

Stefan Hörmann &amp; Eva Meidel

# Wissenschaftlichkeit und Normativität

*Klare Sicht mit dem Bamberger Fachstrukturmodell?*

## Abstract

The text deals with the issue of educational science and normativity. It particularly raises the question in which way the Bamberger Structural Model of Music Pedagogy can help towards a clear view on this matter. With reference to Peter Vogel's remarks on the discussion in educational science, it becomes apparent that the Bamberger model's approach supports a differentiated understanding of the subject's structural condition in the context of pedagogy and didactics. Pivotal for music pedagogy is the differentiation of the theoretical subject areas. On the one hand Scientific Music Pedagogy can be outlined, which is research-oriented and generates descriptive statements. On the other hand Music Didactics has to be distinguished, which is norm-oriented and addresses conceptual planning of music lessons.

## 1. Einführung: Das Bamberger Fachstrukturmodell als Bezugspunkt

Das Bamberger Fachstrukturmodell und die ihm zugrundeliegenden terminologischen und fachsystematischen Orientierungen werden seit vielen Jahren in verschiedenen Kontexten in die musikpädagogische Fachdiskussion eingebracht.<sup>1</sup> Nachdrücklich ins Bewusstsein der fachlichen Öffentlichkeit gelangt ist es mit der profilierten Darstellung seiner Herkunft, Eckpunkte, Potentiale und beginnenden interdisziplinären Verortung im ersten Band der *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik*.<sup>2</sup>

Eine Zusammenfassung der „Grundlinien des Modells“ findet sich im Beitrag *Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0*.<sup>3</sup> Mit Blick auf die grafische Propeller-Darstellung (Abbildung 1) können diese auf die folgenden wesentlichsten Punkte verdichtet werden:

- Die Musikpädagogik als Fachgebiet der Vermittlung und Aneignung von Musik in Theorie und Praxis lässt sich in drei gleichermaßen bedeutsame und dynamisch miteinander verbundene Bereiche differenzieren: Praxis – Planung (→ Musikdidaktik) – Forschung (→ Wissenschaftliche Musikpädagogik).
- Die beiden theoretischen Bereiche sind unter Hervorhebung ihrer besonderen Qualitäten und der jeweils korrespondierenden Aussagen unterscheidbar: Forschung zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse (→ deskriptive Aussagen) – Planung als kreativer Akt mit breiter Kompetenzerfordernis (→ normative Aussagen).

- In der Wissenschaftlichen Musikpädagogik lassen sich verschiedene (in der Fachdiskussion herauskristallisierte und aktualisierbare) bedeutsame Teilbereiche ausmachen – insbesondere die Historische, Empirische, Komparative und Systematische Musikpädagogik.

## 2. Rezeptionsstand des Bamberger Fachstrukturmodells – speziell unter dem Fokus Wissenschaftlichkeit vs. Normativität

Das Bamberger Fachstrukturmodell wurde in den letzten Jahren in der Fachdiskussion intensiv rezipiert. Dabei schwankt die Kommentierung zwischen positiver Resonanz und – bisweilen heftigerer – Kritik.<sup>4</sup> Letztere fokussiert sich einerseits auf den Aspekt der Wissenschaftlichkeit bzw. Nichtwissenschaftlichkeit in Verbindung mit der begrifflichen Unterscheidung zwischen Wissenschaftlicher Musikpädagogik und Musikdidak-

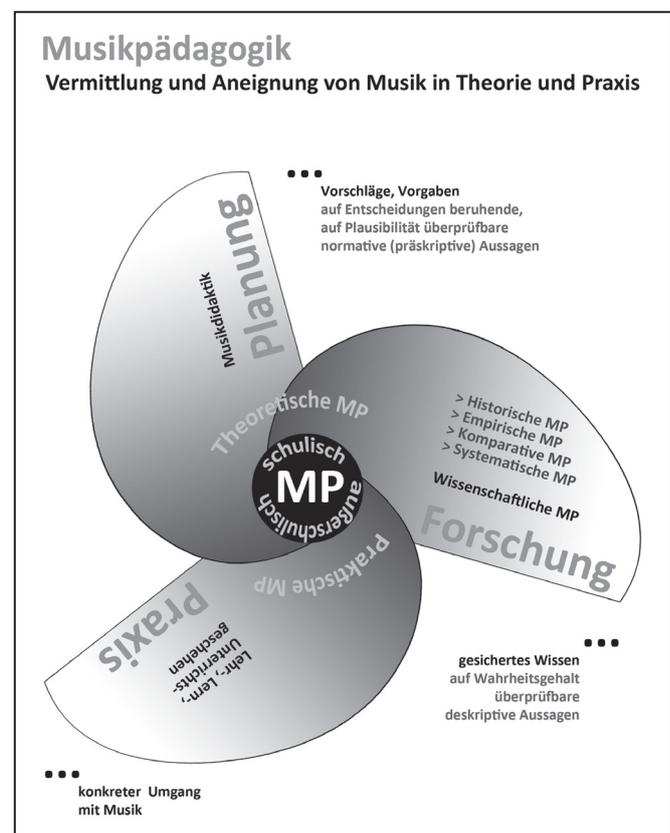


Abbildung 1: Bamberger Fachstrukturmodell (Hörmann & Meidel 2016, S. 45, Abbildung 9)

tik bzw. deskriptiven und normativen (präskriptiven) Aussagen und andererseits auf den Ausweis der Historischen, Empirischen, Komparativen und Systematischen Musikpädagogik als wichtige Bereiche Wissenschaftlicher Musikpädagogik bzw. musikpädagogischer Forschung. Dabei werden verschiedene Aspekte einzeln oder in Kombination beleuchtet.

Die im Folgenden speziell in den Blick genommene kritische Diskussion um die Gegenüberstellung von Wissenschaftlichkeit und Normativität setzt thematisch an verschiedenen Punkten an. Zunächst wird die Tatsache des Ausschlusses von Normativität aus der Wissenschaft und Fokussierung Letzterer auf Wertneutralität auf unterschiedliche Weise infrage gestellt. So grenzt sich etwa Christian Rolle mit folgenden Worten vom Bamberger Fachstrukturmodell ab: „Nicht gefolgt wird [...] einem Wissenschaftsverständnis, das musikdidaktische Theoriebildung aus der wissenschaftlichen Musikpädagogik ausschließt, weil es normative Erörterungen einschließt“.<sup>5</sup> Und Johann Honnens stellt dem Bamberger Ansatz die „Absage“ des Erziehungswissenschaftlers Jörg Ruhloff „an [...] Pädagogikaffassungen, die gegenwärtig durchaus populärer werden und Normativität als nicht-wissenschaftliches Denken am liebsten vollständig an die Praxis bzw. die Didaktiken auslagern möchten“, entgegen.<sup>6</sup> Weiterhin führt Stefan Orgass das „Argument“ an, „nicht nur der Musikdidaktik, sondern auch den Begriffsverwendungen im wissenschaftlichen Kontext eigne ein normatives Moment, weswegen Normativität nicht als Unterscheidungsmerkmal zwischen wissenschaftlicher Musikpädagogik und nicht wissenschaftlicher Musikdidaktik taugt“. Die vom Autorenteam des Bamberger Fachstrukturmodells als notwendig eingeforderte Unterscheidung zwischen einem normativen Moment im wissenschaftlichen Kontext getroffener Entscheidungen und der musikdidaktisch relevanten Normensetzung im Bildungs- bzw. Erziehungskontext verfängt bei ihm nicht. In der Konsequenz begreift Orgass auf der Basis „einer bestimmten Vorstellung von der ‚Wissenschaftsfähigkeit‘ von Normen und Werten (Standpunktoptimierung durch Perspektiverweiterung)“ dann auch „Musikdidaktik als Sparte systematischer Musikpädagogik“ und führt dazu weiter aus: „Die ‚Setzung von Normen in Bildungs- und Erziehungsprozessen‘ (Hörmann & Meidel, 2020, S. 26) kommt nicht zu den Normen der Begriffsverwendung im wissenschaftlichen Kontext – diese gleichsam ‚verunreinigend‘ – hinzu. Vielmehr ist die Tatsache (der Notwendigkeit) jener Setzung für wissenschaftliche Musikpädagogik der Ausgangspunkt ihrer begrifflichen Arbeit. Zu deren anspruchsvollsten Aufgaben gehört es, in die konstitutive Normativität musikdidaktischen Handelns und Interagierens wissenschaftliche Vernunft zu bringen.“<sup>7</sup> Darüber hinaus stellt Peter W. Schatt mit Blick auf die Differenzierung zwischen Wissenschaftlicher Musikpädagogik und normativ ausgerichteter Musikdidaktik ohne wissenschaftlichen Status im Bamberger Fachstrukturmodell fest, dass „diese Aussage selbst normativ ist“ und „sich fragen lassen“ muss, „ob damit der Wissenschaftscharakter systematischer Musikpädagogik, zu der sie sich zwei-

felsfrei rechnen möchte, nicht verfehlt wird“. Auch empfiehlt er, „darüber nachzudenken [...], ob mit dieser Unterscheidung nicht der Theorie- und Wissenschaftsaspekt der Musikdidaktik, der aus ihrer Verpflichtung auf die Einsichten musikpädagogischer Empirie, Geschichtsschreibung und Systematik resultiert, zugunsten ihrer Ausrichtung auf praktische Realisation von Unterricht vernachlässigt wird“.<sup>8</sup> Schließlich kritisiert Johann Honnens das Fehlen „eine(r) Auseinandersetzung mit der recht aktuellen und differenzierten Normativitätsdebatte in den Erziehungswissenschaften“ beim Bamberger Fachstrukturmodell.<sup>9</sup>

### 3. Normativität in der Erziehungswissenschaft aus der Sicht Peter Vogels

Auch wenn der Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Debatte um Normativität für das Bamberger Fachstrukturmodell nicht als unverzichtbar angesehen wird,<sup>10</sup> soll Honnens' Kritikpunkt hier dennoch offensiv aufgegriffen werden. Dies geschieht mit Blick auf einen – im Rahmen seines Beitrags zum Symposium *Politische Musik als Handlungsfeld politischer und musikalischer Bildung* (Delmenhorst 2021) – von Honnens selbst gegebenen Literaturhinweis: den 2019 von Wolfgang Meseth et al. herausgegebenen Sammelband *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Dieser geht zum einen der Frage nach, „in welchem Verhältnis“ die Erziehungswissenschaft „zur Normativität pädagogischer Theorie und Praxis [steht]“, zum andern beleuchtet er, „inwiefern [...] sie sich als engagierte oder distanzierte Forschung [versteht], die nicht nur die Theoriebildung vorantreiben, sondern auch in Bildungspolitik und pädagogische Praxis eingreifen will“.<sup>11</sup>

Im Spektrum des zu diesen Fragestellungen breit entfalteten Diskurses verdient ein – von Honnens selbst nicht thematisierter – Beitrag von Peter Vogel besondere Aufmerksamkeit, der unter dem Titel *Facetten von ‚Normativität‘ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung* ein grundlegendes Problem im Umgang mit Normativität aufgreift.<sup>12</sup> Da die von Vogel vorgelegte Analyse auch zum Normenkonflikt in der musikpädagogischen Fachdiskussion Substanzielles beitragen kann, soll sie im Folgenden in wesentlichen Aspekten nachgezeichnet werden.

Vor allem zwei Wahrnehmungen setzt Vogel an den Ausgangspunkt seiner Reflexionen über die Normenproblematik in der Erziehungswissenschaft: Zum einen konstatiert er den weit verbreiteten Vorwurf an die Forschung, dass sie – entgegen mancher Behauptung aus Forschungskreisen – keineswegs wertfrei arbeite, sondern sehr wohl auf „Wertentscheidungen beim Forschungsdesign“ basiere.<sup>13</sup> Zum andern bemerkt er, dass „unter dem gleichen Label durchaus unterschiedliche Dinge diskutiert werden“, was „Missverständnisse erzeugt [...], weil nicht klar ist, welche Facette der Normativitäts-Problematik gerade verhandelt wird“.<sup>14</sup> Angesichts dessen setzt sich Vogel zum Ziel, verschiedene „Facetten von Normativität“ zu konturieren. Dies gelingt ihm, indem er insbesondere

„drei theoretische Differenzen“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Normativität herausarbeitet.<sup>15</sup>

Als erste Differenz fokussiert Vogel jene „zwischen Ist-Aussagen und Soll-Aussagen“ bzw. „Tatsachenurteilen und Werturteilen“,<sup>16</sup> auf deren lange erkenntnistheoretische Tradition er verweist. Demnach zielt Forschung auf Tatsachen und nicht auf Werturteile, da sich letztere „einer intersubjektiven Überprüfung [...] entziehen“.<sup>17</sup> Als zentralen Vertreter dieser Position führt Vogel neben Hume und Kant explizit auch Max Weber an, der im ersten Werturteilsstreit jene Zuordnung verteidigt.<sup>18</sup> Zugleich räumt Vogel ein, dass auch in der Erziehungswissenschaft Entscheidungen im sogenannten „Wertbasisbereich“ des Forschungsdesigns „leider nicht zu vermeiden“ sind.<sup>19</sup> Im Sinne der intersubjektiven Überprüfbarkeit fordert er deshalb, gesondert zum einen „die wissenschaftlichen Aussagen zusammen mit ihrem jeweiligen Forschungsdesign zu diskutieren“. Klar „davon getrennt“ seien zum andern „die Wertbasis [des Forschungsdesigns] und ggf. die gesellschaftlichen Verwertungszusammenhänge [der Forschungsergebnisse] im Auge zu behalten“.<sup>20</sup>

Eine „2. Differenz“ identifiziert Vogel in den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Problem- bzw. Programmfeldern, in denen der Aspekt der Normativität jeweils aufscheint. So sei grundsätzlich „zwischen einem [forschungsbezogenen] empirisch-analytischen Theorie-Programm und einem normativen, handlungsorientierenden Programm für die Optimierung pädagogischer Praxis“ zu unterscheiden.<sup>21</sup> Angesichts dessen betrachtet Vogel die weit verbreitete Meinung als verhängnisvoll, „dass beide Programme gleichzeitig unter dem disziplinären Dach der Erziehungswissenschaft betrieben werden können“.<sup>22</sup> Zur Stützung seiner kritischen Sicht verweist er u. a. auf Heinz-Elmar Tenorth, dem zufolge „die Erziehungswissenschaft [...] als Wissenschaft zum Problem [wird], weil sie mehr sein will als Wissenschaft. Sie will das Handeln orientieren, die Praxis gestalten, Theorie sein, die zugleich und uno actu berät und forscht, pädagogisch und erziehungswissenschaftlich argumentiert.“<sup>23</sup> Vogel konstatiert überdies, dass es „nicht nur interne Beobachter [sind], die diesen Widerspruch kontinuierlich thematisieren [...], sondern auch externe Betrachter, die irritiert sind, wenn sie auf die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft blicken“.<sup>24</sup> Zur Lösung des von ihm beschriebenen Verortungskonflikts schlägt Vogel eine klare „innere Differenzierung“ vor, „indem man innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zwischen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Argumentationsformen und Wissensbeständen unterscheidet“.<sup>25</sup> Eben jene Unterscheidung ist für Vogel zugleich die unabdingbare Basis dafür, innerhalb jedes dieser Bereiche „die Qualität der Argumente vernünftig [zu] diskutieren und [zu] kritisieren, ohne durch Kategorienfehler jede kritische Diskussion zu korrumpieren“.<sup>26</sup> Die Bedeutung dieses Vorschlags wird an späterer Stelle am Beispiel ‚Professionsethik‘ nochmals konkretisiert: „[...] der Versuch der Begründung einer materialen pädagogischen Professionsethik für Lehrkräfte folgt anderen Regeln als der

Versuch der Begründung eines [...] Designs zur Erforschung der tatsächlichen professionsethischen Orientierung des Lehrerhandelns, obwohl beide Male das gleiche Thema angesprochen ist und in beiden Fällen eine Letztbegründung nicht möglich ist, man also Entscheidungen treffen muss.“<sup>27</sup>

Die „dritte Differenz im Normativitätsdiskurs“ konturiert Vogel über das häufig vorgetragene „Argument, dass der ‚Wertfreiheit‘ der [...] Forschung massive [normierende] Wertentscheidungen beim Forschungsdesign und in der Theoriebildung zugrunde liegen“.<sup>28</sup> Mit Bezug auf die von ihm zuvor benannte zweite Differenz gibt hier Vogel zu beachten, dass die „Zuschreibung ‚normativ‘“ offenbar „für zwei unterschiedliche Sachverhalte verwendet [wird], die man besser auseinanderhalten sollte, nämlich normative Entscheidungen im Sinne pädagogischer Handlungsaufforderungen und theoretische Entscheidungen im Sinne von Entscheidungen für Forschungsansätze“.<sup>29</sup> In eben jener Unterscheidung liegt für Vogel zugleich die Lösung für zielgerichtetes Sprechen und Diskutieren über Normativität. Er vertieft diesen zentralen Aspekt deshalb nochmals in zweierlei Hinsicht: Zum einen identifiziert er den „...Entscheidungs“-Charakter“ als das, „was beide Formen verbindet“. So seien in beiden Bereichen jeweils stets gut begründbare Entscheidungen zu treffen, „aber keine überzeugende Letztbegründung möglich“, weshalb ein „Rest von Dezisionismus bleibt“.<sup>30</sup> Was beide Normativitätsformen Vogel zufolge „aber trennt“, zeigt sich in funktionaler Hinsicht: „Pädagogische Normen sollen das Handeln begründen, theoretische Entscheidungen zum Forschungsdesign“ hingegen „steuern die Erkenntnis“.<sup>31</sup> Diesen Funktionen entsprechend, verdeutlicht Vogel die unterschiedlichen Folgen der Normsetzungen drastisch: Während „falsche theoretische Entscheidungen“ im Forschungsbereich „nur schräge oder falsche Theorien, Daten und Erklärungen“ produzierten, hätten „falsche normative Entscheidungen“ im Bereich pädagogischer Handlungsaufforderungen „vielleicht traumatisierte Kinder [zur Folge]“.<sup>32</sup>

Seine Argumentation spezifiziert Vogel schließlich unter der Fragestellung einer „empirisch-erziehungswissenschaftliche(n) Forschung mit normativ aufgeladenen Begriffen“.<sup>33</sup> Da eine solche Vertiefung angesichts der eher grundlegenden Ausrichtung des vorliegenden Beitrags weniger relevant erscheint, wird sie an dieser Stelle nicht weiterverfolgt. Stattdessen soll die Argumentationslinie Vogels zur Begründung einer Facettierung von Normativität im erziehungswissenschaftlichen Kontext unter dem Fokus dreier zentraler Schwerpunkte nochmals kompakt zusammengefasst werden (vgl. hierzu auch Abbildung 2): Im Umgang mit Fragen zur Normativität ist erstens grundsätzlich zwischen dem wissenschaftlichen und dem pädagogisch-handlungsleitenden Reflexionsbereich und damit zwischen zwei Diskurs- bzw. Problemfeldern zu unterscheiden. Dieser Differenzierung entsprechend, gelten für die jeweiligen Problembereiche zweitens ebenso verschiedene Argumentations- bzw. „Begründungstypen“.<sup>34</sup> Jener Sachverhalt impliziert drittens unterschiedliche Bezeichnungen der Wertentschei-

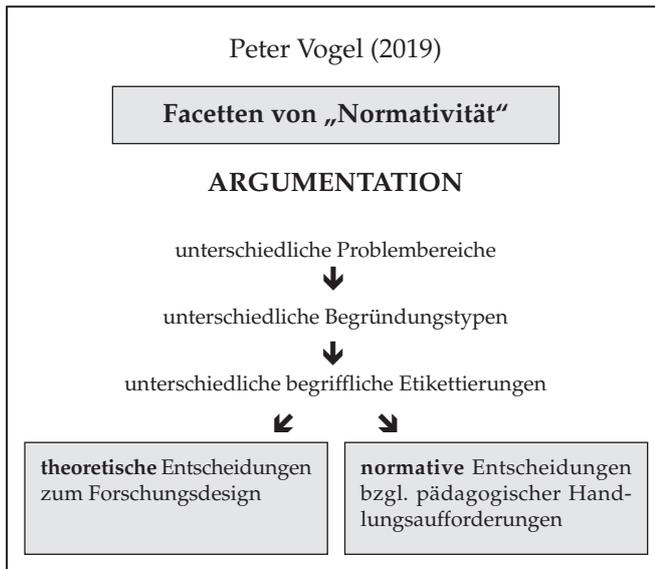


Abbildung 2: Facetten von ‚Normativität‘ in der Argumentation von Peter Vogel (2019)

dungen in beiden Bereichen. Vogel schlägt in diesem Zuge vor, „das Etikett ‚normativ‘ nur für die Aussagen zu reservieren, die auf pädagogische Handlungsempfehlungen abzielen“. Die Entscheidungen, „die mit der [wissenschaftlichen] Fragestellung und dem Forschungsdesign zusammenhängen“, wären hingegen „theoretische‘ Entscheidungen zu nennen“.<sup>35</sup>

#### 4. Vergleich der Ausführungen Vogels mit dem Bamberger Fachstrukturmodell

Die von Vogel vorgeschlagene Facettierung von Normativität bezieht sich zwar explizit auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, sie setzt angesichts ihrer grundlegenden Perspektive jedoch zugleich einen Impuls zur fachüberschreitenden Reflexion. In Anbindung an den musikpädagogischen Bereich soll im Rahmen des vorliegenden Beitrags speziell das Bamberger Fachstrukturmodell in den Blick rücken. Von konkretem Interesse sind dabei eventuelle Konvergenzen bzw. Differenzen zwischen dessen konzeptioneller Ausrichtung und Vogels Position. Bezüglich letzteren Aspekts resultiert aus der vergleichenden Analyse, dass zwischen den beiden Ansätzen zwar insbesondere hinsichtlich der Verwendung der Begriffe ‚Pädagogik‘ und ‚Didaktik‘ bzw. ‚empirischer‘ Forschung und Wissenschaft punktuelle Unterschiede bestehen. Im Rahmen der behandelten Normativitätsthematik entfalten diese Spezifitäten jedoch zunächst keine argumentative Relevanz.<sup>36</sup> Demgegenüber zeichnet sich vielmehr ein umfangreiches Spektrum an grundlegenden inhaltlichen Übereinstimmungen zwischen beiden Positionen ab. Dieser Befund spiegelt nicht nur die konzeptionelle Ausrichtung des Bamberger Fachstrukturmodells vor erziehungswissenschaftlichem Hintergrund. Er konkretisiert auch die Beantwortung der Frage, inwiefern dessen Anbindung

an die erziehungswissenschaftliche Normendiskussion gegeben ist. Mit Blick auf diesen Sachverhalt sollen entscheidende Konvergenzen zwischen Vogels und dem Bamberger Ansatz in fünf zentralen Punkten nochmals dezidiert aufgezeigt werden.

In den folgenden Ausführungen werden jeweils einschlägige Aussagen beider Positionen fokussiert und kombiniert. Dass im Zuge dessen mitunter oben bereits Zitiertes erneut herangezogen wird, ist sachlogisch begründet:

- (a) Wissenschaftstheoretische Bezugnahme: Grundle- gend betrachtet, verortet sich sowohl Vogels Ansatz als auch jener des Bamberger Fachstrukturmodells in einer erkenntnistheoretischen Tradition, die von der Wertfreiheit des wissenschaftlichen Prozesses ausgeht. Explizit wird in beiden Ansätzen hierbei insbesondere (auch) auf die erkenntnistheoretische Position von Max Weber rekurriert.

V.: *Seit dem allerersten Werturteilsstreit in der Gründungsphase der modernen Sozialwissen- schaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts gilt der Grundsatz – in der bekannten Formulie- rung von Max Weber: „Eine empirische Wis- senschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur was er kann und – unter Umständen – was er will“ [...].<sup>37</sup>*

H./M.: *Der Bamberger Strukturierungsansatz lässt sich [...] in einem Wissenschaftsverständnis verorten, das Anfang des 20. Jahrhunderts maßgeblich von Max Weber entwickelt wurde. Demnach hat der wissenschaftliche Prozess wertfrei zu sein.<sup>38</sup>*

*[...] Jene Position Webers aufgreifend und fortführend, ist [...] das Bemühen um Wert- neutralität und Ergebnisoffenheit beim For- schen entscheidend.<sup>39</sup>*

- (b) Unterscheidung von Tatsachen- und Werturteilen: Ausgehend von ihrer korrelierenden wissenschafts- theoretischen Fundierung vertreten beide Ansätze die Unterscheidung von Tatsachen- und Werturteilen als zentrale Setzung. Da Werturteile keinen deskriptiv- beobachtungsbezogenen, sondern präskriptiv-norma- tiven Aussage-Charakter haben, werden sie als nicht validierbar bzw. nicht wahrheitsfähig betrachtet.

V.: *Spätestens seit Hume und Kant ist die Diffe- renz zwischen Ist-Aussagen und Soll-Aussa- gen, Tatsachenurteilen und Werturteilen [...] fest in der abendländischen Erkenntnistheorie verankert.<sup>40</sup>*

*[...] Werturteile und Normen kommen in der Wissenschaft zwar selbstverständlich im Ob- jektbereich vor [...], aber als beobachtete Wert- orientierungen, über die in Ist-Sätzen berichtet wird; im Aussagebereich der Wissenschaft sind*

normative Wertungen unzulässig, weil sie sich einer intersubjektiven Überprüfung letztendlich entziehen.<sup>41</sup>

H./M.: Wissenschaftliche Erkenntnisse können lediglich beschreibend sein, also Tatsachen und Zusammenhänge darstellen, aber keine Sachverhalte bewerten (moralisch oder in einem anderen Sinne).<sup>42</sup> Folglich kann eine (Erfahrungs-)Wissenschaft auch nicht die Aufgabe haben, bindende Normen und Ideale zu ermitteln, um daraus für die Praxis Rezepte ableiten zu können.<sup>43</sup>

- (c) Zuordnung von Argumentations- und Wissensformen in verschiedene Bereiche: Sowohl Vogel als auch Hörmann & Meidel schlussfolgern aus der Unterscheidung von Tatsachen- und Werturteilen, dass diese beiden Aussagequalitäten inhaltlich wie begrifflich verschiedenen fachlichen Bereichen zuzuordnen sind. So spricht Vogel von „erziehungswissenschaftlichen“ kontra „pädagogischen Argumentationsformen und Wissensbeständen“.<sup>44</sup> Das Bamberger Fachstrukturmodell seinerseits grenzt – wie auch in der Propellerdarstellung veranschaulicht – Aussagen der „Wissenschaftliche(n) Musikpädagogik“ von jenen der „nicht wissenschaftliche(n) Musikdidaktik“ ab.<sup>45</sup>

V.: Man könnte das Problem [der gleichzeitigen Verortung sowohl von Tatsachen als auch Werturteilen in der Erziehungswissenschaft] gewissermaßen durch innere Differenzierung lösen, indem man innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zwischen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Argumentationsformen und Wissensbeständen unterscheidet.<sup>46</sup>

H./M.:

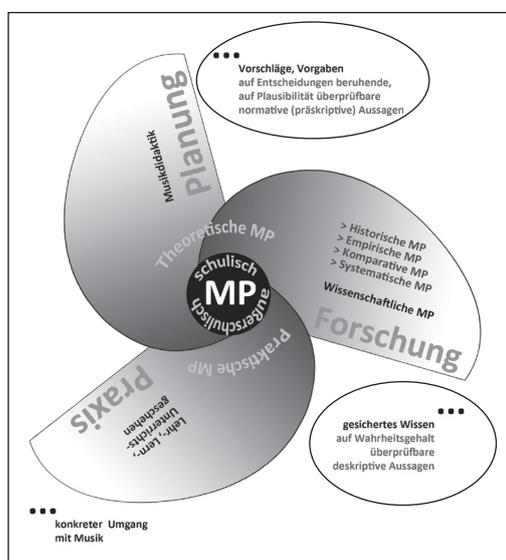


Abbildung 3: Bamberger Fachstrukturmodell<sup>47</sup>

Wie sich zeigt, wählen Vogel bzw. Hörmann & Meidel ihre jeweiligen Bereichsbezeichnungen aufgrund fachhistorisch spezifischer (erziehungswissenschaftlicher bzw. musikpädagogischer) Begriffsgenesen zwar unterschiedlich. Sie konvergieren in inhaltlicher Hinsicht jedoch in der gemeinsamen Differenzierungsintention.

- (d) Verweis auf die unterschiedliche Funktion der Normensetzungen: Der bereichsdifferenten Zuweisung von Argumentationsformen und Wissensbeständen entsprechend, definieren sowohl Vogel als auch Hörmann & Meidel die unterschiedlichen Funktionen von Normensetzungen übereinstimmend. Normen fungieren demnach einerseits (gemäß Vogel) als handlungsleitende pädagogische bzw. (gemäß Hörmann & Meidel) als didaktische Orientierungen. Andererseits fundieren sie erkenntnisleitende Setzungen im Forschungsdesign.

V.: Was die beiden Formen [gemeint sind normative Entscheidungen im Sinne pädagogischer Handlungsaufforderungen bzw. theoretische Entscheidungen im Sinne von Entscheidungen für Forschungsansätze] aber trennt, ist ihre theoretische Funktion: Pädagogische Normen sollen das Handeln begründen, theoretische Entscheidungen zum Forschungsdesign steuern die Erkenntnis.<sup>48</sup>

H./M.: [...] die Wissenschaftliche Musikpädagogik einerseits und die nicht wissenschaftliche Musikdidaktik andererseits. Erstere generiert mittels Forschung gesichertes Wissen und liefert auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfbare deskriptive Aussagen. Letztere ist mit der Planung musikbezogener Vermittlungs- und Aneignungsprozesse befasst und präsentiert auf Entscheidungen beruhende, auf ihre Plausibilität überprüfbare normative (präskriptive) Aussagen mit Bezug auf eine gedachte Praxis.<sup>49</sup>

- (e) Vermeidung von Kategorienfehlern in der Normendiskussion: Eben jene Differenzierung der oben beschriebenen Normenqualitäten betrachten sowohl Vogel als auch das Bamberger Autorenteam als fundamentale Voraussetzung für eine Normendiskussion, die – wie Vogel es ausdrückt – „ohne durch Kategorienfehler [...] zu korrumpieren“,<sup>50</sup> geführt werden kann. Ebenso bildet sie die Basis für einen ideologiefreien Diskurs. Speziell auf letzteres Problem – die Ideologiebildung infolge umstandsloser Vermischung von Wissen und Werten bzw. die Ableitung wertbasierter Handlungsentscheidungen aus Forschungsergebnissen – wird in den Ausführungen zum Bamberger Fachstrukturmodell unter philosophisch-erkenntnistheoretischem Bezug hingewiesen.<sup>51</sup>

V.: [...] indem man innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zwischen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Argumentationsformen und Wissensbeständen unterscheidet; dann könnte man jeweils innerhalb der beiden Bereiche – unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Regeln der Beweisführung und Prüfung – die Qualität der Argumente vernünftig diskutieren und kritisieren, ohne durch Kategorienfehler jede kritische Diskussion zu korrumpieren [...].<sup>52</sup>

H./M.: Das Verwischen des Unterschieds zwischen Tatsachen und Entscheidungen bzw. die bewußte oder unbewußte Tarnung von Wertungen als Tatsachenerkenntnisse wird allerdings gerade als für Ideologien typisch betrachtet, weil dadurch Entscheidungen bzw. Wertungen als nicht kritisierbare Wahrheiten erscheinen. Will sich die Wissenschaft mit ihrem oben skizzierten Verständnis und Anspruch nicht dem Ideologieverdacht aussetzen, ist für sie folglich eine umstandslose Verschmelzung von Wissen und Werten bzw. eine direkte Ableitung von Wertentscheidungen aus Forschungserkenntnissen nicht akzeptabel.<sup>53</sup>

In zusammenfassender Betrachtung der Gegenüberstellung aller fünf zentralen Aspekte (siehe dazu auch Abbildung 4) lässt sich folgendes Fazit beschreiben: Deutlich werden zum einen maßgebliche Kongruenzen in der Begründung eines differenzierten Umgangs mit Normativität zwischen den Aussagen Vogels sowie Hörmanns & Meidels. Angesichts der weitreichenden Übereinstimmungen zeigt sich zum andern, dass die wissenschaftstheoretische Ausrichtung des Bamberger Fachstrukturmodells sowie die aus ihr abgeleiteten strukturellen Konsequenzen mit Vogel durch mindestens einen renommierten Vertreter des erziehungswissenschaftlichen Diskurses grundlegend gestützt werden.

## 5. Rückblick auf die Kritik am Bamberger Fachstrukturmodell

Nimmt man die eingangs dargestellte Kritik am Bamberger Fachstrukturmodell unter dem Fokus ‚Wissenschaftlichkeit vs. Normativität‘ nochmals in den Blick, so ergibt sich folgendes Bild: Mit dem Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Normativitätsdebatte – hier unter besonderer Bezugnahme auf einen Beitrag von Peter Vogel – erfahren wesentliche Eckpfeiler des Bamberger Fachstrukturmodells eine deutliche Bestätigung. Gestützt werden zum einen das von Wertneutralität und Normativitätsausschluss geprägte Wissenschaftsverständnis, zum andern die Differenzierung zwischen der normativen Ausrichtung der Musikdidaktik und nor-

mativen Momenten der Strukturierung des Bamberger Fachstrukturmodells einschließlich damit verbundener Begrifflichkeiten. Kritiken an entsprechenden Punkten des Modells lassen sich damit relativieren.

Darüber hinaus wäre hinsichtlich des Fachstrukturmodells und seiner terminologischen Implikationen einmal mehr zu wünschen, dass neben dessen relevanter fachhistorischer Verortung und Genese auch die für sein richtiges Verständnis explizit betonte Möglichkeit und Sinnhaftigkeit einer wissenschaftlich fundierten musikdidaktischen Konzeptentwicklung stärker zur Kenntnis genommen würde. Jene Gegebenheit ändert zwar nichts an der Einstufung musikdidaktischer Aussagen als im Ergebnis normativ und damit als nicht wissenschaftsfähig. In Verbindung mit der Analyse vorliegender musikdidaktischer Ansätze und der Entwicklung umfassender Vermittlungstheorien als ebenfalls bestehender Aufgaben Wissenschaftlicher – und hier besonders: Systematischer – Musikpädagogik wird aber die enge produktive (und nicht etwa wie auch immer ‚verunreinigende‘) Verbindung beider Bereiche einmal mehr deutlich.<sup>54</sup> Vor diesem Hintergrund verflüchtigt sich in den oben zitierten Ausführungen von Orgass und Schatt die kritische Substanz.

## 6. Impulse zur weiteren Entwicklung und Diskussion des Bamberger Fachstrukturmodells

Im bisherigen Verlauf der Darstellung wurde in Bezug auf die Ausführungen Vogels das Hauptaugenmerk auf Kongruenzen zum Bamberger Fachstrukturmodell gelegt. Darüber hinaus ergeben sich aus der Rezeption dieses Beitrags aber auch noch wichtige Impulse für die weitere Entwicklung und Diskussion des Modells (siehe auch Abbildung 4).

Zum einen sollte die von Vogel vorgelegte Unterscheidung zwischen „*theoretische(n) Entscheidungen im Sinne von Entscheidungen für Forschungsansätze*“ und „*normative(n) Entscheidungen im Sinne pädagogischer Handlungsaufforderungen*“ als Ergänzung zur Differenzierung zwischen deskriptiven und normativen (präskriptiven) Aussagen aufgegriffen werden.<sup>55</sup> Im Sinne höchstmöglicher terminologischer Klarheit erscheint dabei eine begrifflich leicht modifizierte Gegenüberstellung von forschungstheoretischen und normativen Entscheidungen als günstig.

Zum andern leuchtet mit den Ausführungen Vogels einmal mehr die Problematik der unterschiedlichen Verwendung wichtiger Begriffe in verschiedenen Fachdisziplinen auf. So ist der Pädagogik-Begriff gemäß Vogel in seinem fachlichen Kontext eher unterrichtskonzeptionell akzentuiert und lässt sich insofern von der Erziehungswissenschaft abgrenzen. Im Gegensatz dazu verweist er im musikspezifischen Zuschnitt als ‚Musikpädagogik‘ gerade auf den wissenschaftlichen Bereich. Eine forcierte Vereinheitlichung von Begriffsverwendungen in verschiedenen fachlichen Disziplinen – so sehr sie auf den ersten Blick attraktiv erscheinen mag – würde

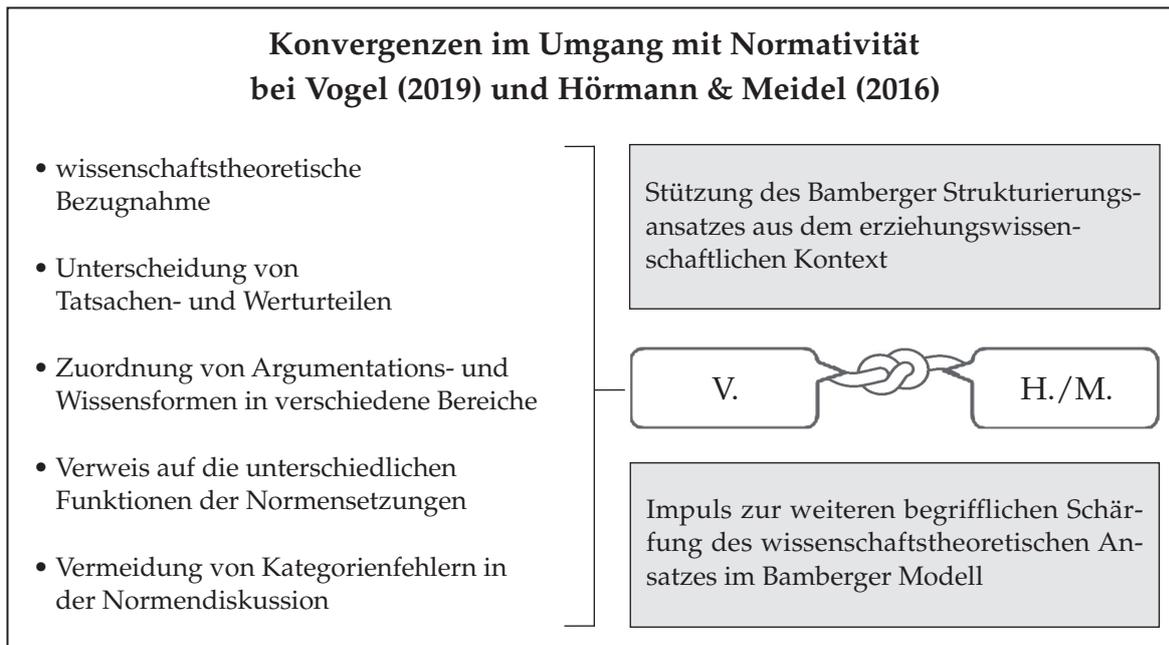


Abbildung 4: Konvergenzen im Umgang mit Normativität bei Vogel und Hörmann &amp; Meidel

folglich nicht nur gewachsene Begriffstraditionen ignorieren, sondern auch zu erheblichen Querständen und Irritationen im fachlichen Diskurs führen. Vielmehr kann nur erneut für eine differenzierte Nutzung der für die jeweilige Fachdisziplin passenden Terminologie geworben werden. Dies wurde nicht zuletzt insbesondere schon bei der Auseinandersetzung mit dem gängigen Fachwissenschaft/Fachdidaktik-Modell thematisiert.<sup>56</sup> Hieran anknüpfend, gilt diese Empfehlung auch im Zusammenhang mit der derzeit beobachtbaren Übernahme des Begriffs „*Fachdidaktische Entwicklungsforschung*“ aus dem interdisziplinären Kontext in die Musikpädagogik.<sup>57</sup> Nicht nur, dass damit in ggf. vorschneller Parallelsetzung von Fachdidaktik und Musikdidaktik Letztere als Forschungsbereich identifiziert werden könnte. Auch der Begriff ‚Entwicklung‘ ist im musikpädagogischen Kontext üblicherweise anders, d. h. mit Bezug auf die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten, konnotiert.

## 7. Schluss

Im Untertitel des Beitrags wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern das Bamberger Fachstrukturmodell einen Beitrag zu einer klaren Sicht hinsichtlich der Thematik von Wissenschaftlichkeit und Normativität leisten kann. Gestützt von den Ausführungen Peter Vogels zur erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion zeigt sich diesbezüglich, dass der Strukturierungsansatz des Modells innerhalb der Musikpädagogik und darüber hinaus ein differenziertes Verständnis von in pädagogisch-didaktischen Kontexten relevanten Gegebenheiten fördern kann. Insofern erscheint gar ein Ausrufezeichen anstatt des Fragezeichens am Ende des Untertitels als gerechtfertigt.

## Literatur

- Beck, Ulrich (1974). *Objektivität und Normativität. Die Theorie-Praxis-Debatte in der modernen deutschen und amerikanischen Soziologie*. Reinbek: Rowohlt.
- Hömberg, Tobias (2023). Wissen schafft Musikunterricht. Zum Verhältnis von wissenschaftlicher Musikpädagogik und musikpädagogischer Unterrichtspraxis. In: *MUSIKUNTERRICHT aktuell*, Heft 17/23, S. 14–20.
- Hörmann, Stefan (2003). Was bedeutet eigentlich „Musikdidaktik“? Reflexionen zum neu gefassten Begriffsverständnis Eckhard Noltes. In: Stefan Hörmann, Bernhard Hofmann & Martin Pfeffer (Hg.), *In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag* (S. 229–248). Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- Hörmann, Stefan (2007). Aktuelle Entwicklungen in der deutschen Musikpädagogik. In: Institut für Musikpädagogik Frankfurt am Main (Hg.), *Zielstringenz in der Musikpädagogik. Zum Gedenken an Sigrid Abel-Struth (1924 – 1987)* (Musikpädagogische Impulse, hg. v. Peter Ackermann & Ulrich Mazurawicz, Bd. 9, S. 67–86). Fernwald: Muth.
- Hörmann, Stefan (2012). Ein fachliches Strukturmodell und Bachs „Kunst der Fuge“. Kompass für das Symposion. In: Silke Kruse-Weber (Hg.), *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten* (S. 19–22). Mainz: Schott.
- Hörmann, Stefan (2019). Musikpädagogisches Hochschulpersonal gesucht – Stellenausschreibungen unter terminologischer und fachstruktureller Lupe. In: Gabriele Puffer, Andreas Becker, Franz Körndle & Kilian Sprau (Hg.), *Musik – Pädagogik – Professionalität. Festschrift für Bernhard Hofmann zum 60. Geburtstag* (S. 137–159). Innsbruck u. a.: Helbling.
- Hörmann, Stefan & Eva Meidel (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In: Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko, Stefan Hörmann, Martina Krause-Benz & Silke Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Münster u. a.: Waxmann.
- Hörmann, Stefan & Eva Meidel (2020a). Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 86/20, S. 20–32.
- Hörmann, Stefan & Eva Meidel (2020b). Der Hermeneutik-Begriff und seine Verwendungskontexte in der Musikpädagogik – Überblick über eine hundertjährige Entwicklung. In: Bernd Clausen, Alexander

- J. Cvetko, Stefan Hörmann, Martina Krause-Benz & Silke Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik* (S. 21–60). Münster u. a.: Waxmann.
- Honnens, Johann (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 80/18, S. 4–12.
- Illies, Christian (2010). Wertfreiheit und Wertgebundenheit der Wissenschaft. In: Detlef Horster & Wolfgang Jantzen (Hg.), *Wissenschaftstheorie* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, S. 139–147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meseth, Wolfgang; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (2019). Vorwort. In: Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. V–VI). Wiesbaden: Springer.
- Orgass, Stefan (2021). Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection. In: Johannes Haselhorn, Oliver Kautny & Friedrich Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Music Education between (Self-)Reflections and Interventions* (Musikpädagogische Forschung. Research in Music Education, Bd. 41, S. 297–315). Münster u. a.: Waxmann.
- Rolle, Christian (2018). Philosophische Forschung in der Musikpädagogik. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz & Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Abschnitt 6.5.1 (S. 448–451). Münster u. a.: Waxmann.
- Salamun, Kurt (1989). Perspektiven einer Ideologietheorie im Sinne des kritischen Rationalismus. In: Kurt Salamun (Hg.), *Karl R. Popper und die Philosophie des kritischen Rationalismus. Zum 85. Geburtstag von Karl R. Popper* (Studien zur österreichischen Philosophie, hg. v. Rudolf Haller, Bd. XIV, S. 251–268). Amsterdam-Atlanta, GA: Rodopi.
- Schatt, Peter W. (2021). *Einführung in die Musikpädagogik*. 2., überarb. u. erweitert. Aufl. Darmstadt: wbg.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999). Der Status der Erziehungswissenschaft – Kritik des wissenschaftstheoretischen Fatalismus. In: Guido Pollak & Rolf Prim (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung* (S. 58–69). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Vogel, Peter (2019). Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 311–328). Wiesbaden: Springer.
- Weber, Max (1904). Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Max Weber (1985), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hg. v. Johannes Winckelmann (S. 146–214). Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1951). Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Max Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 146–214). Tübingen: Mohr.
- 11 Meseth, Casale, Tervooren & Zirfas (2019, S. V).
- 12 Vogel (2019).
- 13 Ebd., S. 320.
- 14 Ebd., S. 312.
- 15 Ebd., S. 313.
- 16 Ebd.
- 17 Ebd., S. 314.
- 18 Vgl. ebd.
- 19 Ebd., S. 315.
- 20 Ebd. An dieser Stelle verweist Vogel in Fußnote 3 auch auf Beck (1974).
- 21 Vogel (2019, S. 315).
- 22 Ebd., S. 316.
- 23 Ebd. Zitiert wird Tenorth (1999, S. 63 f.).
- 24 Vogel (2019, S. 316).
- 25 Ebd., S. 319.
- 26 Ebd.
- 27 Ebd., S. 321.
- 28 Ebd., S. 320.
- 29 Ebd., S. 321 (Hervorhebung des Unterstrichenen im Original).
- 30 Ebd. (Hervorhebung des Unterstrichenen im Original).
- 31 Ebd. (Hervorhebung des Unterstrichenen im Original).
- 32 Ebd.
- 33 Ebd., S. 322 ff.
- 34 Ebd., S. 321.
- 35 Ebd.
- 36 Vgl. hierzu insb. Vogel (2019, Kapitel 1.2 u. 2) sowie Hörmann & Meidel (2016, Kapitel 3.a u. 3.e).
- 37 Vogel (2019, S. 314, Hervorhebung des Unterstrichenen im Original). Zitiert wird Weber (1951, S. 151).
- 38 Hörmann & Meidel (2016, S. 47).
- 39 Ebd., S. 48.
- 40 Vogel (2019, S. 313).
- 41 Ebd., S. 314 (Hervorhebung des Unterstrichenen im Original).
- 42 Hörmann & Meidel (2016, S. 47). Im Unterstrichenen wird Illies (2010, S. 139) zitiert.
- 43 Ebd., S. 47. Im Unterstrichenen wird Weber (1904/1985, S. 149) gemäß Illies (2010, S. 141) zitiert.
- 44 Vogel (2019, S. 319).
- 45 Hörmann & Meidel (2016, S. 46). Vgl. hierzu auch die Darstellung auf S. 45.
- 46 Vogel (2019, S. 319).
- 47 Hörmann & Meidel (2016, S. 45, Ergänzung des Originals durch besondere Markierung der Aussagequalitäten).
- 48 Vogel (2019, S. 321, Hervorhebung des Unterstrichenen im Original).
- 49 Hörmann & Meidel (2016, S. 46).
- 50 Vogel (2019, S. 319).
- 51 Vgl. Hörmann & Meidel (2016, S. 47 f.).
- 52 Vogel (2019, S. 319).
- 53 Hörmann & Meidel (2016, S. 48). Im ersten Satz wird Salamun (1989, S. 262 f.) referiert und im Unterstrichenen wörtlich zitiert.
- 54 Vgl. Hörmann & Meidel (2016, Kap. 2, S. 13 ff., u. Kap. 3, insbes. S. 43–45, 49 u. 51), Hörmann & Meidel (2020a, S. 25 f.) sowie Hörmann (2003, S. 243).
- 55 Vogel (2019, S. 321).
- 56 Vgl. Hörmann & Meidel (2016, S. 57 ff.) sowie Hörmann & Meidel (2020a, S. 27).
- 57 Hömberg (2023, S. 18 f.).

## Anmerkungen

- 1 Vgl. v. a. Hörmann (2003, 2007, 2012 u. 2019) sowie Hörmann & Meidel (2016, 2020a u. 2020b, S. 56 ff.).
- 2 Vgl. Hörmann & Meidel (2016).
- 3 Hörmann & Meidel (2020a, S. 20 ff.). Bedauerlich ist, dass in jenem Beitrag die von Autor und Autorin gewünschte Großschreibung des Terminus technicus ‚Wissenschaftliche Musikpädagogik‘ seitens des Verlags unsystematisch an manchen Stellen nachträglich in eine Kleinschreibung von ‚wissenschaftliche‘ abgeändert wurde.
- 4 Vgl. zur Rezeption bis 2020 Hörmann & Meidel (2020a, S. 22 ff.) und jüngst Hömberg (2023).
- 5 Rolle (2018, S. 448, Anm. 187).
- 6 Honnens (2018, S. 10 ff., Anm. 6). Vgl. zur Kritik von Rolle und Honnens auch Hörmann & Meidel (2020a, S. 23 u. S. 26 f.).
- 7 Orgass (2021, S. 299 u. S. 303); vgl. Hörmann & Meidel (2020a, S. 23 u. S. 26).
- 8 Schatt (2021, S. 37 f.).
- 9 Honnens (2018, S. 11, Anm. 6). Vgl. Hörmann & Meidel (2020a, S. 23).
- 10 Vgl. Hörmann & Meidel (2020a, S. 26 f.).