ergänzung durch Modelle und – via deren Vermittlung – durch Applikate. b) Die Angaben in der „disziplinären Matrix“ sind ebenso fallibel wie die Prinzipien des „Basiselements“, somit aber, als dem Lernen des Systems unterworfen, immer nur auf dem Weg zu einem unerreichbaren Ganzen.

2. Zu reflexionslogischen Begriffen von Handlung und wissenschaftlicher ‚Objektivität‘

Für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags ist die Erläuterung des Zusammenhangs von Handlungen mit Werten zentral: Der *kritische Gedanke* ist vor allem eine Spezifikation eines holistischen Konnexes von Werten. Es wird von zwei Unterscheidungen ausgegangen: von derjenigen zwischen gelebter Moral oder Moralität und deren ausdrücklicher, hier: wissenschaftlicher Reflexion in der Ethik einerseits (Heinrichs 2014, S. 223) und derjenigen zwischen Werten und Normen (als Geltungen) andererseits. Normen werden als Werte begriffen, die für eine Sozietät durch Konvention oder als Ergebnis von „Wertekommunikation“ (ebd., S. 248–252) handlungsverbindlich geworden sind. Jedwedes Handeln, auch das Forschungshandeln,

beruht auf Werten. Der Wertbezug eines Forschungshandelns, das der Realisation des *kritischen Gedankens* dienen soll, wird als durch Werte getragen bestimmt, die sich von jenen Werten unterscheiden, welche im ‚affirmativen‘ Forschungshandeln virulent sind.

Die entsprechenden reflexionslogischen Differenzierungen zur Handlungstheorie seien nun präsentiert. Unter Handlungen seien im Folgenden verstanden: „subjektgeleitete, aktive Sinnvollzüge, die Wirklichkeit verändern (wollen) und ereignishaft-intentional ausgrenzbar sind“, wobei mit Sinnvollzügen „Bewusstseinsvollzüge in ihrer Doppeltheit von Vollzug und Gehalt (...) (ich denke etwas/ ich will etwas, ich erlebe etwas)“ gemeint sind (Heinrichs ²2007, S. 55). Mit Blick auf den „Funktionskreis der Praxis“ unterscheidet Heinrichs zwischen den Konstituenten Erkennen, Werten, Wollen und Handeln. Das Werten wird durch „theoretische Wertung (Wohlgefallen – Abneigung)“, „emotionale Wertung (reflexive Festigung von Anziehung und Abneigung)“, „wollende Wertung: Begehren – Wünschen – Wollen“ und „handlungsleitendes Werten: Vorentscheidungen“ konstituiert begriffen (Heinrichs 2018, S. 194-200). Die reflexionslogischen Unterscheidungen legen für wissenschaftliche Kontexte einen reflexiv-bewussten Umgang mit Gefühlen und Wertungen nahe. In der (eher üblichen) Leugnung der Konstitution (auch) wissenschaftlichen Handelns und Interagierens durch Wertungen, die sich ihrerseits u. a. in emotionalen Wertungen realisieren, dürfte ein Grund für mögliche Entfremdung und Verdinglichung liegen (dazu unten mehr).

Diese Überlegungen zum Handlungsbegriff zeitigen Konsequenzen für den Begriff wissenschaftlicher ‚Objektivität‘ im Sinne von Intersubjektivität: Es ist zwischen Tatsachen-, Werte-, Normen- und Konstruktionsobjektivität (jeweils im Sinne von Intersubjektivität) zu unterscheiden (im Anschluss an Rösen 1979, dessen vergleichbare dreipolige Unterscheidung hinsichtlich der „Normenobjektivität“ durch die Differenzierung zwischen Werte- und Normenobjektivität modifiziert wurde). Dass Tatsachenbeschreibungen, Wertentscheidungen, Geltungen von Normen (Bestimmungen des Gesollten) und Konstruktionen im Sinne von rahmenden Metatheorien oder Plots (bzw. Masterstories) diskursiv zu machen sind, gilt sowohl für ‚affirmative‘ Forschung als auch für Forschung, die sich am *kritischen Gedanken* orientiert.

3. Forschende Entfaltung des *kritischen Gedankens* als Empfehlung zur Verwendung der „disziplinären Matrix“

Der ‚Zugriff auf das Ganze‘, der mit einer den *kritischen Gedanken* zur Geltung bringenden Forschung visiert wird, realisiert sich in der forschungspraktisch gewendeten Frage nach dem Nichtidentischen, mit der einerseits die Vollständigkeit der Rekonstruktion und andererseits die

Planbarkeit und Vorhersagbarkeit musikpädagogischer Handlungen und Interaktionen angezweifelt wird. Kritische Forschung kann sich also in rekonstruktiver und in prospektiver Forschung realisieren; diese Unterscheidung hat – zunächst – nichts mit der Unterscheidung zwischen affirmativer und kritischer Forschung zu tun: Nicht alle Forschungen, in denen neue musikpädagogische Praktiken angestrebt werden, welche also in diesem Sinne als prospektiv zu bezeichnen sind, können als kritisch charakterisiert werden. D. h. des Weiteren, dass im Rahmen prospektiver Forschung die Konkretisierung der qualitativen Eigenschaften, aus denen die Begriffsquadrupel des holistischen Begriffssystems der „disziplinären Matrix“ bestehen, sowohl im affirmativen als auch im kritischen Sinne erfolgen kann. In beiden Fällen werden notwendig die *Dass*-Aussagen, die sich mithilfe der „disziplinären Matrix“ bilden lassen, konkretisiert zu wertbezogenen und normativen Aussagen, mit denen angegeben wird, *was* gelten soll. Die erwähnte Normenobjektivität vollzieht sich hier in einer argumentativen (transzendentalen, historischen oder historisch-transzendentalen) Begründung, mit der für die Annahme bestimmter Werte und Normen durch beteiligte Musikpädagoginnen und Musikpädagogen sowie Forschende geworben wird.

In *Diagramm Nr. 1* werden das Begriffsquadrupel von *Werten* und das Begriffsquadrupel von *Objekten der Kritik* des *kritischen Gedankens* aus der „disziplinären Matrix“ hergeleitet. Dabei sind die Zeilen 2 bis 5 so zu lesen, dass die Realisation der Sinnmodifikationsdimension einer Zeile (fünfte Spalte) in die erste Spalte der jeweils nächsten Zeile rückt. (Das Prinzip der Bildung von Analogien zu den vier Dimensionen des reflexionslogischen Zeichens bleibt für das ganze Diagramm dasselbe.) Das *Begriffsquadrupel ökologischer, epistemischer, sozialer und ethischer Werte* (4a) wird in Zeile 6 durch gleichermaßen wert- und wissenschaftsbezogene Konkretisierung der in Zeile 5 aufgeführten Grundlagentheorien Wirklichkeits-, Erkenntnis-, Wahrheits- und Rahmentheorie (Reflexionslogik) gewonnen. Das Begriffsquadrupel 4a benennt den Zusammenhang affirmativer Werte, der – als Zusammenhang von qualitativen Eigenschaften – noch zur „disziplinären Matrix“ gehört. Dieser Zusammenhang kann sich außerhalb der Matrix in den unter 5a (Zeile 7) genannten Beispielen von Wertentscheidungen realisieren. Entsprechend wird der Zusammenhang von *Objekten der Kritik*, gegen die sich der *kritische Gedanke* richtet, mit dem *Begriffsquadrupel Fetischisierung, Entfremdung, Verdinglichung und deduktive Identifikation* (4b) in Zeile 8 entfaltet. Diese Objekte der Kritik können sich – außerhalb des Begriffsholismus der „disziplinären Matrix“ – in den unter 5b in Zeile 9 genannten Entscheidungen für Inhalte bzw. Konzepte der Kritik verwirklichen.

Auf eine Erläuterung der Einträge in der letzten Zeile des *Diagramms Nr. 1* sei hier verzichtet. Die Leserinnen und Leser seien eingeladen, die angegebenen Referenzen auf ihre Eignung als mögliche Realisationen des holistischen Zusammenhangs der *Objekte der Kritik* hin zu überprüfen.

Bei den folgenden kurzen Hinweisen zu den Begriffen Fetischisierung, Entfremdung, Verdinglichung und deduktive Identifikation (achte Zeile) handelt es sich um Entscheidungen für Inhalte, die mit Blick auf teils widersprüchliche Bestimmungen im einschlägigen Schrifttum getroffen werden, die aber a) durchaus an dort vertretene Positionen anschließbar sind und b) die Anforderung erfüllen, im zu erläuternden Begriffsquadrupel auf stimmige Weise fungieren zu können. Beispiele beschränken sich im Folgenden auf musikpädagogische Praxen.

Diagramm Nr. 1: Herleitung der kritischen Realisationen der Werte in bzw. aus der disziplinären Matrix

Dimensionen des reflexionslogischen Zeichens	Objektkonstitution	Individuum	Interaktion	Sinnmodifikation
Unterscheidung von vier konstitutiven Klassen von Praxen der MP als wiss. Disziplin	musikalische Praxen	musikpädagogische Praxen	interdisziplinäre Praxen	Praxen musikpädagogischer Forschung (1)
Praxen musikpädagogischer Forschung (1)	Gegenstandsbereiche	forschungskonstitutive Eigenschaften d. Forschenden	interaktive Vollzüge	Sinnzuschreibungen bzw. Funktionen (2)
Sinnzuschreibungen bzw. Funktionen (2)	Verbesserung musikpädagogischer Praxen	disziplinäre Identitätssteigerung: affirmativ, erkenntniskritisch, diskurskritisch, geltungskritisch	interkulturelle Orientierung	Strukturierung und disziplinäre Integration musikpädagogischer Forschung (3)
Strukturierung und disziplinäre Integration musikpädagogischer Forschung (3)	Wirklichkeitstheorie	Erkenntnistheorie	Wahrheitstheorie	Rahmentheorie (Reflexionslogik)
Werte (4a) ↑	ökologische	epistemische	soziale	ethische
affirmativ (5a = außerhalb der „disziplinären Matrix“, Beispiele)	objektkritisch i.S.v. differenzierend, erweiternd, korrigierend, grundsätzlich die Bestimmbarkeit in Frage stellend	erkenntniskritisch: empirische Adäquatheit; innere/externe Widerspruchsfreiheit; große Reichweite; Fruchtbarkeit/ Vorhersagekraft	diskurskritisch	geltungskritisch
Objekte der Kritik des ‚kritischen Gedankens‘ (4b)	vs. Fetischisierung: Anwendbarkeit auf menschliche Bedürfnisse	vs. Entfremdung: „ontologische Heterogenität“; „Neuartigkeit“; „Komplexität der Wechselwirkungen“; „Anwendbarkeit auf menschliche Bedürfnisse“	vs. Verdinglichung: Komplexität der Wechselwirkungen	vs. deduktive Identifikation: ontologische Heterogenität
kritische Realisationen der Kritik (s. o.) in den Klassen disziplinär relevanter Praxen (5b = außerhalb der „disziplinären Matrix“, Beispiele)	Realisationen i.S.v. Adornos ‚Ausdrucksparadigma‘ in generalisierter Form (Zehentreiter 2011)	musikalisch/ musikbezogene Interaktionen als Realisationen der „Maßgaben“ „Demokratie“ und „Rationalisierung“ (Schaller 1987, S. 65)	kritische Realisationen von Fallibilität, Methodizität, Diskursivität und Systematizität (Longino 1995 versus Kuhn 1978)	Konstellationen (Adorno) im Umfeld der Begriffsquadrupel der „disziplinären Matrix“: Monade, Fragment, Gespräch, Konstellation, (vgl. Gimmel 2013, S. 148–164)

Fetischisierung: Ein Gegenstand wird austauschbar, indem er hinsichtlich eines (Waren-)Wertes fungibel wird. In musikpädagogischen Praxen tendiert das ‚exemplarische Arbeiten‘ zur Fetischisierung: Unterrichtsziele gelten als durch die Thematisierung von mehr oder weniger austauschbaren Unterrichtsgegenständen aus demselben Gegenstands- bzw. Problembereich erreichbar. Auch wenn anstelle des Verhältnisses von Gesetz und Fall bzw. Regel und Beispiel für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen das Verhältnis zwischen größerem, umfassendem Gegenstandsbereich und Repräsentativität – mit dem Anspruch größerer Angemessenheit für künstlerische Gegenstände – angesetzt wird (Ehrenforth 1994, S. 6: Weg der „repräsentativen Fokussierung“), bleibt die prinzipielle Austauschbarkeit der Gegenstände, die auf einen größeren Zusammenhang verweisen können und sollen, erhalten.

Entfremdung: Rahel Jaeggi (2005, S. 21) definiert: „Entfremdet‘ sind Verhältnisse, die nicht um ihrer selbst willen eingegangen werden, oder Tätigkeiten, mit denen man sich nicht ‚identifizieren‘ kann.“ Jaeggi bestimmt Entfremdung als „Verkennung und Stillstellung“ einer „Aneignungsbewegung“, wobei Aneignung stets „Integration wie Transformation von Gegebenem“ (ebd., S. 19) bedeutet. Jonas Wollenhaupt (2018, S. 96) kritisiert, bei Jaeggi werde nicht klar, „wovon das Subjekt entfremdet, wenn es immer nur die äußeren Strukturen aneignen muss, um authentisch zu sein.“ Dadurch erscheine „Entfremdung auch in heteronomen Zwangsverhältnissen noch überwindbar“ (ebd.). Jaeggi (2005, S. 19) versucht, mit ihrer formalen Bestimmung jedwede „perfektionistische Orientierung“ der Entfremdungstheorie zu vermeiden. Der Begriff verweist aber durch das mit ihm verbundene Fremd-Werden ex negativo auf einen Zustand der Gesellschaft, in dem, wie Klaus Schaller (1987, S. 65) sagen würde, „Demokratie und Rationalität“ als Maßgaben fungierten. Deren Realisation, so das Maß und die Aufgabe, ermöglichte dem Individuum die Arbeit an der „Integration wie Transformation“ des als sinnvoll und relevant empfundenen sozial Gegebenen in die eigene Biographie. – In musikpädagogischen Praxen kann das Musikkernen bspw. von der Relevanz für das lernende Individuum getrennt behandelt werden. Diesen Vorgang und das durch ihn erwirkte Ergebnis nennt Adorno „Halbbildung“ (Adorno 2003a, S. 108 f.; Vogt 2019, S. 188 f., zum Zusammenhang mit dem Konzept der „Kulturindustrie“). Auf sie wird im vierten Teil eingegangen werden.

Verdinglichung: Im Unterschied zu Axel Honneths Begriffsbestimmung, nach der Verdinglichung das existentielle Erleben jedes Menschen „als den anderen unseres Selbst“ negiert (Honneth 2015, S. 175), wird hier von einem weiteren Begriff ausgegangen, der auch Abstufungen zulässt: Verdinglichung ist als defizitäre Qualität von Interaktionen beobachtbar, die sich an der Reduktion eines Interaktionspartners auf Zwecke, Funktionen, Rollen, allgemein auf Zugehörigkeiten festmachen lässt. Letztere sehen von den Besonderheiten ab, welche diesen

Interaktionspartner von anderen unterscheiden. – In musikpädagogischen Praxen muss entsprechend bereits die Rede von ‚den Schülerinnen und Schülern‘ als problematisch gelten: So unumgänglich, wie sie sich mit Blick auf die Wahrnehmung von ‚Lernenden‘ (auch dies eine Reduktion der gemeinten Menschen auf ihre durch Lehre intendierten Handlungen und Interaktionen; vgl. Sünkel²2002, § 57, S. 97–99: „Das Interesse am Schüler“) im Gruppenunterricht darstellt, so problematisch erweist sie sich mit Blick auf die Wahrnehmungen und Charakterisierungen, die mit Blick auf jeden einzelnen Adressaten didaktischer Intentionalität angemessen(er) wären. Insofern lässt sich Verdinglichung bestimmen als Reduktionsproblem in der interaktiven Verwendung von Personennamen, deren Appell, ihnen mit Achtsamkeit zu entsprechen, in der Unterrichtssituation in der Regel ungehört bleiben muss. (Zu Adornos Namen-Theorie vgl. zusammenfassend Gimmel 2013, S. 163.) Die Opazität der Wege individuellen Lernens, welche auch bei größten Bemühungen um ‚Individualisierung des Lernens‘ erhalten bleibt, zwingt Lehrende zur Auswahl von Lernwegen, die sich aus Sicht von Lernenden als nicht oder nur schwer gangbar erweisen können.

Deduktive Identifikation: besteht als Sinnmodifikationsdimension der *Objekte der Kritik* darin, dass auf den (permanenten) Abgleich der (vermeinten) Bedeutung von Begriffen mit sach- bzw. objektbezogenen Beobachtungen, die die Modifikation oder Kontextualisierung der Begriffe erzwingen können, verzichtet wird. Als Gegenbegriff zu begrifflich-defizitärer *deduktiver Identifikation* lässt sich also die rekonstruktive Begriffsverwendung angeben, die sich in eben jenem Abgleich realisiert. Adorno spricht diesbezüglich von der Arbeit an einer „Konstellation“, die „das Spezifische des Gegenstands, das dem klassifikatorischen Verfahren gleichgültig ist oder zur Last“, belichtet, indem sie diejenige Konstellation entziffert, die „das Einzelne“, welchem die „Allgemeinheit“ immanent ist, „als Gewordenes in sich trägt“ (Adorno 2003b, S. 164 f.; vgl. Gimmel 2013, S. 156–164). Auch nach dieser Entzifferung ist die Arbeit an einer Konstellation nicht beendet (Adorno 2003d, S. 604: „Wahrheit ist werdende Konstellation“). – In musikpädagogischen Praxen kann schwerlich auf die jeweils vorläufige Ergebnissicherung der Arbeit an Begriffen verzichtet werden. Das Problem, auf das dieser Sachverhalt verweist, ist allerdings ein umfassenderes: Prozesse und Strukturen verweisen ‚dialektisch‘ aufeinander. Prozesstheorie mag methodologisch als einer Strukturtheorie (als welche Reflexionslogik primär fungiert) in genetischer Hinsicht zugrundeliegend begriffen werden; gleichwohl wird im Zuge der Rekonstruktion von Genesen notwendig auf Strukturen rekurriert.

Es bleibt die Frage nach der Einheit dieser vier Dimensionen von *Objekten der Kritik*. Auf die Frage, welcher Begriff oder Sachverhalt aus reflexionslogischer Sicht eigentlich die Konstituenten Fetischisierung, Entfremdung, Verdinglichung und deduktive Identifikation aufweisen mag, lässt sich mit Adorno antworten, dass das „Identifikationsprinzip“ auf diese Weise rekonstruiert

werden kann. Dieses wiederum steht in ‚Urverwandtschaft‘ mit dem „Tauschprinzip“. In der *Negativen Dialektik* heißt es (Adorno 2003b, S. 149):

Das Tauschprinzip, die Reduktion menschlicher Arbeit auf den abstrakten Allgemeinbegriff der durchschnittlichen Arbeitszeit, ist urverwandt mit dem Identifikationsprinzip. Am Tausch hat es sein gesellschaftliches Modell, und er wäre nicht ohne es; durch ihn werden nichtidentische Einzelwesen und Leistungen kommensurabel, identisch. Die Ausbreitung des Prinzips verhält die ganze Welt zum Identischen, zur Totalität.

Mit der reflexionslogischen Rekonstruktion des „Identifikationsprinzips“ dürfte Adorno vermutlich einverstanden gewesen sein, denn dass er Konzepte wie „Verdinglichung“ und „Entfremdung“ als „Epiphänomen[e]“ der „bereits konstituierten Gesellschaft“, (...) nicht deren Konstituens“ auffasst (Adorno 2003b, S. 191), ist gegen die Reduktion solcher Konzepte auf Bewusstseinsphänomene gerichtet, nicht aber gegen eine praxeologische Spezifizierung der Realisationen des „Identifikationsprinzips“. Einen Ansatz zu solcher Spezifizierung leistet obige reflexionslogische Analyse.

Dem möglichen Einwand, dass reflexionslogische Rekonstruktion Ergebnisse hervorbringt, die begrifflich defizitär sind, weil sie deduktive Identifikation nahelegen, ist das Folgende zu entgegnen: *Zum einen* können die Begriffe der „disziplinären Matrix“ im Kontext der „theoretischen Begriffe“, die in den Erläuterungen zum „Basiselement“ der Reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik zu bestimmen sind, zu Propositionen bzw. Sätzen ergänzt werden. (Beispiel: Musiklernen wird definiert als wechselseitig konstitutiver Zusammenhang von musikbezogener Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Motivation bzw. Selbsttätigkeit. Musiklernen selbst gehört zu den Grundbegriffen der musikpädagogischen Praxen, die neben den musikalischen Praxen, interdisziplinären Praxen und Praxen musikpädagogischer Forschung die wissenschaftliche Musikpädagogik konstituieren. Entsprechend wäre mit Blick auf die reflexionslogische Rekonstruktion jedes einzelnen der Begriffe ‚Wahrnehmung‘, ‚Deutung‘, ‚Orientierung‘ und ‚Motivation bzw. Selbsttätigkeit‘ zu verfahren, worauf hier nur hingewiesen sei.) Für das Verstehen dieser Aussagen sind die Erläuterungen zu den „theoretischen Begriffen“ (u. a. ‚Musik‘, ‚Musikpädagogik‘, ‚Interdisziplinarität‘, ‚Handlung‘, ‚Bedeutung‘ und ‚Forschung‘) relevant, die in der ausgearbeiteten Theorie nachzulesen sein werden. – *Zum andern* ist diese Präzisierung des theorieinternen Gemeinten aber vom intendierten Sinn der ‚theorieexternen‘ Verwendung der Matrix zu unterscheiden: Die musikpädagogisch Forschenden bestimmen im Zuge der Rezeption der Begriffsquadrupel die Extensionen und Intensionen der jeweils beteiligten Begriffe – und werden so (implizit) zur Reflexion ihrer jeweils relevanten Konzepte und Lerngeschichten aufgefordert. Der Vergleich mit den erwähnten theorieinternen Bedeutungen der Begriffe liegt dann nahe –

und bringt ggf. weitere bzw. neue Erkenntnisse und Perspektiven für musikpädagogische Forschung hervor. Durch diese Offenheit für neue Lesarten der disziplinären Matrix wird jene ‚deduktive Identifikation‘ vermieden, die im Sinne des erläuterten ‚kritischen Gedankens‘ als problematisch bzw. verwerflich gelten muss.

Mögliche Realisationsformen von Fetischisierung, Entfremdung, Verdinglichung und deduktiver Identifikation werden weiter unten benannt (*Diagramm Nr. 3*).

4. Das Zur-Geltung-Bringen des *kritischen Gedankens* als Prozess

Die Artikulation des *kritischen Gedankens* in Gestalt der Identifikation von *Objekten der Kritik* und der nachfolgenden emanzipatorischen Modifikation dieser Objekte ist als Prozess zu begreifen, der selbst reflexionslogisch zu rekonstruieren ist (*Diagramm Nr. 2*).

Diagramm Nr. 2: Reflexionslogische Rekonstruktion der Prozessmomente (Momente von Sinnprozessen)

Prozessmomente des Lernens re- flexions- log. Analyse von Reflexivität	problematisch wer- dende Unterschei- dungen	Artikulation bishe- riger Erklärungen und von Orientie- rungsbedürfnissen	Lernen im interak- tiven Kontext	Integration des Ge- lernten in einen übergeordneten begrifflichen Zu- sammenhang
Defizienz von In- halten unausdrück- lich-gelebter Re- flexion	fungierende Unter- scheidungen (Ge- dächtnisinhalte als Vergangenheits- bezug)	Phänomen/ bishe- rige Erklärung	fungierende (durch Dritte beobachtba- re) Berechtigtheit der Diskrepanz- wahrnehmung	Modifizierbarkeit des rahmenden Netzes der fungie- renden Unterschei- dung
nachträglich-aus- drückliche Refle- xion auf den Sta- tus quo	Anwendung der fungierenden Un- terscheidungen	Beobachtung der Diskrepanz Phäno- men/ bisherige Er- klärung	Entwicklung einer Lernstrategie (Kon- tingenz der Situa- tionsdefinition)	Reflexion der Not- wendigkeit eines modifizierten rah- menden Netzes
interaktiver Kon- text der Defizienz- beseitigung oder -verminderung	Lerngeschichte der fungierenden Un- terscheidungen	Bewusstwerden der Möglichkeit der Modifikation bis- heriger Unter- scheidungen	Modifikation bishe- riger Erklärungen: Kommunikation (sozialer Test des Gelernten)	Reflexion der Kon- sequenzen für rele- vante begriffliche Kontexte der modi- fizierten Erklärung
interaktive Etablie- rung neuer Geltun- gen (systembildende Kommunikation)	Modifizierbarkeit der fungierenden Unterscheidungen durch deren An- wendung	Reflexion theoretischer Konsequenzen der Diskrepanz für geltende Begriffe	Reflexion theoretischer Konsequenzen der Modifikation der Erklärung	Stellenwert neuer Unterscheidungen für Transfer (Inhalte von Phantasie als Zukunftsbezug)

Diese Rekonstruktion eines Lern- bzw. Forschungsprozesses kann direkt mit Objekten der Kritik konfrontiert werden. Mit Blick auf Praxen musikpädagogischer Forschung geschieht dies stichwortartig im folgenden *Diagramm Nr. 3*. Die prozessuale Sicht auf die Artikulation des *kritischen Gedankens* verdeutlicht deren komplexe Beobachtungs- und Interaktionsstruktur: Mithilfe des „bösen Blicks“ (vgl. Adorno 2003c, S. 177) wird ein Defizit diagnostiziert; diese

zeitliche Differenz zwischen Vorfindlichem und Diagnose bringt einen Prozess in Gang, in dem die bzw. der kritisch Beobachtende intendiert, für die Akteurinnen bzw. Akteure die defizitären Momente ihrer Praktiken beobachtbar zu machen. Denn die von diesen Momenten Betroffenen, die zumindest partiell mit den diese Momente Hervorbringenden identisch sind, müssen selbst die kritische Beobachtung vollziehen, soweit sich an ihren Praktiken (nachhaltig) etwas ändern soll (vgl. Wesche ³2013). Es käme einem performativen Selbstwiderspruch derjenigen gleich, die den *kritischen Gedanken* geltend machen wollen, wenn der Prozess der Defizitbeobachtung und -beseitigung paternalistisch bzw. autoritär gestaltet würde.

Im folgenden *Diagramm Nr. 3* werden in der ersten Spalte die Prozessmomente mit ‚1‘ und die Objekte mit ‚2‘ bezeichnet. Die erwähnte direkte Konfrontation ergibt sich aus dem gemeinsamen Buchstaben: ‚a1‘ als erstes Prozessmoment wird also zum Objekt der Kritik unter dem als ‚a2‘ bezeichneten Gesichtspunkt.

Mit Blick auf die empfohlene Verknüpfung dieser insgesamt sechzehn Paare von reflexionslogisch rekonstruierten Konstituenten eines Lern- bzw. Forschungsprozesses einerseits mit einer auf sie jeweils bezogenen Artikulation des *kritischen Gedankens* andererseits sei lediglich auf *ein* solches Paar genauer eingegangen, nämlich auf das Paar b1/ b2, hier die Dimension des Individuums: *Beurteilung der Relevanz des beobachteten Problems – fehlende Relevanz eigener (auf diese Beobachtung bezogener) Handlungen* (Adorno 2003a): „Halbbildung“.

Die drei Kernbegriffe dieser Gegenüberstellung – Relevanz, Problem(-Beobachtung) und „Halbbildung“ – verweisen auf einen komplexen (Wert-)Zusammenhang, der am besten beginnend mit dem Begriff der „Halbbildung“ erläutert wird.

Adorno hat seinen Begriff der „Halbbildung“ konstellativ bestimmt, also durch ‚Zusammenstellung‘ sachlich relevanter Aspekte (die hier durchnummeriert werden):

- [1] Halbbildung ist der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist. (Adorno 2003a, S. 108.)
- [2] Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdichteten Sachverhalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten. Das etwa entspräche ihrer Definition. (Ebd., S. 103.)
- [3] Der eigene Sinn von Kulturgütern „kann nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge. Bildung, welche davon absieht, sich selbst setzt und verabsolutiert, ist schon Halbbildung geworden.“ (Ebd., S. 95.)
- [4] „[...] Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung. Kultur aber hat Doppelcharakter. Er weist auf die Gesellschaft zurück und vermittelt zwischen dieser und der Halbbildung.“ (Ebd., S. 94.)

Diagramm Nr. 3: Vergleich reflexionslogischer Prozess (Didaktik/ Forschung) – mögliche Realisationen des kritischen Gedankens in der Wissenschaft

Momente von Reflexivität/ Prozessmomente des Lernens/ Objekte von Kritik	Defizienz von Inhalten unausdrücklich-gelebter Reflexion/ affirmativ	nachträglich-ausdrückliche Reflexion auf den Status quo/ erkenntniskritisch	interaktiver Kontext der Defizienz-beseitigung oder -verminderung/ diskurskritisch	interaktive Etablierung neuer Geltungen (systembildende Kommunikation)/ geltungskritisch
a1. problematisch werdende Unterscheidungen	fungierende Unterscheidungen (Gedächtnisinhalte als Vergangenheitsbezug)	Erfahrung der Erkenntnisgrenze bisheriger Methodik	Lerngeschichte der fungierenden Unterscheidungen	Modifizierbarkeit der fungierenden Unterscheidungen durch deren Anwendung
a2. Fetischisierung	akzeptierte Normativität des Faktischen	Methode(n) als Selbstzweck	(vermeintliche) Alternativlosigkeit einer Wirklichkeit bestimmenden Diskurses	Verabsolutierung von Werten/ Normen mit negativen epistemischen und/ oder sozialen Konsequenzen
b1. Artikulation bisheriger Erklärungen und von Orientierungsbedürfnissen	Beobachtung der Diskrepanz Phänomen/ bisherige Erklärung	<i>Beurteilung der Relevanz des beobachteten Problems</i>	Bewusstwerden der Möglichkeit der Modifikation bisheriger Unterscheidungen (Forschungssituation als Raum von Möglichkeiten; Agency)	Reflexion theoretischer Konsequenzen der Diskrepanz für geltende Begriffe
b2. Entfremdung	akzeptierte Fremdbestimmung des Handelns/ akzeptierte Diskrepanz	<i>fehlende Relevanz eigener Handlungen (Adorno 2003a: „Halbbildung“; vgl. die unten folgende Erläuterung)</i>	(vermeintlicher) Zwang zum interaktiven Bedienen eines inadäquaten Diskurses	wertmäßig inadäquate Handlungen/ Lebensumstände als Routine
c1 Lernen im interaktiven Kontext	fungierende (durch Dritte beobachtbare) Berechtigung der Diskrepanzwahrnehmung	Entwicklung einer Lernstrategie (Kontingenz der Situationsdefinition)	Modifikation bisheriger Erklärungen gem. Kommunikation (sozialer Test des Gelernten)	Reflexion theoretischer Konsequenzen der Modifikation der Erklärung
c2. Verdinglichung	unbewusster Umgang mit dem/ den Anderen als Mittel	prozess-/ genesevergessener Umgang mit Objekten/ Phänomenen	rollen-/ statusbedingte Verhinderung von Lernen/ von Emergenz	geltungsbedingte Verhinderung eines angemessenen Diskurses
d1. Integration des Gelernten in einen übergeordneten begrifflichen Zusammenhang	Modifizierbarkeit des rahmenden Netzes der fungierenden Unterscheidung	Reflexion der Notwendigkeit eines modifizierten rahmenden Netzes	Reflexion der Konsequenzen für relevante begriffliche Kontexte der modifizierten Erklärung	Stellenwert neuer Unterscheidungen für Transfer (Inhalte von Phantasie als Zukunftsbezug)
d2. deduktive Identifikation	Ergebnisse begrifflicher Deduktion als ‚Sachverhalte‘	Aneignung (im negativen Sinn)	ideologische Verwendung von Inhalten eines Diskurses	Inadäquatheit begrifflicher Geltungen für Transfer

Nicht von ungefähr kommt Adorno (ebd., S. 103 f.) im Kontext seiner Überlegungen zur „Halbbildung“ auf das „Tauschprinzip“ (in seiner „Urverwandtschaft“ mit dem „Identifikationsprinzip“) zu sprechen. Die im *Diagramm Nr. 4* erwähnte Relevanzbeurteilung eines Problems hätte also die in (2) angedeutete ‚Beschädigung‘ des Individuums mitzudenken, welche Adorno genauer wie folgt charakterisiert (ebd., S. 103 f.): Der Einzelne empfängt

von der durch die Alleinherrschaft des Tauschprinzips virtuell entqualifizierten Gesellschaft nichts an Formen und Strukturen (...), womit er im wörtlichsten

Verstand sich bilden könnte; während andererseits die Gewalt des Ganzen über das Individuum zu solcher Disproportion gediehen ist, dass das Individuum in sich das Entformte wiederholen muss. Was einmal selbst so gestaltet war, dass die Subjekte ihre wie immer problematische Gestalt daran gewinnen mochten, ist dahin; sie selbst aber bleiben gleichwohl derart in Unfreiheit verhalten, dass ihr Miteinanderleben aus Eigenem sich erst recht nicht als wahrhaftes artikuliert.

Nun hat Adorno selbst „Modelle“ als gegenüber „Systemen“ alternative Erkenntnisformen vorgeschlagen. Adornos Modell-Begriff entspricht hinsichtlich der reflexionslogischen Unterscheidung zwischen Metatheorie, Theorie, Modell und Struktur am ehesten der Arbeit an der Differenzierung von Strukturen, nicht jedoch dem reflexionslogischen Modell-Begriff (Adorno 2003b, S. 39):

Die Forderung nach Verbindlichkeit ohne System ist die nach Denkmodellen. Diese sind nicht bloß monadologischer Art. Das Modell trifft das Spezifische und mehr als das Spezifische, ohne es in seinen allgemeineren Oberbegriff zu verflüchtigen. Philosophisch denken ist soviel wie in Modellen denken; negative Dialektik ein Ensemble von Modellanalysen.

Die Konstellation vermeidet die Reduktion auf *einen* Begriff (Sommer 2016, S. 83, die zitierte Wendung bei Adorno 2003b, S. 165):

Der Zusammenhang der Sache, den Adorno als deren „sedimentierte Geschichte“ bestimmt, kann zwar nicht von einem einzelnen Begriff getroffen werden, wohl aber von einer Konstellation von Begriffen, die diesen Zusammenhang entwickelt.

Jochen Gimmel diskutiert Modelle sensu Adorno (die in *Diagramm Nr. 1*, neunte Zeile, Sinnmodifikation bereits erwähnt wurden) zusammenfassend: „Monade“, „Fragment“ und „Konstellation“, wobei „Fragment“ im Kontext von „Gespräch“ – im Anschluss an Friedrich Schlegel als „Kranz von Fragmenten“ begriffen – erörtert wird (Gimmel 2015, S. 148–164, hier S. 155 f.). Gimmel nennt diese Modelle – unter Verkennung von Adornos Intentionen – „Vollzugsformen von Versöhnung“ und berücksichtigt somit nicht, dass die Negation der Negation bei Adorno kein Positives hervorbringen kann (vgl. zusammenfassend Schurz 1995, S. 61–66). Die genannten Modelle lassen sich reflexionslogisch stufen: Monade („Vollkommenheit des Partikularen“ im Sinne der „völlige[n] Abgeschlossenheit“; ebd., S. 154) – Fragment (im Sinne einer auf „Abwehr“ zielenden, „stachelbewehrten Kugelhaftigkeit des Igels“; ebd.) – Gespräch (wie erwähnt als Kette von Fragmenten) – Konstellation (mimetische Inanspruchnahme des Denkens „als Austragungsort eigener prozessualer Konstellation“; ebd., S. 159). Für die hier zu verfolgende Argumentation ist wichtig, dass Adorno gleichsam andere Formen von Positivität als diejenige affirmativer Ansätze empfiehlt, Formen, die – wohl auch nur in der Tendenz – prozessual den

Verzicht auf ‚Kategorien‘ visieren. „Konstellationen“ können, reflexionslogisch interpretiert, als Realisationen jener ‚Strukturen‘ betrachtet werden, von denen *manche* Eigenschaften in Modellen mit Theorien in Zusammenhang gebracht werden, wobei letztere wiederum im Implikationszusammenhang mit der Metatheorie stehen.

Diese konzeptionelle Brücke zwischen Adornos gedanklicher, ein Objekt in ‚seine‘ Kontexte stellender Bewegung und reflexionslogischer Rekonstruktion von Objekten verweist auf Folgendes: Pädagogisches Denken, das auf positive Benennung von Zielen der angestrebten Handlungen und Interaktion angewiesen ist, und wissenschaftliche Ansätze, welche der Verbesserung pädagogischer Praktiken und Praxen dienen, können sich nicht auf Adorno berufen, soweit jenes Denken und diese Ansätze sich in kritischer ‚Totalverweigerung‘ ergehen wollen. (Auf eine solche läuft nach Ansicht des Autors vorliegendes Beitrags auch Andreas Gruschkas – in der Pädagogik am deutlichsten an Adorno orientierte – Konzeption einer *Negativen Pädagogik* nicht hinaus; vgl. Gruschka 2004.)

Mit Blick auf das beschädigte Individuum lässt sich Adornos Begriff der „Halbbildung“ als konzeptionelle Brücke zwischen einem ‚egologischen‘ Begriff des Individuums und etwa Klaus Schallers Konzept der Verschränkung von „Individuation“ und „Soziation“ begreifen (vgl. Schaller 1987, S. 221–223, hier S. 222):

Im Vollzug von Inter-Subjektivität als gemeinsamer Erhandlung von sozialem Sinn geschieht zugleich zweierlei: Die Konstitution von Ich und Wir, Individuation und Soziation. Weder Ich noch Wir gehen dieser Kommunikation (als kommunikative Aktzentren vorgegeben, letztlich unwandelbar, allenfalls in ihrem Grundbestand modifizierbar) voraus.

Individuum und Sozietät, sagt Schaller, stehen beide auf der Ebene, auf der es „zur Verständigung über die konkreten Alltagsprobleme unseres Zusammenlebens, also zur Orientierung für unser Handeln als Menschen kommt“ (ebd., S. 221), „total zur Disposition; gerade auch im Umlernen, im Anderswerden wird ihre Identität als dieses Individuum, als diese Sozietät bestätigt.“ (Ebd., S. 222.)

Dieser Abweichung von der egologischen (auch besitzindividualistischen) Vorstellung von der Gegenüberstellung von ‚Individuum und Gesellschaft‘ durch die ‚Dezentrierung des Subjekts‘ (Orgass 2018b) entspricht eine pädagogisch motivierte Abweichung vom entfremdeten Gesellschaftsbegriff durch eine Realisation von gesollten Eigenschaften von ‚Gesellschaft‘ in (musikbezogenen) Interaktionen, eine Realisation, die ‚Gesellschaft‘ gleichsam in naher Gestalt verwirklicht. Eine solche Realisation des *kritischen Gedankens* in Interaktionen, welche gesollte Eigenschaften von ‚Gesellschaft‘ vorwegnehmen, macht sich die durch Adorno selbst unterschiedenen Konzepte kritischer Erkenntnis zunutze: Monade, Fragment, Gespräch,

Konstellation (s. o.). Als Realisation der Dimension der Sinnmodifikation widerspricht dieses Ansinnen allerdings der von Adorno (mit Verweis auf die erwähnte „Urverwandtschaft“ von „Tauschprinzip“ und „Identifikationsprinzip“) diagnostizierten Unmöglichkeit eines positiven Bildungsbegriffs: Der bei Adorno nur negativ zu denkende Bildungsbegriff wird vielmehr in den genannten Hinsichten ‚positiviert‘. Diese positive Lesart erscheint aber nicht nur mit Blick auf eine „Realpolitik der Vernunft“ (Bourdieu 2004, S. 8) notwendig, sondern im engeren, wissenschaftsbezogenen Sinne für die Konzeption *prospektiver Forschung*, in der gesollte musikbezogene Interaktionen dokumentiert und interpretiert werden, unabdingbar. Dies setzt voraus, dass musikpädagogische Forschung, indem sie musikpädagogische Praxen zu verbessern sich anschickt, den für letztere Praxen empfohlenen Bildungsbegriff auch für sich als maßgeblich erachtet. Als Beispiel diene musikpädagogische Unterrichtsforschung, die die Spontaneität und Unverfügbarkeit des Musikhierlernens im Kontext von Prozessen der Gruppenkomposition oder -improvisation, also von Prozessen, in denen nicht ex ante *Learning Outcomes* bestimmt werden können, in den Blick nimmt. (Aus Sicht systematischer Forschung zur Improvisation im Musikunterricht, die der Überprüfbarkeit und dem korrespondierenden „Besitzindividualismus“ sowie der „Eigentumsmarktgesellschaft“ – Macpherson 1967, S. 15 und S. 68–76 – entgegensteht, vgl. zusammenfassend Orgass 2007, S. 757 f., für empirische Forschungen neueren Datums vgl. einige Beiträge in Gagel & Schwabe 2016.)

5. Notwendigkeit der positiven Wendung (der Negativität) des *kritischen Gedankens*

In vorliegendem Text war viel die Rede von Konzepten und Überlegungen Theodor W. Adornos. In einer wichtigen Hinsicht gibt es im vorgestellten Ansatz aber eine entscheidende Abweichung von Adornos *negativer Dialektik*: Es wurde vom Bezug solcher Negativität auf positiv formulierte Werte ausgegangen, die den „bösen Blick“ überhaupt erst ermöglichen. Aus der Sicht orthodoxer Adorno-Anhänger ist diese Abweichung nicht gerechtfertigt. Auch Jürgen Vogts Adorno-Rezeption behält basale Negativität bei: Es bleibe, so Vogt, nur die fragile, bodenlose „Solidarität mit Bildung im Augenblick ihres Sturzes“ (Vogt 2019, S. 189), „indem die als ästhetische Erfahrung sich vollziehende spezifische Dialektik von Subjekt und Objekt nicht einfach zu Gunsten des einen oder des anderen verabschiedet wird“ (ebd., S. 192). Allerdings ist die Setzung, das Ansinnen der ‚Besserung‘ der gesellschaftlichen Verhältnisse sei ‚von vornherein‘ aussichtslos, dogmatisch und realisiert einen performativen Selbstwiderspruch: Auch Vogt (ebd., S. 189) konstatiert, dass selbst die gespensterartige Existenz des Bildungsbegriffs „überhaupt nur möglich [ist], weil es Erfahrungsmöglichkeiten gibt, die noch nicht ganz von Halbbildung und

Kulturindustrie entstellt sind.“ Das Ansinnen, den *kritischen Gedanken* in Lernprozessen und in der Forschung zur Geltung zu bringen, rekurriert allerdings, in diesem Punkt mit Adorno uneins, auf den ‚positiv formulierten‘ Wert der Emanzipation. Erst diese ‚Positivität‘ ermöglicht prospektive Forschung zu musikbezogenen Lernprozessen. Solche Lernprozesse realisieren sich nicht nur in dem durch solche Forschung ermöglichten Lernen, sondern auch – innerhalb entsprechender Forschungsprozesse – in jenem Lernen, das im Zusammenhang „kommunikativer Evaluation“ sensu Ewald Terhart (1981) statthat (vgl. Orgass 2023, S. 113-115).⁴

Das eingangs mit Jürgen Vogt formulierte Problem, dass sich ein kritischer Ansatz einer Wissenschaft „zugleich innerhalb und außerhalb“ von deren Gebiet bewegen müsste (Vogt 2012, S. 354), wurde in vorliegender Arbeit mit Blick auf wissenschaftliche Musikpädagogik mittels zweier Eigenschaften reflexionslogischer Wissenschaftstheorie versucht zu lösen: Zum einen wurde herausgearbeitet, dass es hierfür auf die Bestimmung des Gebietes dieser Disziplin ankommt, und in dieser Hinsicht stellte dessen Rekonstruktion auf die Ermittlung eines Begriffssystems mit nicht-disjunkten Qualitäten ab („disziplinäre Matrix“). Zum andern wurde mit Blick auf ein Prinzip reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik (Prinzip 4.1.3, s. S. 158) betont, dass *für alle Theoriebildung* die Erstellung eines Zusammenhangs von Metatheorie (Reflexionslogik), Theorie, Modell und Struktur erforderlich ist, d. h. das Verlassen des Systems in Richtung disjunkter Entscheidungen, insbesondere hinsichtlich der für Handlungen konstitutiven Wertbezüge. Die Pointe einer Realisation des Begriffssystems, die den *kritischen Gedanken* im Sinne kritisch-emanzipatorischer Problemformulierungen und forschungsmethodischer Entscheidungen musikpädagogisch zur Geltung bringt, liegt also darin, dass die empirische Fokussierung des ‚Gebietes außerhalb‘ des Begriffssystems zur musikpädagogischen Forschung selbst gehört. Für *diese* Realisierung der „disziplinären Matrix“ – u. a. in Form von prospektiver Forschung – ist eine positive Bestimmung ihres Wertbezuges erforderlich. Hierfür zu argumentieren und zu werben, erscheint in Anbetracht einer immer stärkeren ‚Kolonialisierung‘ der Wissenschaft durch nicht-wissenschaftliche Mächte, insbesondere Politik und Wirtschaft im Sinne des „neuen Neoliberalismus“ (Krautz ⁴2014, S. 106), als ‚disziplinäre‘ Pflicht.

⁴ Im Unterschied zur weitaus geläufigeren „kommunikativen Validierung“ geht es bei dieser „Evaluation“ nicht einfach darum, die Probanden über die Auswertungsergebnisse zu informieren „und im Verlaufe dieses Rückmeldungsprozesses die Überzeugung zu gewinnen, dass die ursprüngliche Analyse und Interpretation zutreffend waren.“ (Lamnek & Krell ⁶2016, S. 152 f., hier S. 153.) Vielmehr ist ein wechselseitiges Lernen seitens der Probandinnen und Probanden wie auch der Forscherinnen und Forscher intendiert (Terhart 1981, S. 790).

Literatur

- Adorno, Th. W. (2003a). Theorie der Halbbildung [1959]. In ders. *Soziologische Schriften I (Gesammelte Schriften*, hg. von R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz, Bd. 8) (S. 93–121). Suhrkamp.
- ders. (2003b; ¹1966). *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit (Gesammelte Schriften*, hg. von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schulz, Bd. 6). Suhrkamp.
- ders. (2003c). Anmerkungen zum sozialen Konflikt heute [1968]. In ders. *Soziologische Schriften I (Gesammelte Schriften*, hg. von R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz, Bd. 8) (S. 177–195). Suhrkamp.
- ders. (2003d). Anmerkungen zum philosophischen Denken [1969]. In ders. *Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe – Stichworte – Anhang (Gesammelte Schriften*, hg. von R. Tiedemann, Bd. 10.2) (S. 599–607). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2004). 1988–95: Politische Ernüchterung und *Realpolitik* der Vernunft. In ders. *Interventionen 1961–2001*. Bd. 3: 1988–1995; Bd. 4: 1995–2001. Aus dem Französischen von F. Hector, J. Bolder u. a. [zwei Bde. in einem Bd.] (S. 8–80). VSA-Verlag. (Französisches Original: *Interventions, 1961–2001. Science sociale et action politique*. Textes choisis et présentés par F. Poupeau et T. Discepolo. Éditions Agone, 2002).
- Ehrenforth, K. H. (1994). Das Großwerk im Musikunterricht. Auf der Suche nach dem Repräsentativen. *Musik & Bildung*, 26 (3), S. 5–7.
- Esfeld, M. (2002). *Holismus. In der Philosophie des Geistes und in der Philosophie der Physik*, Suhrkamp. (Englische Fassung: *Holism in Philosophy of Mind and Philosophy of Physics [Synthese Library, Volume 298]*, Dordrecht: Kluwer Academic Publications, 2001 (zugl.: Konstanz, Univ., Habil.-Schr., Februar 2000)).
- Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Aus dem Französischen von W. Seitter. Merve. (Französische Originalausgabe: *Qu'est-ce que la critique? (critique et Aufklärung)*. Séance du 27 mai 1978 (*Bulletin de la Société française de Philosophie*, Bd. LXXXIV, 1990, Heft 2: April - Juni. Paris, A. Colin.)
- Gagel, R. & Schwabe, M. (Hg.) (2016). *Improvisation erforschen – improvisierend forschen. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation. Researching Improvisation – Researching by Improvisation. Essays About the Exploration of Musical Improvisation*. transcript.
- Gimmel, J. (2013). *Konstellationen negativ-utopischen Denkens. Ein Beitrag zu Adornos aporetischem Verfahren*. Karl Alber.
- Gruschka, A. (Nachdruck 2004; ¹1988). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Büchse der Pandora.
- Heinrichs, J. (2004). *Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück*. MAAS. (Erweiterte Neuauflage von: *Die Logik der Vernunftkritik. Kants Kategorienlehre in ihrer aktuellen Bedeutung*. Francke Verlag, UTB, 1986).
- ders. (2., vollständig überarbeitete Auflage 2007). *Handlungen. Das periodische System der Handlungsarten (Philosophische Semiotik Teil II)*. STENO. (Erstauflage: *Reflexionstheoretische Semiotik Teil 1: Handlungstheorie. Struktural-semantische Grammatik des Handelns*. Bouvier, 1980).
- ders. (2014). *Integrale Philosophie. Wie das Leben denken lernt: gelebte und ausdrückliche Reflexion*. Academia.
- ders. (2018). *Kritik der integralen Vernunft. Eine philosophische Psychologie*. Bd. I: *Grammatik der menschlichen Bewusstseinsvermögen*. ibidem.
- Honneth, A. (2015; ¹2005 [in der Erstauflage ohne Kommentare und Erwiderung]). *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Mit Kommentaren von J. Butler, R. Geuss & J. Lear und einer Erwiderung von A. Honneth. Suhrkamp.

- Horkheimer, M. (²2009; ¹1988). Traditionelle und kritische Theorie [1937]. In ders. *Schriften 1936–1941* (*Gesammelte Schriften*, hg. von A. Schmidt & G. Schmid Noerr, Bd. 4) (S. 162–216). Fischer Taschenbuch.
- Jaeggi, R. (2005). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems* (*Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie*, hg. von A. Honneth im Auftrag des Instituts für Sozialforschung, Frankfurt am Main, Bd. 8), Campus. (Zugl.: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Diss. [überarbeitete Fassung], 2001).
- Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik. In ders. (Hg.). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (*Musikpädagogische Forschung* 24, hg. vom AMPF) (S. 57–84). Die Blaue Eule.
- Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft* (Immanuel Kant Werkausgabe, Bd. III). Nachdruck der 2. Aufl. von 1787, 1970, Berlin und New York: Walter de Gruyter. (Zitiert als B, gefolgt von der Seitenzahl in arabischen Ziffern).
- Krautz, J. (⁴2014; ¹2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Diederichs.
- Kuhn, T. S. (⁴2012; ¹1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. 50th Anniversary Edition. With an introductory Essay by I. Hacking. The University of Chicago Press.
- ders. (2. revidierte und um ein Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage 1976; ¹1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Übersetzt durch H. Vetter, für die zweite Auflage durch den Verlag revidiert. Suhrkamp. (Amerikanisches Original: Kuhn ⁴2012).
- ders. (1978). Objektivität, Werturteil und Theorienwahl. In ders. (1978; ¹1977). *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Hg. von L. Krüger. Übersetzt von H. Vetter (S. 421–445). Suhrkamp.
- Lamnek, S. & Krell, C. (⁶2016; ¹1988). *Qualitative Sozialforschung*, 6., überarbeitete Auflage mit Online-Material. Beltz.
- Longino, H. E. (1995). Gender, Politics, and the Theoretical Values. In *Synthese*, 104, S. 383–397.
- Macpherson, C. B. (1967). *Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Von Hobbes bis Locke*. Aus dem Englischen von Arno Wittekind. Suhrkamp. (Englisches Original: *The Political Theory of Possessive Individualism. Hobbes to Locke*. London: Oxford University Press, 1962).
- Mahr, B. (2012). On the Epistemology of Models. In Abel, G. & Conant, J. (Hg.). *Rethinking Epistemology 1* (*Berlin Studies in Knowledge Research* 1, hg. von G. Abel & J. Conant) (S. 301–352). Walter de Gruyter.
- ders. (2015). Modelle und ihre Befragbarkeit. Grundlagen einer allgemeinen Modelltheorie. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur*, 26 (3), S. 329–342.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik* (*FolkwangStudien*, hg. von H. Weber & S. Orgass, Bd. 6). OLMS.
- ders. (2017). Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (*Musikpädagogische Forschung*, Bd. 38, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung – AMPF) (S. 119–136). Waxmann.
- ders. (2018a). The Nonidentical as a Problem of a Systemic Approach to Scientific Music Pedagogy. *Philosophy of Music Education Review*, 26 (1), S. 82–98. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.26.1.06> [19.01.2024].
- ders. (2018b). Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion: Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung inklusiven Musikunterrichts. In Clausen, B. & Dreßler, S. (Hg.). *Soziale Aspekte des Musiklernens* (*Musikpädagogische Forschung* 39, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung – AMPF) (S. 91–113). Waxmann.
- ders. (2019). ‚Modell‘ als Grundbegriff einer Methodologie reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 11 (2), *Modelle und Modellbildung in*

- musikpädagogischen, kunstpädagogischen und literaturwissenschaftlichen Kontexten (37 Seiten). http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/Orgass_11.Dez_19.pdf [19.01.2024].
- ders. (2021). Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. In Hasselhorn, J.; Kautny, O. & Platz, F. (Hg.). *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention (Musikpädagogische Forschung 41, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung – AMPF)* (S. 297–315). Waxmann.
- ders. (2023). *Werte und Normen in musikpädagogischen (Forschungs-)Praxen. Mit Kapiteln zu einem reflexionslogischen Wahrheitsbegriff (Folkwang Studien, hg. von A. Jacob & S. Orgass, Bd. 24)*. Georg Olms Verlag.
- Ricœur, P. (1974; ¹1969). *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*. Übersetzt von E. Moldenhauer. Suhrkamp. (Französisches Original: *De l'Interprétation. Essai sur Freud*. Edition de Seuil, 1965).
- Rüsen, J. (1979). Geschichte und Norm – Wahrheitskriterien der historischen Erkenntnis. In Oelmüller, W. (Hg.). *Normen und Geschichte (Materialien zur Normendiskussion, hg. von dems., Bd. 3)* (S. 110–139). UTB/ Schöningh. [Im selben Bd. das autorisierte Protokoll der Diskussion zu Rüsen's Papier: Der Ansatz von Rüsen, ebd., S. 248–285.]
- Sandkühler, T. (2018). Jörn Rüsen's „disziplinäre Matrix“. Ein Beitrag zur Wissensgeschichte der Historik. In ders. & Blanke, H. W. (Hg.). *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag (Beiträge zur Geschichtskultur, begründet von J. Rüsen, hg. von S. Berger u. a., Bd. 39)* (S. 127–149). Böhlau.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. H. Richarz.
- Schurz, R. (1995). *Negative Hermeneutik. Zur sozialen Anthropologie des Nicht-Verstehens*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seel, M. (2002). Für einen Holismus ohne Ganzes. In Bertram, G. W. & Liptow, J. (Hg.). *Holismus in der Philosophie. Ein zentrales Motiv der Gegenwartsphilosophie* (S. 30–40). Velbrück Wissenschaft.
- Sommer, M. N. (2016). *Das Konzept einer negativen Dialektik. Adorno und Hegel (Philosophische Untersuchungen, hg. von G. Figal & B. Recki, Bd. 41)*. Mohr Siebeck. (Zugl.: Basel, Univ., Diss., leicht überarbeitete Version, 2013).
- Sünkel, W. (²2002; ¹1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung, hg. von H.-W. Leonhard, E. Liebau & M. Winkler)*. Juventa.
- Terhart, E. (1981). Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, S. 769–793.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 11–25. <http://www.zfkm.org/06-vogt.pdf> [19.01.2024].
- ders. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In Knigge, J. & Niessen, A. (Hg.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33)* (S. 345–358). Die Blaue Eule.
- ders. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5 (9), S. 1–9. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf [19.01.2024].
- ders. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik – ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 9–29. <http://www.zfkm.org/15-vogt.pdf> [19.01.2024].
- ders. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In Cvetko, A. J. & Rolle, C. (Hg.). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38)* (S. 329–347). Waxmann.
- ders. (2019). Musikpädagogik nach 1945. In Klein, R.; Kreuzer, J. & Müller-Doohm, S. (Hg.). *Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage* (S. 187–193). Metzler.
- Wesche, T. (³2013; ¹2009). Reflexion, Therapie, Darstellung. Formen der Kritik. In Jaeggi, R. & Wesche, T. (Hg.). *Was ist Kritik?* (S. 193–220). Suhrkamp.
- Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur Psychologischen Methodenlehre*. Hogrefe.

- Wollenhaupt, J. (2018). *Die Entfremdung des Subjekts. Zur kritischen Theorie des Subjekts nach Pierre Bourdieu und Alfred Lorenzer*, Transcript. (Zugl.: Frankfurt am Main, Johann Wolfgang Goethe-Univ., Diss., 2018).
- Zehentreiter, F. (2011; ¹2004). Adorno als Patron des nicht-departmentalisierten Geistes – oder: das Ausdruckparadigma als Kern einer neuen Kulturwissenschaft. In Gruschka, A. & Oevermann, U. (Hg.). *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstags von Theodor W. Adorno. 4. – 6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität* (S. 267–286). Büchse der Pandora.