

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Anne Niessen, Martina Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Markus Hirsch: Der naturalistische Fehlschluss in der Musikpädagogik und seine Verwendung
als Instrument der Kritik

<http://www.zfkm.org/23-hirsch.pdf>

© Markus Hirsch, 2023, all rights reserved

Der naturalistische Fehlschluss in der Musikpädagogik und seine Verwendung als Instrument der Kritik

Der Einwand des *naturalistischen Fehlschlusses* – also des unzulässigen Schließens von einem (nicht-pädagogischen) Sein auf ein (pädagogisches) Sollen – hat in der Pädagogik offenbar ein derartiges Gewicht, dass man sich vor ihm bisweilen „wie der Teufel vor dem Weihwasser fürchtet“ (Tremml, 2010, S. 261)¹. Hinter dieser Furcht steht die Sorge, man könne auf einen der möglichen „Holzwege der Entscheidungsbegründung“ (Tremml, 1975, S. 63) geraten.

Wirft man einen Blick in die Philosophie, aus deren Begriffsrepertoire der *naturalistische Fehlschluss* entlehnt ist, trifft man auf nicht weniger furchteinflößende Rahmenbedingungen. In der Ethik treibt der naturalistische Fehlschluss in der Rolle eines „Schreckgespenst[es]“ (Engels, 2008, S. 126) sein Unwesen, wird in kritischer Absicht als „Knock-out-Argument“ (Fritz, 2009, Klappentext) vorgebracht, als „Keule“ (Engels, 2008, S. 126) oder „Totschlägerargument“ (Mohrs, 2003, S. 162) eingesetzt und fungiert auf diese Weise als potentieller „Diskussionsstopper“ (Fritz, 2009, Klappentext). William K. Frankena geht in seinem berühmten Aufsatz über den *naturalistic fallacy* aus dem Jahr 1939 sogar so weit, zu behaupten, man würde in Zukunft einmal mit einem „gewissen Schmunzeln von dem raffinierten Trick berichten, den einige Philosophen aus dem ersten Viertel dieses [des 20.] Jahrhunderts in ihren Auseinandersetzungen angewandt haben, nämlich: die Auffassungen ihrer Gegner als ‚Fehlschlüsse‘ zu bezeichnen“ (Frankena, 1974, S. 83). Der berühmteste davon sei womöglich der *naturalistische Fehlschluss*, zu dem Frankena feststellt – hier nach dem englischen Original zitiert: „Sometimes it is used as a weapon“ (Frankena, 1939, S. 465)².

An der präsentierten Auswahl an Charakterisierungen lassen sich erste Merkmale des naturalistischen Fehlschlusses ablesen: zum einen, dass es sich bei ihm „um einen verpönten [... Schluss] handelt, von dem man besser die Finger lässt“ (Morscher, 2021, S. 177); zum anderen, dass er ein

¹ Tremml meint, diese Art Furcht bei Bollnow (1974) erkennen zu können, der versucht, Diltheys Überlegungen zum Sein-Sollen-Problem gegen die aus logischer Perspektive formulierte Kritik Brezinkas (1971, S. 98) zu verteidigen. Brezinka überzeugt Bollnows Ansatz allerdings nicht, denn er sieht darin lediglich den Versuch, dass „Seinsaussagen normativer Charakter und Normsätzen Seiendes beschreibender Charakter angedichtet [wird]“ (Brezinka, 1978, S. 226).

² Zur missverständlichen Übersetzung des *naturalistic fallacy* als *naturalistischer Fehlschluss* siehe die Ausführungen in Kap. 3 dieses Aufsatzes.

durchaus wirkmächtiges Instrument der Kritik zu sein scheint, dem aber der Ruf einer bisweilen unsachlichen Verwendung vorseilt.

1. Der naturalistische Fehlschluss in der Musikpädagogik

Auch der wissenschaftlichen Musikpädagogik ist der naturalistische Fehlschluss „nicht unbekannt“ (Vogt, 2018, S. 13), was laut Vogt seiner begrifflichen Entlehnung aus dem „ethischen Diskurs“ (Vogt, 2001, S. 69) zu verdanken ist. Namentlich wird der naturalistische Fehlschluss in musikpädagogischen Schriften aber eher selten verwendet. Im *Handbuch Musikpädagogik* (Dartsch et al., 2018) findet man ihn gar nicht und in sämtlichen bisher erschienenen Bänden (1980–2022) der Reihe *Musikpädagogische Forschung* gibt es nur zwei wortwörtliche Fundstellen (Ott, 2016, S. 40; Vogt, 1998, S. 42)³. Studierende der Musikpädagogik begegnen dem naturalistischen Fehlschluss womöglich erstmals im Register von Peter W. Schatts *Einführung in die Musikpädagogik*, dessen zweite Auflage im Vergleich zur ersten sogar mit einer Verdopplung der Verweise aufwarten kann (Schatt, 2007, S. 135; Schatt, 2021, S. 226). Man kann diesem Lehrbuch entnehmen, der naturalistische Fehlschluss sei „berüchtigt[]“ (Schatt, 2021, S. 162)⁴. Die bislang umfang- und detailreichste Darstellung des naturalistischen Fehlschlusses hat Jürgen Vogt in seiner Habilitationsschrift vorgenommen (Vogt, 2001, S. 68–71).

Dass rein begrifflich betrachtet in musikpädagogischen Schriften recht wenig vom naturalistischen Fehlschluss die Rede ist, darf nicht zu der Annahme verleiten, es handele sich um ein für die Disziplin randständiges Phänomen. Bei genauerer Betrachtung stellt der naturalistische Fehlschluss nämlich kein Spezialproblem akademischer Musikpädagogik dar, sondern gehört einem derart grundlegenden Problembereich an, dass auch Werner Jank ihm in sämtlichen Auflagen seines *Praxishandbuchs zur Musik-Didaktik* Raum gibt. Jank verhandelt das Thema allerdings – ohne den Begriff *naturalistischer Fehlschluss* zu verwenden – unter dem umfassenderen Ausdruck des „Normproblem[s] der (Musik-)Didaktik“ (Jank, 2021, S. 10). Bei der Analyse, Planung und Inszenierung von Unterricht gilt es, so Jank im ersten, in Zusammenarbeit mit Hilbert Meyer verfassten

³ Bezieht man den synonym verwendeten Begriff des Sein-Sollens-Fehlschlusses in die Suche mit ein, erhält man eine dritte Fundstelle (Sachsse, 2015, S. 102).

⁴ In der ersten Auflage (2007) verwendet Schatt noch den Begriff *naturalistischer Kurzschluss*. In der zweiten Auflage (2021) wird dieser durch den Begriff *naturalistischer Fehlschluss* ersetzt. Da man – im Gegensatz etwa zu Mohrs (2003, S. 162) – bei Schatt keine Aussagen zur Differenzierung zwischen den Begriffen findet, kann man davon ausgehen, dass er beide Begriffe synonym verwendet. Schatts 2007 gewählte Bezeichnung des naturalistischen Fehlschlusses als naturalistischen Kurzschluss übernimmt auch Sachsse (2014, S. 22).

Kapitel des Buches, den „Zusammenhang zwischen dem, *was ist*, und dem, *was sein soll*, herzustellen“ (Jank, 2021, S. 10).

Die Stiftung dieses Zusammenhangs ist allerdings mit einigen Schwierigkeiten behaftet, da „von Sachaussagen kein logisch zwingender Weg zur Formulierung von musikalischen Lernzielen [führt]“ (Kaiser & Nolte, 1989, S. 96). Die Antwort auf die Frage, warum etwas sein soll, hat an der alleinigen Tatsache, dass etwas ist, keine hinreichenden Anhaltspunkte⁵. Es verbleibt somit das Problem, wie Entscheidungen trotz allem *begründet* werden können. Wer aber bei seinen Begründungsbemühungen die „logische Kluft“ (Stuhlmann-Laeisz, 1986, S. 28) zwischen Ist-Sätzen und Soll-Sätzen auf unzulässige Weise überquert, begeht den besagten *naturalistischen Fehlschluss*.

Nimmt man Hermann J. Kaiser beim Wort, scheint es von wissenschaftlicher Warte aus erforderlich zu sein, den naturalistischen Fehlschluss immer wieder einmal warnend in Erinnerung zu rufen. An der folgenden Anmerkung von Kaiser aus dessen Gespräch mit Hans Bäßler wird das deutlich: „Der Schluß [...] von einer Tatsachenaussage (Musik war immer Bestandteil unserer Kultur) auf die Norm (daß dieses auch zukünftig so sein sollte) und von da aus auf eine zweite Norm (daß ihre Vermittlung innerhalb der Schule stattzufinden habe) ist unzulässig“ (Bäßler & Kaiser, 1999, S. 178). Kaiser weist hier auf die „Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses“ (Orgass, 2013, S. 45) hin, so kommentiert Stefan Orgass rückblickend die Gesprächssituation mit Bäßler.

Kaisers mahnende Worte finden eine Entsprechung in der strukturgleichen Kritik von Vogt, wenn dieser in Thomas S. Regelskis *A Brief Introduction to A Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis* (Regelski, 2015) einen „klassischen *naturalistischen Fehlschluss*“ (Vogt, 2018, S. 13) erkennt: „Aus dem Sachverhalt, dass Musik(en) in einer gegebenen Gesellschaft in prominenter Weise praktiziert werden, ist noch lange nicht zu schließen, dass diese Musik(en) die Grundlage für *ein* oder gar *das* musikpädagogische Curriculum bilden sollten“ (Vogt, 2018, S. 13–14).

Die Frage, inwiefern Musiken die Grundlage eines Curriculums bilden können, ist zuletzt in der deutschsprachigen Kanondebatte (Gauger & Wilske, 2007; Kaiser et al., 2006) ausführlicher diskutiert worden. In diesem Kontext greift Hermann Wilske Kaisers weiter oben zitierte Äußerung gegenüber Bäßler auf. Wilske meint, in Kaisers Warnung den „Urgrund“ (Wilske, 2007, S. 155) eines „eigentümliche[n]“ (Wilske, 2007, S. 155), im weiteren Verlauf der Ausführungen sogar als „verhängnisvoll[.]“ (Wilske, 2007, S. 165) bezeichneten Relativismus „innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik“ (Wilske, 2007, S. 165) erkennen zu können. Aus der Perspektive der Kanondebatte betrachtet, komme in Kaisers Aussage „im Kern die Fragwürdigkeit einer Orientierung an der Tradition“ (Wilske, 2007, S. 155) zum Ausdruck.

⁵ Jank und Meyer formulieren diese Gegebenheit als These 1.4: „Aus der Analyse der Unterrichtswirklichkeit, ihrer Vorbedingungen, Voraussetzungen und Folgen können nicht unmittelbar pädagogische Ziele abgeleitet werden“ (Jank, 2021, S. 11).

Wilskes Furcht vor dem naturalistischen Fehlschluss ist aber nicht die, ihn zu begehen, sondern die vor den vermeintlichen Folgen seiner konsequenten Vermeidung. Denn nimmt man Kaisers Hinweis ernst, kann aus der bloßen Existenz großer Werke der Musikgeschichte nicht ohne Weiteres geschlossen werden, dass diese großen Werke auch verbindliches Thema des Musikunterrichts sein sollen. Angesichts dieser Tatsache wähnt Wilske das Fundament der von ihm als wünschenswert erachteten Kanonbildung in Gefahr.

Abgesehen davon, dass Kaisers Warnung nicht die Fragwürdigkeit der Orientierung an der Tradition impliziert, sondern allenfalls das Problem der *Begründbarkeit* einer solchen aufwirft, kommt in Wilkes Befürchtungen eine grundlegende Frage zum Ausdruck, die auch in der Ethik diskutiert wird: Was ist mit einem Verbot des naturalistischen Fehlschlusses gewonnen, das zwar vor logischen Holzwegen schützt, aber in einen normativen Relativismus mündet (Schurz, 1995, S. 175; Zoglauer, 1998, S. 66)? Die bloße Vermeidung des naturalistischen Fehlschlusses ist nämlich nicht mit einer Lösung des Sein-Sollen-Problems zu verwechseln. Mit Holm Tetens gesprochen könnte man es so formulieren: Selbst wenn man Kaisers Warnung berücksichtigt, sind die Probleme des Übergangs vom Sein zum Sollen nicht verschwunden, „[i]m Gegenteil, die Probleme fangen erst richtig an“ (Tetens, 2014, S. 142)⁶. Denn wer den Holzweg meidet, befindet sich nicht automatisch schon auf dem Königsweg. Wie dieser Königsweg der Entscheidungsbegründung aussehen könnte, ist laut Ott „zentraler Diskussionspunkt in den großen methodologischen Auseinandersetzungen dieses [des 20.] Jahrhunderts [...] gewesen“ (Ott, 1980, S. 182) und gilt in der Musikpädagogik schon 1979 als „ungeklärt“ (Ott, 1979, S. 16). Allem Anschein nach hat sich daran nicht sonderlich viel geändert, denn auch im Jahr 2018 geht die Musikpädagogik mit dem Normproblem zwar irgendwie um, „ohne dass sie dafür [aber] eine Lösung parat hätte“ (Vogt, 2018, S. 13).

Nicht zuletzt durch die verstärkte Hinwendung zu empirischer Forschung ist die Auseinandersetzung mit Begründungsfragen in der Erziehungswissenschaft (Kaiser, 2015, S. 37) wie auch der Musikpädagogik in den Hintergrund gerückt. Gerhard Mertens kommt mit Blick auf die Forschungslandschaft des beginnenden 21. Jahrhunderts zu der Einschätzung, dass „der normative Diskurs innerhalb der Pädagogik derzeit das Schicksal von Aschenputtel [erleidet], das man versteckt, wenn der schöne Prinz kommt – ein Prinz am liebsten in der Gestalt einer Sozialwissenschaft“ (Mertens, 2002, S. 25).

Obgleich die „empirische Wende“ in der Erziehungswissenschaft auch in der Musikpädagogik angekommen [ist]“ (Lehmann-Wermser, Göllner, Knigge, Krupp-Schleußner & Oravec, 2020, S. 1), sind in der Musikpädagogik auf Seiten empirisch Forschender durchaus Stimmen zu

⁶ Die sich daraus ergebenden Probleme ethischen Argumentierens werden dargestellt bei Tetens (2014, S. 143–170).

vernehmen, die auf die Unfruchtbarkeit des bei Mertens beschriebenen Versteckspiels hinweisen. Anne Niessen hebt in ihrer Habilitationsschrift explizit die Notwendigkeit eines differenzierten Umgangs mit dem Normenproblem in der Musikpädagogik hervor, da ihrer Einschätzung nach die bislang geltend gemachten Forderungen diesbezüglich (sie nennt die Autoren Ott, Kaiser, Nolte, Wietusch und Vogt) „offenbar immer noch nicht eingelöst“ (Niessen, 2006, S. 68) worden sind⁷. Wie ein Beleg dafür liest sich die eingangs dargestellte Missdeutung der Kaiser'schen Fehlschlusswarnung durch Wilske (2007, S. 155), kommen darin doch Anzeichen eines schwindenden Problembewusstseins zum Ausdruck.

Auch wenn in der Erziehungswissenschaft in den letzten zehn Jahren Ansätze einer erneuten Beschäftigung mit Begründungsfragen zu verzeichnen sind (Fuchs, May & Krause, 2013; Krause & Breinbauer, 2015; Meseth, Casale, Tervooren & Zirfas, 2019), hat die musikpädagogische Forschung den Anschluss daran und die Auseinandersetzung mit ihrer normativen Fundiertheit bislang offenbar kaum gesucht. So muss Nolte in seinem jüngsten Beitrag zum Sein-Sollen-Problem in der Musikpädagogik feststellen, dass „[a]uch für die Wissenschaftliche Musikpädagogik [...] Normen und Werte einen sehr wichtigen, allerdings wenig bearbeiteten Forschungsgegenstand dar[stellen]“ (Nolte, 2023, S. 121) und die Dichotomie von Sein und Sollen wissenschaftstheoretisch „zwar gelegentlich in der Fachliteratur kurz auf[scheint], [...] aber in seiner Konsequenz für die Unterschiedlichkeit der beiden musikpädagogischen Theoriebereiche [Musikdidaktik und Wissenschaftliche Musikpädagogik] kaum ausgeleuchtet [wird]“ (Nolte, 2023, S. 114).

In Noltes Diagnose kommt die ungebrochene Relevanz zum Ausdruck, die einer Auseinandersetzung mit dem Normenproblem (und darin eingeschlossen auch dem Problem des naturalistischen Fehlschlusses) innerhalb der Musikpädagogik zukommt. Als Instrument der Kritik bleibt der naturalistische Fehlschluss selbst kritischer Auseinandersetzung aber nicht entzogen. Diese zu leisten, ist die Aufgabe einer philosophischen Forschung in der Musikpädagogik, zu der dieser Aufsatz sich als Beitrag versteht.

2. Problematisierung: der suggestive Gebrauch des naturalistischen Fehlschlusses

Eve-Marie Engels macht die Beobachtung, dass der Einwand des naturalistischen Fehlschlusses in bioethischen Diskussionen des Öfteren „voreilig“ (Engels, 2008, S. 139) erhoben und als „Keule' [...] eingesetzt [wird]“ (Engels, 2008, S. 126)⁸. Das von Engels mehrfach hervorgehobene Problem

⁷ Eine ausführlichere Darstellung der in der Musikpädagogik vertretenen Positionen zum Normenproblem habe ich an anderer Stelle vorgenommen (Hirsch, 2018, S. 181–204).

⁸ Engels führt die Beobachtung an, dass diese „Keule' zur Abwehr der Berücksichtigung empirischer Sachverhalte“ (Engels, 2008, S. 126) in bioethischen Diskussionen insbesondere von Biologinnen und Biologen eingesetzt wird, die sich „die Kritik am naturalistischen Fehlschluss zu eigen machen“ (Engels,

(Engels, 2005, S. 150–156; Engels, 2008) besteht dabei darin, dass der bloße Verweis auf das Vorliegen eines naturalistischen Fehlschlusses oftmals den eigentlich zu führenden Nachweis ersetzt und somit Suggestion an die Stelle einer „sorgfältige[n] Analyse“ (Engels, 1993, S. 120) tritt. Wer den Einwand des naturalistischen Fehlschlusses erhebt, suggeriert dabei laut Engels „nicht nur, dass völlig klar ist, *was* unter einem naturalistischen Fehlschluss zu verstehen ist, sondern [...] beansprucht auch, die Prämissen des Anderen hinreichend zu kennen, um beurteilen zu können, *dass* ein solcher Fehlschluss vorliegt“ (Engels, 2008, S. 126). Insofern betont wird, ihm komme der „Rang einer allgemein anerkannten Doktrin“ (Engels, 1993, S. 94) zu, kann die geäußerte Kritik zu einer „Tabuisierung und damit [...] Verhinderung notwendiger inhaltlicher Diskussionen“ (Engels, 2008, S. 126) führen. Eine solche Vereitelung (Engels, 2008, S. 140) gelingt, wenn durch den Fehlschlusseinwand der Eindruck entsteht, dass etwas, das nicht im Einklang mit der formalen Logik steht, auch inhaltlich nicht weiter diskutiert werden muss. Dem ist mit Engels aber zu entgegen, dass „[d]ie logische Ableitbarkeit von Konklusionen aus Prämissen im Sinne der deduktiven Logik allein [...] noch kein Kriterium für die inhaltliche Qualität einer Argumentation [ist]“ (Engels, 2005, S. 152). Weder garantiert also formallogische Gültigkeit inhaltliche Qualität, noch ist umgekehrt die formallogische Ungültigkeit der Nachweis inhaltlicher Unzulänglichkeit.

Bei genauerer Betrachtung erweist sich die Kritik der logischen Unzulässigkeit oftmals sogar als unberechtigt und es kann, so Engels, „gezeigt werden, dass sich manch vermeintlicher naturalistischer Fehlschluss bei näherer Analyse auflöst“ (Engels, 2008, S. 127). Dass der naturalistische Fehlschluss als „kritisches Instrument wirksam werden kann“ (Engels, 2008, S. 127), setzt ihrer Ansicht nach daher eine „genaue Analyse der expliziten und impliziten Hintergrundvoraussetzungen derjenigen Positionen voraus, gegen welche dieser Einwand erhoben wird sowie derjenigen, von denen aus er formuliert wird“ (Engels, 2008, S. 127).

Auch wenn Engels an konkreten Beispielen vorführt, wie der Einwand des naturalistischen Fehlschlusses sich durch eine sorgfältige Klärung als haltlos erweisen kann (Engels, 2005, S. 150–156; Engels, 2008, S. 134–138), bleibt die Frage bestehen, ob die Auflösbarkeit eines Fehlschlusseinwands impliziert, dass dieser auch mit Täuschungsabsichten erhoben wurde. Die Schwierigkeit besteht also darin, Unterstellungen solcher Intentionen zu vermeiden und einen gezielt auf

1993, S. 94). Ihnen geht es laut Engels vor allem darum, „auf diese Weise dem ideologischen Mißbrauch ihrer Theorien entgegenzuwirken und sich selbst auch vor dem Verdacht dieses Mißbrauchs zu schützen, oder allgemeiner, um dem Vorwurf eines ‚normativen Biologismus‘ vorzubeugen“ (Engels, 1993, S. 94). Der Hinweis auf die Gefahr des naturalistischen Fehlschlusses dient hier dazu, die „Einschränkung ihrer Ansprüche auf deskriptive und explanative Aufgabenstellungen“ (Engels, 1993, S. 94) zu demonstrieren. Bugiel meint auch im Kontext musikpädagogischer Forschung solche „Ängste bezüglich normativ perspektivierter Interpretationen empirischer (musik-)pädagogischer Forschungsdaten“ (Bugiel, 2022, S. 43) wahrzunehmen.

Suggestion hin gedachten Gebrauch von einem solchen zu unterscheiden, der – nicht beabsichtigt – eine suggestive Wirkung lediglich entfaltet.

Von einer Täuschungsabsicht wird man jedenfalls sprechen können, wenn der Gegenstand der Kritik, hier also das zur Diskussion stehende Argument, aus taktischen Gründen absichtlich verfälscht dargestellt wird. In diesem Fall spricht man auch davon, dass das kritisierte Argument als „Strohmann“ (Brun & Hirsch Hadorn, 2021, S. 304) vorgestellt wird, um es dann leichter als vermeintlich fehlerhaft zu bewerten: „The straw target argument is easier to knock down than the real thing“ (Bowell, Cowan & Kemp, 2020, S. 269)⁹. Dieses Vorgehen, eine Form des „pseudo-reasoning“ (Bowell et al., S. 236), wird von Damschen und Schönecker zugespitzt so beschrieben: „[E]ine übliche Strategie, rationales Argumentieren zu unterlaufen, besteht darin, die Position des Opponenten so wiederzugeben, dass neutrale Betrachter fragen werden, ob der Opponent noch recht bei Trost ist“ (Damschen & Schönecker, 2012, S. 187–188).

Möglicherweise liegt aber gar keine „gezielte Verzerrung“ (Damschen & Schönecker, 2012, S. 190) vor, sondern nur eine „sehr ungenaue Wiedergabe“ (Damschen & Schönecker, 2012, S. 190) des kritisierten Arguments. Sofern es sich lediglich um eine solche handelt, wird man ihr allerdings vorhalten können, dass sie nicht dem „Ideal der Klarheit“ (Brun, 2016, S. 261) entspricht, demgemäß „[d]as Resultat der Rekonstruktion [...] möglichst explizit, präzise und transparent sein [soll]“ (Brun, 2016, S. 261). *Transparenz* (die eindeutige, übersichtliche und strukturierte Darstellung des Arguments) sowie *Explizitheit* (die vollständige Darstellung aller, auch ergänzbarer Prämissen und der Konklusion in Form vollständiger Aussagen) werden laut Brun sichergestellt, wenn das Argument in der sogenannten *Standardform* rekonstruiert wird (Brun, 2016, S. 261)¹⁰. Drittens wird das Ideal der Klarheit durch *Präzision* (die Klarheit und Einheitlichkeit der verwendeten Begriffe) gewährleistet.

Ein suggestiver Gebrauch wäre freilich nur dann gegeben, wenn aufgezeigt werden kann, dass es sich bei den die Darstellung des kritisierten Arguments betreffenden Ungenauigkeiten nicht bloß um zufällige oder in Kauf genommene, sondern um intendierte Ungenauigkeiten handelte. Werden Ungenauigkeiten bei der Kritik eines Arguments intentional eingesetzt, so hat „eine solche Strategie [...] wenig mit Argumentieren, aber viel mit Rhetorik zu tun“ (Damschen & Schönecker, 2012, S. 188). Der suggestive Gebrauch des naturalistischen Fehlschlusses beruht also darauf, dass der Hinweis auf einen vermeintlichen *logischen* Fehler bloß als *rhetorisches* Mittel eingesetzt wird.

⁹ Auf die Möglichkeit der Unterstellung schlechter Argumente weist auch Bugiel hin (2021, S. 15); ausführlichere Darstellungen der Taktik des *Strohmann-Arguments* finden sich beispielsweise bei Löwenstein (2022, S. 50) oder Aikin & Casey (2019, S. 223–226).

¹⁰ Zur sogenannten *Standardform* siehe die Ausführungen im Kap. 3 dieses Aufsatzes.

Vor diesem Hintergrund können für die weitere Arbeit zwei Leitfragen formuliert werden:

1. Weist der Einsatz des naturalistischen Fehlschlusses als Instrument der Kritik auch in musikpädagogischen Schriften Anzeichen eines suggestiven Gebrauchs auf¹¹?
2. Welche inhaltliche Diskussion wäre dort zu führen, wo sie durch den Einwand des naturalistischen Fehlschlusses möglicherweise vereitelt wird?

Bevor ich zur Bearbeitung der beiden Fragen übergehe, scheinen mir angesichts der Möglichkeit seines suggestiven Gebrauchs zunächst einige Anstrengungen zur begrifflichen Präzisierung des naturalistischen Fehlschlusses hilfreich zu sein (Kap. 3). Im Anschluss daran werde ich im Kap. 4 die beiden oben formulierten Fragen an ein Fallbeispiel anlegen. Als solches dient mir Thomas Otts an prominenter Stelle (AMPF-Lecture) geäußelter Einwand (Ott, 2016, S. 40) des naturalistischen Fehlschlusses gegenüber Heinz Antholz. Das letzte Kapitel (Kap. 5) beinhaltet abschließende Überlegungen zum Potential des naturalistischen Fehlschlusses als Instrument der Kritik – jenseits seines suggestiven Gebrauchs.

3. Annäherungen an den Begriff des naturalistischen Fehlschlusses

Der *naturalistische Fehlschluss* ist in der Philosophie ein Diskussionsgegenstand der Metaethik. Nicht selten werden Abhandlungen über ihn mit der Feststellung begonnen, er sei gar nicht das, für was man ihn gemeinhin halte (Schaber, 2006, S. 454).

Die Missverständlichkeit liegt kurz gefasst darin, dass der Begriff gleichermaßen für zwei ganz unterschiedliche Perspektiven verwendet wird, von denen aus man die Beziehung zwischen Sein und Sollen betrachten kann¹². Diese Perspektiven lassen sich namentlich mit zwei Philosophen verbinden (David Hume und Georg Edward Moore) und in zwei Fragen kleiden: 1. „Sind Sollsätze aus Seinssätzen deduzierbar? (Humes Problem)“ (Morscher, 2021, S. 162); 2. „Sind Sollsätze auf Seinsätze reduzierbar? (Moores Problem)“ (Morscher, 2021, S. 157).

¹¹ Um Missverständnissen vorzubeugen, sei hier darauf hingewiesen, dass mit dieser Frage nicht der Anspruch verbunden ist, zu entscheiden, ob dort, wo der Einwand des naturalistischen Fehlschlusses erhoben wird, ein logisch fehlerhafter Schluss vorliegt oder nicht. Selbst wenn der Einwand suggestiv formuliert und das kritisierte Argument ungenau dargestellt ist, ist damit nicht ausgeschlossen, dass auch eine sorgfältige Rekonstruktion des Arguments zu dem Ergebnis gelangt, dass ein naturalistischer Fehlschluss vorliegt.

¹² Auf die Missverständlichkeit der Übersetzung des *naturalistic fallacy* als *naturalistischer Fehlschluss* weisen unter anderem Anzenbacher (1992, S. 269) und Zoglauer (1998, S. 45) hin.

Um eine unterkomplexe Darstellung zu vermeiden und die verschiedenen Implikationen der Relation zwischen Sein und Sollen kritisch zu analysieren, ist laut Karageorgoudis und Noller „ein rein moralphilosophischer und philosophiehistorischer Zugang nicht ausreichend“ (Karageorgoudis & Noller, 2021a, S. 7). Der gebotene mehrperspektivische Zugang hätte mindestens „ontologische, logische, moral- und sprachphilosophische sowie rechtswissenschaftliche Dimensionen dieses problematischen Verhältnisses herauszuarbeiten“ (Karageorgoudis & Noller, 2021a, S. 7). Da das im Rahmen meiner Ausführungen weder geleistet werden kann noch muss, beschränke ich mich im Folgenden darauf, die Informationen nur soweit zusammenzufassen, wie es mir für das Verständnis der später zu thematisierenden musikpädagogischen Verwendung des naturalistischen Fehlschlusses notwendig erscheint¹³. Dabei lehne ich mich an die von Morscher aus logischer Perspektive vorgeschlagene Unterscheidung zwischen *Humes Problem* und *Moores Problem* an und nehme auf philosophiehistorische Aspekte nur punktuell Bezug.

Humes Problem

Humes Problem kreist um die Frage der Deduzierbarkeit. Die Frage ist, ob sich ein Sollen logisch einwandfrei aus einem Sein ableiten lässt. Daher nennt man es auch *logisches Sein-Sollen-Problem*. Die „Non-Deduzierbarkeitsthese“ (Morscher, 2021, S. 162) verneint die gestellte Frage. Die Behauptung, dass eine Ableitbarkeit nicht möglich ist, dass also eine strikte Trennung von Sein und Sollen gegeben ist, erscheint in der Literatur auch unter dem Namen *Dichotomie these* und wird landläufig auch *Humes Gesetz* genannt. Von *rein* deskriptiven Aussagen kommt man logisch *nicht direkt*, also nicht ohne zusätzliche, normative Prämissen, auf normative Aussagen. Wer das versucht, begeht einen *Sein-Sollen-Fehlschluss*: den in logischer Hinsicht unzulässigen Schluss von ausschließlich deskriptiven Aussagen (Ist-Sätzen) auf eine normative Aussage (Soll-Satz). Mittlerweile ist es durchaus üblich geworden (Vries, 2006, S. 272), auch den Sein-Sollen-Fehlschluss als naturalistischen Fehlschluss zu bezeichnen (Damschen & Schönecker, 2012, S. 190–191; Tetens, 2014, S. 143; Zoglauer, 2016, S. 24).

Naturalistische Fehlschlüsse als Argumentationsfehler *logischer* Art nachweisen zu können, setzt eine „logische[] Rekonstruktion von Argumenten“ (Tetens, 2014, S. 38) voraus. Dazu ist es zunächst notwendig, das betreffende Argument so zu rekonstruieren, dass es in der sogenannten *Standardform* (Brun & Hirsch Hadorn, 2021, S. 206–207; Bugiel, 2021, S. 9–11; Tetens, 2014, S. 59–65) erscheint. Mit deren Hilfe lassen sich Argumente als dreiteilige Einheiten aus begründeter Aussage (Konklusion), einer oder mehreren begründenden Aussagen (Prämissen) sowie der

¹³ Auf die Klärungsversuche und Diskussionen in der Philosophie kann hier nur verwiesen werden. Detaillierte Ausführungen findet man bei Dodd & Stern-Gillet (1995); Engels (2008); Frankena (1939); Fritz (2009); Karageorgoudis & Noller (2021b) und Zoglauer (1998, S. 45–66).

Beziehung zwischen Prämissen und Konklusion ausdifferenzieren (Damschen & Schönecker, 2012, S. 123–124). Erst wenn ein Argument in der Standardform dargestellt wird, lässt sich prüfen, ob die Regeln logischen Schließens verletzt werden.

Die Entscheidung über das Vorliegen eines naturalistischen Fehlschlusses setzt aber, so Engels, neben der Darstellung der expliziten auch, „eine sorgfältige Herausarbeitung und Analyse der *impliziten Prämissen* und *stillschweigend vorausgesetzten Hintergrundannahmen* voraus“ (Engels, 2008, S. 134). Nur wenn sich herausstellt, dass „neben den expliziten deskriptiven Prämissen keine impliziten normativen Prämissen [...] zutage gefördert werden können“ (Engels, 2008, S. 136), ist der Einwand des naturalistischen Fehlschlusses (als Sein-Sollen-Fehlschluss) ihrer Ansicht nach berechtigterweise zu erheben.

Moore's Problem

Moore's Problem kreist um die Frage der Reduzierbarkeit. Die Frage ist, ob ein normativer Ausdruck (Sollen) auf einen rein deskriptiven Ausdruck (Sein) reduziert werden kann. Daher nennt man es auch *semantisches Sein-Sollen-Problem*. Die Frage bei Moore ist, ob das evaluative Prädikat *gut* auf „eine ‚natürliche Tatsache‘ (und nicht etwa bloß [auf] eine ‚semantische Tatsache‘) [...] reduziert werden kann“ (Morscher, 2021, S. 157). Die „Non-Reduzierbarkeitsthese“ (Morscher, 2021, S. 158) verneint diese Frage. Wer hingegen von einer Reduzierbarkeit ausgeht, ist nach Moore im Irrtum und begeht einen *naturalistic fallacy*, deutsch: einen *naturalistischen Irrtum*.

Schaber stellt zusammenfassend fest, dass man Moore's Ausführungen über den *naturalistic fallacy* drei Bedeutungen dieses Begriffs entnehmen kann. Demzufolge begeht man ihn, „wenn man a) das Wort *gut* definiert; b) wenn man *gut* mit einer bestimmten Eigenschaft, auf die wir mit einem anderen Ausdruck auch Bezug nehmen können, gleichsetzt und c) wenn man die Meinung vertritt, *gut* sei eine natürliche oder eine bestimmte übernatürliche Eigenschaft“ (Schaber, 2006, S. 454)¹⁴.

Dem *naturalistic fallacy* kommt man auf die Spur, wenn man im Falle der Behauptung, die Eigenschaft *gut* sei identisch mit der Eigenschaft *natürlich* (oder auch *normal*) mit einer sogenannten *offenen Frage* nachhakt: Ist etwas, das natürlich (beziehungsweise normal) ist, auch *gut* (Engels, 2008, S. 133)?

Die deutsche Übersetzung von Moore's Begriff *naturalistic fallacy* als *naturalistischer Fehlschluss* verwischt die Unterschiede zwischen Humes und Moore's Problem. Wenn für beide Perspektiven gleichermaßen der Begriff *naturalistischer Fehlschluss* verwendet wird, gibt es mindestens zwei potentielle Missverständnisse.

¹⁴ Zur Bedeutung des Begriffs *naturalistic fallacy* bei Moore finden sich zusammenfassende Darstellungen bei Engels (1993, S. 97–119), Engels (2008, S. 130–134) und Vries (2006, S. 271–272).

Erstes Missverständnis: Bezeichnet man den logischen Sein-Sollen-Fehlschluss als naturalistischen Fehlschluss, legt das fälschlicherweise nahe, die Schlussfolgerungen seien logisch nur dann problematisch, wenn sie im engeren Sinne von Aussagen über Naturzusammenhänge ausgingen. Logisch betrachtet sind Inhalt und Art der Seinsaussagen aber nicht eingeschränkt. Sofern das Attribut *naturalistisch* aber tatsächlich als Merkmal einer besonderen Gruppe von Seinsaussagen gelten soll, wären konsequenterweise für alle möglichen Seinsbereiche begrifflich eigene „Spielart[en] des ‚naturalistischen Fehlschlusses‘“ (Vogt, 2001, S. 69) zu benennen. Je nach Art des als *natürlich* geltenden Sachverhaltes wäre dann in Bezug auf empirische Sachverhalte mindestens zwischen *soziologischen*, *biologischen* und *psychologischen Fehlschlüssen* zu unterscheiden, bei nicht-empirischen Sachverhalten – wie dem nur vorgestellten Sein der Natur des Menschen – von *anthropologischen* oder *theologischen Fehlschlüssen* und schlussendlich im Bereich der Künste von *ästhetischen Fehlschlüssen*¹⁵.

Zweites Missverständnis: Übersetzt man Moores Begriff *naturalistic fallacy* ungenau als naturalistischen Fehlschluss, legt das fälschlicherweise nahe, es handele sich überhaupt um einen Schluss. Streng genommen „handelt [es] sich dabei jedoch nicht um einen fehlerhaften Schluss, sondern – wenn überhaupt – um eine fehlerhafte Definition bzw. Reduktion“ (Morscher, 2021, S. 158).

Trotz der möglichen Missverständnisse und der Unterscheidbarkeit der genannten zwei Perspektiven, ist es philosophiehistorisch interessant, dass Moore unter seinen Begriff des *naturalistic fallacy* auch die Verknüpfung beider Perspektiven, also des logischen mit dem semantischen Sein-Sollen-Problem, fasst. Wenn man die aus der Beschreibung der Natur gewonnenen Merkmale gleichsetzt mit dem Wertprädikat *gut* (semantisches Sein-Sollen-Problem) und meint, von diesen Beschreibungen „*ethisch relevante, normative Schlußfolgerungen ableiten zu können* [logisches Sein-Sollen-Problem]“ (Engels, 1993, S. 105), begeht man bei der Annahme, Ethik durch Naturwissenschaften ersetzen zu können, sowohl einen naturalistischen *Irrtum* als auch einen naturalistischen *Fehlschluss*. Stellt man sich die Verknüpfung beider anhand der bereits erwähnten Standardform eines Arguments vor, so befindet sich der Irrtum auf der Ebene der Prämissen, der Fehlschluss auf der Ebene der Beziehung zwischen Prämissen und Konklusion.

¹⁵ Das Problem der genauen begrifflichen Eingrenzung dessen, was als *naturalistisch* zu gelten hat, findet man schon bei Moore selbst, der nur von einem *naturalistic fallacy* spricht, streng genommen aber auch den Fall eines *metaphysischen* Irrtums beschreibt (Engels, 1993, S. 99; Engels, 2008, S. 131). Ob es sich bei den als natürliche Tatsachen ausgegebenen Sachverhalten tatsächlich um Aussagen über die erfahrene oder nur vorgestellte Wirklichkeit handelt, ist – wie Wietusch in Bezug auf die *Auditive Wahrnehmungserziehung* verdeutlicht – nicht immer auf den ersten Blick zu unterscheiden: „Somit orientieren sich die Autoren von ‚Sequenzen‘ im Grunde nicht an der musikalischen Wirklichkeit als einer vorgegebenen Größe, wie es den Anschein hat, sondern an dem, was zuvor aufgrund der Interpretation des Musikbegriffes von ihnen selber zur musikalischen Wirklichkeit erhoben wurde“ (Wietusch, 1976, S. 503).

Wenn im Folgenden vom naturalistischen Fehlschluss die Rede ist, dann ist immer (trotz der Missverständlichkeiten) *Humes-Problem*, also der Sein-Sollen-Fehlschluss gemeint, schlichtweg deshalb, weil er in der pädagogischen Literatur in dieser Weise verwendet wird. Denn wie schon Vogt hervorhebt, zielt die Kritik, die mit dem Einwand des naturalistischen Fehlschlusses im pädagogischen Kontext geübt wird, „vor allem auf dessen *deduktionistische* Logik, die in unzulässiger Weise von einer begrifflichen Inklusion der Präskription in der Deskription ausgeht, die analog zum klassischen Syllogismus gedacht wird“ (Vogt, 2001, S. 69)¹⁶.

4. Thomas Otts Kritik an Heinz Antholz' *Unterricht in Musik*

In seiner AMPF-Lecture des Jahres 2015 unternimmt Thomas Ott den „Versuch einer Rekonstruktion“ (Ott, 2016, S. 29) von Heinz Antholz' *Unterricht in Musik* (Antholz, 1972), einer Publikation, mit der sich Ott schon fast vierzig Jahre zuvor in seiner Dissertationsschrift (Ott, 1979) intensiv auseinandergesetzt hat. Als hervortretende Gemeinsamkeit der beiden Veröffentlichungen Otts sticht der kritische Einwand hervor, Antholz habe im Kontext seiner musikdidaktischen Überlegungen einen Argumentationsfehler begangen – und zwar in Form eines *naturalistischen Fehlschlusses* (Ott, 1979, S. 65; Ott, 2016, S. 40)¹⁷. Die Textpassage aus der AMPF-Lecture sei im Folgenden ausführlich zitiert:

„Das Hören, so Antholz in seinen begründenden Überlegungen, sei anthropologisch und ontologisch prioritär: ‚Alle Momente, die das Spezifische der Musik ausmachen, gehen aus den Klängen als ihrem Baumaterial hervor‘ (ebd., S. 100). Hier erwies Antholz' Denken sich in einem entscheidenden Punkt als angreifbar, nicht nur in der Ableitung von Zielen und Inhalten aus ontologischen und anthropologischen Gegebenheiten (Wissenschaftslogiker sprechen hier bekanntlich vom *naturalistischen Fehlschluss*), sondern auch in der Bestimmung der ontologischen und anthropologischen Gegebenheiten selbst: Die Behauptung, dass alles musikalische Verhalten im Hören gründe, dass diesem deshalb kategoriale Priorität auch im Blick auf Lernprozesse zukomme, kann man auf geradezu lächerlich einfache Weise ins Wanken bringen durch den Hinweis darauf, dass Musik zunächst produziert werden muss, bevor man sie hören kann“ (Ott, 2016, S. 40)¹⁸.

Um Thomas Otts Kritik differenzierter zu betrachten, bietet es sich zunächst an, einen grundsätzlichen Blick auf die Möglichkeiten der Kritik von Argumenten zu werfen (Bugiel, 2021, S. 11).

¹⁶ Eine differenzierte Betrachtung des naturalistischen Fehlschlusses im Kontext der Frage der Begründbarkeit von Erziehungszielen findet sich bei Heid (1972).

¹⁷ Ott (1979) stützt sich auf das Begriffsverständnis des naturalistischen Fehlschlusses als eines logischen Sein-Sollen-Fehlschlusses, welches er in der erziehungswissenschaftlichen Literatur in den Aufsätzen von Heid (1972) und Tremml (1975) vorfindet.

¹⁸ Das „ebd.“ bezieht sich auf die erste Auflage von *Unterricht in Musik* (Antholz, 1970).

Folgt man der Darstellung bei Pfister (2015, S. 28–32), gibt es grundsätzlich vier Stellen, an denen eine Kritik ansetzen kann: die Konklusion, die Prämissen, der Übergang von den Prämissen zur Konklusion und die Relevanz des Arguments für die Diskussion. In der zitierten Textpassage nutzt Ott für seine Kritik zwei der vier genannten Ansatzpunkte.

Der erste Ansatzpunkt für Otts Kritik ist der Übergang von den Prämissen zur Konklusion. Folgt man Otts Darstellung, so ist die Ursache des *naturalistischen Fehlschlusses* von Antholz formallogisch betrachtet die Unvollständigkeit seines Arguments: Der normative Gehalt der Konklusion kann sich nur aus einer oder mehreren normativen Prämissen speisen, die laut Ott bei Antholz offenbar fehlen.

Vergleicht man die Darstellung des fehlschlüssigen Arguments in Ott (1979) mit der in Ott (2016), stellt man fest, dass Ott das Argument sprachlich nicht einheitlich darstellt. So schließt Antholz laut Ott (1979) aus der „Tatsache [...], daß die semantische Ebene sich nur im Medium von Klanglichkeit herstellen kann, [...] auf die didaktische Priorität des strukturellen Moments“ (Ott, 1979, S. 65)¹⁹ und 2016, wie bereits zitiert, von der „Behauptung, dass alles musikalische Verhalten im Hören gründe [darauf], dass diesem deshalb kategoriale Priorität auch im Blick auf Lernprozesse zukomme“ (Ott, 2016, S. 40).

Neben dieser formalen Kritik wählt Ott aber auch noch einen zweiten Ansatzpunkt: die inhaltliche Kritik auf der Ebene der Prämissen. In seiner Dissertationsschrift übt Ott interne Kritik, indem er die Kryptonormativität der Prämissen hervorhebt: Mit Verweis auf Heid (1972, S. 569) erkennt er in Antholz' musikontologischen Aussagen eine *exponierte Selektivität* (Ott, 1979, S. 65). Indem Antholz das Hören von Klängen als Grunderfahrung von Musik bestimme, werde das normative Moment eingeschleust²⁰. Im Jahr 2016 wählt Ott den Zugang externer Kritik: Er argumentiert gegen diese Prämisse, indem er ein Beispiel bringt, das ihr widersprechen soll. Ott behauptet, die Produktion sei der Rezeption von Musik gegenüber vorgängig.

Nach dieser ersten Bestandsaufnahme möchte ich mich im Folgenden nacheinander den eingangs formulierten Fragen zuwenden. Dabei werde ich mich auf Ott (2016) konzentrieren und Ott (1979) ergänzend heranziehen.

¹⁹ Wobei mit dem *strukturellen Moment* der „hörstrukturell definierte[] Zugriff auf den Gegenstandsbe-
reich Musik“ (Ott, 1979, S. 64) gemeint ist.

²⁰ Darauf weist Ott (1979, S. 65) selbst hin, wenn er mit Bezug auf Heid an Antholz' ontologischen Aus-
sagen kritisiert, dass „[a]ls das ‚wahre Sein‘ [...] nur solche Tatbestände angesehen [werden], die man
für gut hält“ (Heid, 1972, S. 569).

Weist der Einsatz des naturalistischen Fehlschlusses als Instrument der Kritik Anzeichen eines suggestiven Gebrauchs auf?

Gemessen an dem von Ott erhobenen Anspruch, den „Versuch einer Rekonstruktion“ (Ott, 2016, S. 29) vorzulegen, fallen an dieser Passage aus Otts AMPF-Lecture zwei Besonderheiten ins Auge: Erstens gehen Otts Aussagen über eine bloße Rekonstruktion hinaus, denn Ott trägt hier unzweifelhaft auch eine Kritik an Antholz' musikdidaktischen Begründungsschritten vor. Zweitens wird diese Kritik nicht bloß versuchsweise, sondern unmissverständlich zum Ausdruck gebracht. Dazu bedient sich Ott mehrerer Darstellungsmittel. Zunächst wird dem Einwand zusätzliches Gewicht verliehen, indem der kritikwürdige Aspekt gleichermaßen als „entscheidend[]“ (Ott, 2016, S. 40) wie haltlos, da „lächerlich einfach[]“ (Ott, 2016, S. 40) angreifbar, dargestellt wird. Darüber hinaus wird die vorgebrachte Kritik über ein Autoritätsargument ihrerseits gegen Kritik immunisiert: Wenn die als Autoritäten herangezogenen Wissenschaftslogiker (*im Plural*), noch dazu „bekanntlich“ (Ott, 2016, S. 40) von etwas sprechen, dann herrscht offenbar Konsens. Ob in Bezug auf die betreffenden Aussagen bei Antholz tatsächlich von einem naturalistischen Fehlschluss gesprochen werden kann, steht also allem Anschein nach gar nicht, genauer gesagt gar nicht mehr zur Diskussion.

Dass der Fall hinlänglich geklärt erscheint und der kritische Einwand immer noch Gültigkeit beanspruchen kann, wird dabei durch die gewählte Vergangenheitsform des Präteritums (*erwies sich*) ausgedrückt. Darüber hinaus wird die vorgebrachte Kritik objektiviert: Wenn nämlich Antholz' Denken *sich selbst* – reflexiv – als angreifbar erwies, wird die angreifende Person hinter der Kritik ausgeblendet. Da Ott keine Angaben dazu macht, wann dieses Sich-selbst-Erweisen stattgefunden haben soll, ist zumindest den Angaben im Text auch nicht zu entnehmen, dass er selbst es war, der diesen Einwand in der Vergangenheit erstmals gegenüber Antholz vorgebracht hat – und zwar in seiner Dissertationsschrift (Ott, 1979). Zuletzt ist noch darauf hinzuweisen, dass sich in Otts Darstellung von Antholz' Prämissen eine Ungenauigkeit findet: Die zitierte Aussage, alles gehe aus den Klängen hervor, wird im Text durch einen unscharfen Verweis Antholz selbst zugeschrieben, geht aber auf Zofia Lissa zurück, die Antholz an der besagten Stelle (Antholz, 1970, S. 100) zitiert.

An der untersuchten Textpassage aus Otts AMPF-Lecture ist erkennbar, dass Ott in Bezug auf alle drei bei Engels (2008, S. 126) genannten Hinsichten Darstellungsmittel wählt, die auf einen suggestiven Gebrauch hinweisen. Zugespitzt könnte man es so ausdrücken: Wer Otts Aussagen folgt, wird akzeptieren, dass es unstrittig ist, *was* ein naturalistischer Fehlschluss ist (erste Hinsicht), *dass* Antholz einen solchen begeht (zweite Hinsicht), und dass Antholz' Argumentation offenbar auf derart wackeligen Beinen steht, dass eine ernsthafte weitere Auseinandersetzung mit seinem Vorschlag hinsichtlich der musikdidaktischen Rolle des Hörens kaum der Mühe wert sein dürfte (dritte Hinsicht).

Welche inhaltliche Diskussion wäre dort zu führen, wo sie durch den Einwand des naturalistischen Fehlschlusses möglicherweise vereitelt wird?

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang zunächst eine nähere Betrachtung von Otts Wortwahl. So wie Ott es formuliert, schließt Antholz auf die „didaktische Priorität“ (Ott, 1979, S. 65) des „hörstrukturell definierten Zugriff[s]“ (Ott, 1979, S. 64), beziehungsweise die „kategoriale Priorität“ (Ott, 2016, S. 40) des Hörens in Bezug auf Lernprozesse. Für die damit ausgedrückte Vorrangstellung der Hörerziehung findet Ott noch andere Formulierungen. Er spricht von einem „Primat des Hören-Lernens“ (Ott, 1979, S. 63) bei Antholz oder an anderer Stelle gar von einem aufgedruckten „Stempel ‚Hier gilt’s dem Hören‘“ (Ott, 2016, S. 40).

Diese Formulierungen verdienen besondere Beachtung, weil hier eine Diskrepanz zwischen Otts Darstellung und Antholz’ eigenen Aussagen zum Vorschein kommt. Antholz weist nämlich explizit darauf hin, dass er bezüglich der Rolle des Hörens im Musikunterricht gerade *keine Priorität*, sondern ein *Prinzip* im Sinn hat: „Hörerziehung ist im Unterricht in Musik [...] keine Prioritäts- oder Proporzfrage, sondern eine Prinzipienfrage“ (Antholz, 1972, S. 131).

Welches Interesse sollte Ott daran haben, statt eines didaktischen Prinzips von einer didaktischen Priorität zu sprechen und qua Fehlschlusseinwand Antholz’ Begründungsbemühungen als argumentativen „Holzweg[]“ (Tremml, 1975, S. 63) auszuweisen?

Wenn man berücksichtigt, dass sich Ott zusammen mit Ulrich Günther für einen *Pluralismus* möglicher Umgangsweisen mit Musik stark gemacht hat (Günther & Ott, 1984), wird nachvollziehbar, dass er bei Antholz offenbar in zweierlei Hinsicht die Tendenz einer *monistischen* Reduktion wahrnimmt, die er nicht zu akzeptieren bereit ist: eine Reduktion von Musik auf Klanglichkeit und eine Reduktion der Umgangsweisen mit Musik auf das Hören²¹. Übersetzte man die vertikale Achse der vermeintlichen Priorität des Hörens in die horizontale Achse der begrenzten Unterrichtszeit, resultierte daraus zumindest in zeitlicher Hinsicht tatsächlich eine Ungleichheit: Alternative Umgangsweisen mit Musik gerieten dann in ein Konkurrenzverhältnis zur vorrangig zu praktizierenden Hörerziehung.

Für Klaus Beyer liegt ein „fundamentaler didaktischer Fehler [darin], Unterrichtskonzeptionen einseitig auf [nur] einem einzelnen Prinzip aufzubauen“ (Beyer, 2009, S. 348). Allem Anschein nach ist es dieser Fehler, den Ott meint erkennen zu können, wenn er Hörerziehung bei Antholz (anders als dieser selbst) nicht als „Prinzipienfrage“ (Antholz, 1972, S. 131), sondern als

²¹ Im von Ott verfassten zweiten Kapitel des gemeinsamen Buchs mit Günther (Günther & Ott, 1984) wiederholt er – im Vergleich mit der Passage in Ott (1979, S. 64–65) – fast wortwörtlich seinen Einwand, Antholz schließe in *Unterricht in Musik* auf eine „didaktische Priorität des Hörens“ (Ott, 1984, S. 18). Allerdings verzichtet Ott hier darauf, Antholz’ Herleitung als naturalistischen Fehlschluss zu bezeichnen und nennt sie lediglich als „aus bestimmten Gründen problematisch“ (Ott, 1984, S. 18), verweist aber über die beigelegte Fußnote auf die Stelle in seiner Dissertationsschrift, an der er den Einwand des naturalistischen Fehlschlusses gegenüber Antholz vorbringt (Ott, 1979, S. 65).

Prioritätsfrage interpretiert. Wenn nämlich von einer Priorität oder sogar von einem „Primat“ (Ott, 1979, S. 63) gesprochen wird, ist von Zuschreibungen die Rede, die tendenziell mit absoluter Gültigkeit und einem statischen Verhältnis assoziiert werden, das statt Gleichzeitigkeit oder Nebenordnung auf konkurrenzlose Vorrangstellung und Unterordnung hinausläuft.

Dem könnte man entgegenhalten, dass dem *Prinzip* der „Anhörnung“ (Schneider, 1995, S. 91) kein Vorrang in Bezug auf andere Umgangsweisen mit Musik zukommt, sondern es mit diesen synchronisierbar ist. Didaktische Prinzipien stehen nämlich laut Beyer in einem dynamischen Verhältnis zueinander, können zwar in Konkurrenz treten, sich als gegensätzlich erweisen, aber auch ausbalanciert werden (Beyer, 2009, S. 348–349; Glöckel, 2003, S. 315–316; Schneider, 1995, S. 86). Sie haben einen „*bloß relative[n] Gültigkeitsanspruch*“ (Beyer, 2009, S. 347) und sind insofern geradezu darauf angewiesen, miteinander kombiniert und nicht isoliert befolgt zu werden, was neben den fundierenden insbesondere auch für die regulierenden Unterrichtsprinzipien gilt (Wiater, 2014, S. 15). Dass Ott noch im Jahr 2016 die von Antholz vorausgesetzte Synchronizität des Hörens von und anderen Umgangsweisen mit Musik nicht gelten lassen will – ungeachtet der Tatsache, dass Antholz sich (1992) um eine Klarstellung bemüht hat –, zeigt sich auch an dem von ihm gewählten Gegenbeispiel zur Prämisse, „dass [laut Antholz] alles musikalische Verhalten im Hören gründe“ (Ott, 2016, S. 40). Die „lächerlich einfache Weise“ (Ott, 2016, S. 40), mit der Ott meint, die vermeintliche Haltlosigkeit von Antholz' Aussagen herausstellen zu können, beruht nämlich lediglich auf einer Vereinfachung, die den Zusammenhang von Produktion und Rezeption auf eine diachrone Perspektive verkürzt²².

Um deutlich zu machen, was es hieße, die Diskussion dort weiterzuführen, wo sie durch Otts Einwand wenn nicht „vereitel[t]“ (Engels, 2008, S. 140), so doch zumindest erschwert wird,

²² Schon im Jahr 1992 hat Antholz dieser Sichtweise deutlich widersprochen: „Banal der Hinweis, daß man real nicht Musik machen kann, ohne sie auch real zu hören [...]. Ohne Musikhören schlechterdings kein Musikmachen [...]. Die Umkehrung – ohne Musikmachen kein Musikhören – gilt für das ästhetische Subjekt ‚prinzipiell‘ [...] nicht“ (Antholz, 1992, S. 239). Antholz räumt in seinem eigenen Rückblick auf *Unterricht in Musik* in Ansätzen ein, die Rolle des Hörens teils missverständlich beschrieben zu haben (Antholz, 1992, S. 229) und bemüht sich um Klarstellung. Er hebt hervor, dass „[d]ie Wechselbeziehung zwischen Musikmachen und Musikhören [...] kaum einen Differenzpunkt zwischen beiden Größen ausmachen läßt“ (Antholz, 1992, S. 167), ein „Dualismus von Musikmachen und Musikhören“ (Antholz, 1992, S. 226) daher „unselig[!]“ (Antholz, 1992, S. 226) ist. Er versichert, dass die „Befürchtungen, Hörerziehung als eine fundamentale Größe des Musikunterrichts bringe Musikmachen im Dachstübchen unter oder verweise sie gar des Hauses (um im Bild zu bleiben), [...] unbegründet [sind]“ (Antholz, 1992, S. 239). Speziell zu dem Hinweis von Ott, auch Musikmachen sei neben dem Hören eine überzeitliche Konstante (Ott, 1984, S. 18), merkt Antholz an: „Hier stoße ich mich nur erneut am *gegenteiligen* Verhältnis von Musikmachen und Musikhören. Auch brauche ich nicht zu wiederholen, daß UiM Musikmachen trotz des ontologisch-anthropologischen Ansatzes nicht hintanzusetzen gedachte. ‚Reines‘ Hören von Musik aktualisiert sich auch beim Musikmachen!“ (Antholz, 1992, S. 249).

möchte ich an dieser Stelle eine andere Interpretation der fraglichen Hörauffassung bei Antholz vorschlagen. Eingedenk der Tatsache, dass jede Rekonstruktion eines Arguments immer das Ergebnis einer Interpretationsleistung ist (Betz, 2020, S. 47–48; Brun, 2016, S. 259), stelle ich die Interpretationshypothese auf, dass Antholz die deskriptiven Aussagen zur Musik als Klangphänomen gar nicht als Ausgangspunkt für einen vermeintlichen Schluss auf eine normative Aussage verwendet, sondern vielmehr als nähere Bestimmung eines bereits vorliegenden normativen Ausgangspunktes: nämlich des didaktischen Prinzips der *Anschauung*. Dieses allgemeine Prinzip (Glöckel, 2003, S. 287–292) macht er zu einem besonderen, musikspezifischen (Schneider, 1995, S. 91–92), indem er es auf der Grundlage seiner Sichtweise von Musik als Klangphänomen ausdifferenziert.

Antholz verwendet den Begriff der *Anschauung*, um die Eigenart der sinnlichen Wahrnehmung von Musik zu beschreiben (Antholz, 1972, S. 100). Darüber hinausgehend hebt er hervor, dass „Musikunterricht als Unterricht im Hören [...] sich die alte didaktische Erkenntnis zu bewahren [hat], daß Anschauung möglichst über alle Sinne erworben wird“ (Antholz, 1972, S. 147)²³. Anschauung kann sich aber sowohl auf den *Vorgang* des Veranschaulichens, als auch auf das *Ergebnis* der Sinnestätigkeit beziehen. Als Ergebnis meint Anschauung die „durch die eigene Sinneswahrnehmung unmittelbar erworbene Kenntnis und Vorstellung, sowie ein entsprechendes Wissen von Gegenständen der Natur und der Kultur“ (Böhm, 2005, S. 31). Bei Antholz scheint mir nun folgende Auffassung vorzuliegen: Während es zwecks *Veranschaulichung* (als *Vorgang*) durchaus wünschenswert erscheint, neben dem Hörsinn auch die anderen Sinne einzubeziehen, ist *Anschauung* als Ergebnis aber ausschließlich dem Zugang über den Hörsinn vorbehalten. Die kontinuierliche Arbeit am Hörsinn und die Ausbildung eines Klangbewusstseins ist letztlich für die Lernenden Hilfe zur Anschauung.

Demnach handelt es sich bei dem von Ott kritisierten Vorgehen von Antholz gar nicht um einen (unvollständigen) Schluss von ontologischen Seinsaussagen über Musik auf ein musikdidaktisch konkretisiertes Sollen, sondern vielmehr um die musikspezifische Konkretisierung eines gegebenen allgemeindidaktischen Sollens (Anschauungsprinzip) qua musikontologischer Aussagen.

Wenn mit Glöckel zutrifft, dass didaktische Prinzipien als historisch gewordene normative Setzungen „sich nicht ohne Rest in ein logisch stimmiges System zwingen [lassen]“ (Glöckel, 2003, S. 316), ist insofern nicht auszuschließen, dass Antholz’ Ausführungen zur prinzipiellen Rolle des Hörens im Musikunterricht gar keine (logisch rekonstruierbare) Argumentation enthalten, sondern letztlich nur als normative Setzung in ihrem historischen Kontext verständlich gemacht werden können.

²³ Diese Erkenntnis ist insofern alt, als dass sie in der Regel auf Comenius zurückgeführt wird (Glöckel, 2003, S. 287–288; Wiater, 2014, S. 45–46).

Um Thomas Otts Gebrauch des naturalistischen Fehlschlusses als Instrument der Kritik an der untersuchten Passage aus Heinz Anholz' *Unterricht in Musik* zu beurteilen, bietet es sich an, sich abschließend noch einmal am ethischen Diskurs zu orientieren, welcher für die Problematisierung den Ausgangspunkt bildete. Eve-Marie Engels weist darauf hin, dass „[d]as eigentlich philosophisch und ethisch relevante Thema beim naturalistischen Fehlschluss [...] nicht logischer Art [ist], da wir uns über den logischen Status eines Argumentes schnell verständigen können“ (Engels, 2008, S. 140). Die für die Diskussion relevanten Sachverhalte sind nach Engels nämlich „die in den Prämissen enthaltenen [...] Voraussetzungen“ (Engels, 2008, S. 140).

Sofern man aber das ebenfalls von Engels eingeforderte „Gebot der intellektuellen Redlichkeit“ (Engels, 2005, S. 152) befolgt und „beim Verdacht des naturalistischen Fehlschlusses zunächst einmal nach möglichen impliziten normativen Voraussetzungen und Hintergrundannahmen [fragt]“ (Engels, 2005, S. 152), wäre das betreffende Argument nicht bloß in einer Standardform darzustellen, sondern auch die Arbeit der Prämissenergänzung zu leisten – „manchmal der schwierigste Teil der Analyse eines Arguments“ (Brun & Hirsch Hadorn, 2021, S. 227). Was Engels im Blick hat, ist die Beachtung des Prinzips des Wohlwollens, des *principle of charity* (Bowell et al., 2020, S. 68–71; Feldman, 2014, S. 133–135) bei der Rekonstruktion eines Arguments. Löwenstein fasst die Bedeutung eines wohlwollenden Vorgehens folgendermaßen zusammen: „Eine Rekonstruktion sollte so *inhaltstreu, so plausibel und so begründungsstark wie möglich* sein. Je besser eine Rekonstruktion diese Ziele erreicht, desto wohlwillender ist sie“ (Löwenstein, 2022, S. 44).

Wer nach Engels redlich handelt und sich um eine Ergänzung impliziter Prämissen bemüht, schafft auf diesem Wege aber eine neue Angriffsfläche für Kritik, weil nun die Ergänzungen ihrerseits zur Diskussion stehen (Bugiel, 2021, S. 11). Insofern schwächt ein wohlwollendes Vorgehen bei der Kritik möglicherweise die eigene Position. Einem suggestiven Gebrauch, der den Einwand des naturalistischen Fehlschlusses taktisch einsetzt, läuft das Verfahren der Prämissenergänzung insofern zuwider. Die fehlende Verpflichtung dem *principle of charity* gegenüber ist somit auch ein möglicher Anhaltspunkt für einen suggestiven Gebrauch des naturalistischen Fehlschlusses.

Otts Rekonstruktion ist zwar durchgängig von Wohlwollen getragen, in der Frage des Hörens aber wird dieses Wohlwollen meines Erachtens durch positionelle Kritik überlagert. Deutlich wird das insbesondere an Otts aus meiner Sicht fehlerhaften Interpretation der von Anholz als Prinzip gedachten Rolle des Hörens als Priorität. Denn zugespitzt könnte man behaupten, dass Ott für seine Kritik den Einwand des naturalistischen Fehlschlusses gar nicht benötigt. Wenn er ihn trotzdem bemüht, ohne ihn jedoch durch eine wohlwollende logische Rekonstruktion des Arguments nachzuweisen, erfüllt dieser Einwand für Ott auch eher eine rhetorische Funktion, nämlich die, seine positionelle Kritik durch den Verweis auf die Logik als Garant von Objektivität und die

Autorität der „Wissenschaftstheorie“ (Ott, 1979, S. 32) und ihrer – wie es in der AMPF-Lecture heißt – „Wissenschaftslogiker“ (Ott, 2016, S. 40) zu stützen.

5. Vom Potential des naturalistischen Fehlschlusses als Instrument der Kritik

Was die Anwendung der Verfahrensweisen einer logischen Argumentanalyse anbelangt, trifft für Ott wie auch die anderen weiter oben genannten Beispiele aus musikpädagogischen Texten eine Beobachtung zu, die Hubert K. Treml für die erziehungswissenschaftliche Literatur gemacht hat: „Die Logik bleibt [...] dort, wo sie überhaupt erscheint, der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation äußerlich. Über Logik wird wohl (gelegentlich) gesprochen – sie wird *erwähnt* –, aber mit Logik wird nicht gearbeitet, d. h. sie wird nicht *gebraucht*“ (Treml, 2010, S. 175)²⁴.

Auch der suggestive Gebrauch des naturalistischen Fehlschlusses beruht auf diesem äußerlichen Bezug zur Logik. Wer Logik als Garantin von Wissenschaftlichkeit und Objektivität in Stellung bringt, ohne aber gleichzeitig einer formallogischen Analyse des Arguments ausreichend Rechnung zu tragen, macht sich lediglich den „unvergleichbaren Charme“ (Schläbitz, 2004, S. 185) zunutze, den sie laut Schläbitz „für Objektivitätssuchende ausübt“ (Schläbitz, 2004, S. 185). Im Falle eines suggestiven Gebrauchs dient der formallogische Einwand aber nur dem Zweck, positioneller Kritik zusätzliches Gewicht zu verleihen.

Dabei ist auch in Rechnung zu stellen, dass in „normative[n] Aussagesysteme[n]“ (Ott, 2018, S. 288) wie musikdidaktischen Konzeptionen möglicherweise gar nicht so sehr die logische Gültigkeit von Schlüssen auf dem Prüfstand steht als vielmehr die Bereitschaft, den normativen Annahmen und Setzungen auch handelnd Folge zu leisten. Denn mit Tetens läuft die Akzeptanz von normativen im Gegensatz zu deskriptiven Sätzen nicht auf deren Führwahrhalten hinaus, sondern auf die *Bereitschaft*, „nach dem entsprechenden Gebot, Verbot oder der Erlaubnis zu handeln“ (Tetens, 2014, S. 141). Die Kritik des naturalistischen Fehlschlusses mag daher bisweilen auch Ausdruck der Tatsache sein, dass die kritisierende Person genau diese Bereitschaft schlichtweg nicht aufbringt.

Otfried Höffe weist im Kontext seiner Anmerkungen zu dem „in der biomedizinischen Ethik so beliebten Vorwurf des naturalistischen Fehlschlusses“ (Höffe, 2001, S. 68) darauf hin, man

²⁴ Diese Tatsache kann man laut Treml aber „nicht (nur) dadurch erklären, dass sich hier [in der Pädagogik] offensichtlich überwiegend Mathematikflüchtlinge versammeln“ (Treml, 2010, S. 185). Treml entfaltet ausführlich einige Gründe, warum seiner Ansicht nach Logik in erziehungswissenschaftlichen Abhandlungen kaum gebraucht wird: Es liegt möglicherweise an der doch eher induktiven statt deduktiven Logik pädagogischer Argumente, der Schwierigkeit von deren Übersetzung in die logische Formalsprache sowie an den Schwierigkeiten bei der pragmatischen Interpretation logischer Kalküle sowie nicht zuletzt an der traditionellen Dominanz der Rhetorik (Treml, 2010, S. 185–196).

könne den naturalistischen Fehlschluss (verstanden als Sein-Sollen-Fehlschluss) „als eine logische Sonde betrachten, als ein Instrument, mit dessen Hilfe man der Argumentationslogik auf die Spur kommt“ (Höffe, 2001, S. 68). Den naturalistischen Fehlschluss nicht als „Keule“ (Engels, 2008, S. 126), sondern mit Höffe als „logische Sonde“ (Höffe, 2001, S. 68) einzusetzen, liefe darauf hinaus, das zur Diskussion stehende Argument mit den Verfahren der logischen Argumentanalyse (Brun & Hirsch Hadorn, 2021; Löwenstein, 2022) zu rekonstruieren und zu evaluieren. Die Anwendung solcher Verfahren auch im Bereich der Musikpädagogik ist zuletzt von Bugiel (2021) vorgeschlagen und als gewinnbringend beurteilt worden.

Eine solche Analyse habe ich in meinen Ausführungen ausgeklammert. Nähme man sie in Angriff, so ist nicht ausgeschlossen, dass sich Rekonstruktionsvorschläge des kritisierten Arguments von Antholz finden ließen, die zeigten, dass Ott mit seinem Einwand des naturalistischen Fehlschlusses im Unrecht ist. Oder aber es erwiese sich, dass man selbst unter Anwendung des Verfahrens der Prämissenergänzung nicht in der Lage ist, Antholz' Argument formallogisch zu vervollständigen. In diesem Fall wäre Ott mit seinem Fehlschlusseinwand Recht zu geben.

Im Zuge solcher Rekonstruktionsbemühungen kann sich aber auch herausstellen, dass im Text gar keine Argumentation, sondern nur eine Aneinanderreihung von Aussagen (Brun & Hirsch Hadorn, 2021, S. 209–212) enthalten ist²⁵. Sofern überhaupt nicht argumentiert wird, ist der naturalistische Fehlschluss aber kein adäquates Instrument der Kritik. Einem Text, der gar nicht argumentiert, kann man nicht vorwerfen, dass er *schlecht* argumentiert, allenfalls, dass er *nicht* argumentiert – obwohl er es vielleicht sollte.

Für naturalistische Fehlschlüsse gilt gleichermaßen, was mit Löwenstein für jedweden Fehlschluss gilt: „Gegen Fehlschlüsse ist niemand gefeit, denn niemand überblickt alle logischen Beziehungen zwischen den eigenen Überzeugungen bis ins letzte Detail“ (Löwenstein, 2022, S. 107). Gerade deshalb sollte man aber „[i]m Sinne des Prinzips des Wohlwollens [...] sehr vorsichtig damit sein, jemandem vorzuwerfen, einen Fehlschluss begangen zu haben“ (Löwenstein, 2022, S. 107). Ganz in diesem Sinne heben Howell, Cowan und Kemp hervor: „Although deriving ‚ought‘ from ‚is‘ is indeed a formal fallacy, we should be wary of interpreting arguers as committing it“ (Howell et al., 2020, S. 240). Für den Gebrauch des naturalistischen Fehlschlusses formulieren sie daher als Orientierung: „As a general rule of thumb: if we are aiming for the best reconstruction of someone's argument we should be reluctant to interpret them as committing the fallacy of deriving ‚ought‘ from ‚is‘“ (Howell et al., 2020, S. 241).

Wie sich herausgestellt hat, handelt es sich dort, wo der Einwand des naturalistischen Fehlschlusses erhoben wird, oftmals gar nicht um die Kritik an der logischen Unzulässigkeit eines Sein-

²⁵ Neben dem *argumentative writing* unterscheidet Feldman zwei Arten, die bisweilen mit diesem verwechselt werden: *descriptive writing* und *rhetorical writing* (Feldman, 2014, S. 135–139).

Sollen-Fehlschlusses, sondern um die Infragestellung der dabei implizit verwendeten normativen Prämissen. Diese sind es daher auch, die laut *Bowell et al.* im Fokus der Auseinandersetzung stehen sollten: „We should engage with the arguer about *that* point, rather than interpreting them as committing a basic logical error“ (*Bowell et al., 2020, S. 241*). Hinsichtlich der Prämissen stellt sich dann nämlich, so *Engels*, „die wesentliche Frage, welche unserer Prämissen wir bereit sind, als ‚open question‘, ‚offene Fragen‘, zur Disposition zu stellen und wo wir auf Voraussetzungen stoßen, die wir nicht preiszugeben bereit sind“ (*Engels, 2008, S. 138*). Die inhaltliche Diskussion der Prämissen geht aber über eine logische Betrachtung hinaus und wird im fachwissenschaftlichen Diskurs ausgetragen.

Sofern kein logischer Fehler (im Sinne von *Humes Problem*) beim Übergang von den Prämissen zur Konklusion vorliegt und auch auf der Ebene der Prämissen kein *naturalistic fallacy* (im Sinne von *Moore's Problem*) erkennbar ist, kann es durchaus der Fall sein, dass ein kritisiertes Argument überhaupt keinen Fehler enthält, sondern nur „Ausdruck einer grundlegenden Wertentscheidung“ (*Engels, 2008, S. 138*) ist, die von der kritisierenden Person nicht geteilt wird. Wo er aber berechtigt ist, kann der naturalistische Fehlschluss als Instrument der Kritik das Vorliegen von *bad arguments* (*Arp, Barbone & Bruce, 2019*) aufzeigen. In Form seines suggestiven Gebrauchs ist er hingegen – wie von *Frankena (1939)* für das erste Viertel des 20. Jahrhunderts beschrieben – auch noch im 21. Jahrhundert als Trick einsetzbar, um inhaltliche Anschlüsse und Diskussionen zu vereiteln. Einen suggestiven Gebrauch des naturalistischen Fehlschlusses wird man daher berechtigterweise als *bad criticism* bezeichnen dürfen. Sind Anzeichen einer solchen Verwendung erkennbar, wird man fragen müssen, von welcher musikpädagogischen Streitfrage der Trick eigentlich ablenken soll.

Abschließend möchte ich die Perspektive wechseln und den naturalistischen Fehlschluss nicht als Instrument der Kritik, sondern aus der Perspektive derjenigen betrachten, die ihn in ihren Begründungszusammenhängen zu vermeiden suchen. Sofern man nämlich von einem empirischen Wahrheitsbegriff ausgeht, der nur empirisch verifizierbare oder falsifizierbare Aussagen als wahrheitsfähig anerkennt, können „musikpädagogische Normen [...] gar nicht *begründet* werden“ (*Vogt, 2001, S. 70*). Aus dieser Perspektive bleibt mit *Schurz* festzuhalten, dass es „für die Ethik [wie auch die Pädagogik, M. H.] kein rationales Begründungsverfahren [gibt], welches eine der empirischen Wissenschaft auch nur näherungsweise vergleichbare Intersubjektivität garantiert“ (*Schurz, 1995, S. 175*).

Statt musikpädagogische Normen einfach nur zu setzen (Dogmatismus) oder der Beliebigkeit anheimzustellen (Relativismus), kann man zunächst einmal mit *Zoglauer* die Frage stellen, „ob eine rationale Normenbegründung notwendig auf Seins-Sollens-Schlüsse angewiesen ist“ (*Zoglauer, 1998, S. 66*). Möglicherweise wird nämlich durch ein „verengtes szientistisches Rationalitätsverständnis“ (*Zoglauer, 1998, S. 66*) der Blick dafür verstellt, dass es für die Begründung

ethischer oder auch pädagogischer Normen auch andere Begründungsverfahren geben könnte. Bei der Suche nach solchen Begründungsverfahren zeigt sich, dass der naturalistische Fehlschluss nicht bloß logische, sondern auch epistemologische Fragen aufwirft²⁶. Solange man nämlich den naturalistischen Fehlschluss als logischen Sein-Sollen-Fehlschluss versteht und von einem empirischen Wahrheitsbegriff ausgeht, können laut Vogt „[a]lle Versuche, den Folgerungen des naturalistischen Fehlschlusses auf die eine oder andere Weise zu entgehen, [... nur] danach eingeschätzt werden, wie sie mit diesem doch recht engen Begriff von Wahrheit umgehen bzw. wie sie ihn zu erweitern suchen“ (Vogt, 2001, S. 70).

Statt einer negativen Sichtweise, die in Vermeidungsstrategien verhaftet bleibt, könnte der Blick aber auch darauf gerichtet werden, wie trotz des ungelösten Problems rationaler Normenbegründung eine „positiv ethische Theorie aufgebaut werden könnte“ (Schurz, 1995, S. 175). Schurz schlägt vor, eine „Theorie der Kulturwerte“ (Schurz, 1995, S. 175) zu entwickeln. Versteht man ethische Werte als Kulturwerte, so steht nicht mehr die Frage von deren Begründung im Mittelpunkt, sondern erstens die Frage, wie sich eine Hierarchie von Kulturwerten historisch entwickelt hat und zweitens, wie die Geltung der Kulturwerte in einer Gesellschaft sichergestellt werden kann. Letzteres hält Schurz für möglich durch „rationale[] Werbung [... als] Stimulation zur emotiven Übernahme von Wertesystemen unter Wachhaltung der Rationalität des Beworbenen“ (Schurz, 1995, S. 176).

Unter diesen Vorzeichen ließe sich eine weitere Lesart von Antholz' Hörprinzip zumindest andeuten. Geht man davon aus, dass Antholz dem Hören den Wert eines didaktischen Prinzips beimisst und betrachtet man diese normative Aussage nicht als Ergebnis eines potentiellen Sein-Sollen-Schlusses, sondern nur als Wertentscheidung, könnte man mit Schurz fragen: Wie kann das Antholz'sche Hörprinzip historisch verortet werden in der Landschaft musikdidaktischer Kulturwerte der 1970er-Jahre, wie wirbt Antholz in *Unterricht in Musik* dafür und welche rationale Werbung wird in konkurrierenden musikdidaktischen Konzeptionen geschaltet?

²⁶ Nolte verfolgt in seinem jüngsten Beitrag das Ziel, die „dichotome Struktur musikpädagogischer Theoriebildung“ (Nolte, 2023, S. 125), also die Zweiteilung in die voneinander getrennten und eigenständigen Theoriebereiche der *Wissenschaftlichen Musikpädagogik* und der *Musikdidaktik*, „zu verdeutlichen, wissenschaftstheoretisch zu fundieren und als fachspezifische Ausprägung der grundlegenden Dichotomie von Sein und Sollen aufzuzeigen“ (Nolte, 2023, S. 125).

Literatur

- Aikin, S. & Casey, J. (2019). Straw Man. In R. Arp, S. Barbone & M. Bruce (Hg.), *Bad Arguments. 100 of the Most Important Fallacies in Western Philosophy* (S. 223–226). Oxford: Wiley Blackwell.
- Antholz, H. (1970). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1972). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1992). „Unterricht in Musik“ – Zur selbst- und fremdkritischen Vergegenwärtigung einer fachdidaktischen Konzeption. In H. Antholz (Hg.), *Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten* (S. 154–255). Mainz: Schott.
- Anzenbacher, A. (1992). *Einführung in die Ethik*. Düsseldorf: Patmos.
- Arp, R., Barbone, S. & Bruce, M. (Hg.) (2019). *Bad Arguments. 100 of the Most Important Fallacies in Western Philosophy*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Bäßler, H. & Kaiser, H. J. (1999). Begründungen. Hans Bäßler im Gespräch mit Hermann Josef Kaiser. In H. Bäßler (Hg.), *Musikpädagogik erlebt. Gespräche über ein künstlerisches Fach. 50 Jahre Verband Deutscher Schulmusiker* (S. 164–183). Mainz: Schott.
- Betz, G. (2020). *Argumentationsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: J. B. Metzler.
- Beyer, K. (2009). Didaktische Prinzipien. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 2* (S. 339–350). Paderborn: Schöningh.
- Böhm, W. (2005). Anschauung. In *Wörterbuch der Pädagogik* (16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell, S. 30–31). Stuttgart: Kröner.
- Bollnow, O. F. (1974). Über einen Satz Diltheys. In K.-J. Grundner, P. Krausser & H. Weiss (Hg.), *Der Mensch als geschichtliches Wesen. Anthropologie und Historie* (S. 118–138). Stuttgart: Klett.
- Bowell, T., Cowan, R. & Kemp, G. (2020). *Critical Thinking. A Concise Guide*. (5nd ed.). London: Routledge.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik* (4., vollständig neu bearbeitete Auflage). München: Reinhardt.
- Brun, G. (2016). Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion. In J. Pfister & P. Zimmermann (Hg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 247–274). Bern: Haupt.
- Brun, G. & Hirsch Hadorn, G. (2021). *Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen* (4., durchgesehene und aktualisierte Aufl.). Zürich: vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.
- Bugiel, L. (2021). Einführung in philosophische musikpädagogische Forschung. In Erinnerung an Hermann-Josef Kaiser. *Diskussion Musikpädagogik*, 91, 8–15.
- Bugiel, L. (2022). „Whiplash“ als ein gelungener musikalischer Bildungsprozess!? Oder: Wer hat Angst vor Normativität in (musik-)pädagogischer Forschung? In M. Krause-Benz, L. Oberhaus & C. Rolle (Hg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik* (S. 42–53). <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/04-Bugiel.pdf> [18. 07. 2023]
- Damschen, G. & Schönecker, D. (2012). *Selbst philosophieren. Ein Methodenbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann.
- Dodd, J. & Stern-Gillet, S. (1995). The Is/Ought Gap, the Fact/Value Distinction and the Naturalistic Fallacy. *Dialogue*, 34, 727–745.

- Engels, E.-M. (1993). George Edward Moores Argument der „naturalistic fallacy“ in seiner Relevanz für das Verhältnis von philosophischer Ethik und empirischen Wissenschaften. In L. H. Eckensberger & U. Gähde (Hg.), *Ethische Norm und empirische Hypothese* (S. 92–132). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engels, E.-M. (2005). Ethik in den Biowissenschaften. In M. Maring (Hg.), *Ethisch-philosophisches Grundlagenstudium. 2. Ein Projektbuch* (S. 135–166). Münster: Lit.
- Engels, E.-M. (2008). Was und wo ist ein „naturalistischer Fehlschluss“? Zur Definition und Identifikation eines Schreckgespenstes der Ethik. In C. Brand (Hg.), *Wie funktioniert Bioethik?* (S. 125–141). Paderborn: Mentis.
- Feldman, R. (2014). *Reason and Argument* (2nd ed., Pearson new international edition). Harlow: Pearson.
- Frankena, W. K. (1939). The Naturalistic Fallacy. *Mind*, 48(192), 464–477.
- Frankena, W. K. (1974). Der naturalistische Fehlschluss. In G. Grewendorf & G. Meggle (Hg.), *Seminar Sprache und Ethik. Zur Entwicklung der Metaethik* (S. 83–99). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritz, A. (2009). *Der naturalistische Fehlschluss. Das Ende eines Knock-Out-Arguments*. Herder.
- Fuchs, T., Jehle, M. & Krause, S. (Hg.) (2013). *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gauger, J.-D. & Wilske, H. (Hg.) (2007). *Bildungsoffensive Musikunterricht. Herausgegeben im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.* Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik* (4., durchgesehene und ergänzte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günther, U. & Ott, T. (1984). *Musikmachen im Klassenunterricht – 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis*. Wolfenbüttel: Möser.
- Heid, H. (1972). Begründbarkeit von Erziehungszielen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 18(4), 551–581.
- Hirsch, M. (2018). *Absichtlich Fragment? Planen von Musikunterricht aus der Perspektive zeitgenössischen Komponierens*. Hildesheim: Olms.
- Höffe, O. (2001). Wessen Menschenwürde? Was Reinhard Merkel verschweigt und Robert Spaemann nicht sieht. In C. Geyer (Hg.), *Biopolitik. Die Positionen* (S. 65–72). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jank, W. (2021). Was ist Didaktik? (In Zusammenarbeit mit Hilbert Meyer). In W. Jank (Hg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarbeitete Auflage) (S. 8–28). Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, H. J. (2015). Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 33–49). Münster: Waxmann.
- Kaiser, H. J., Barth, D., Heß, F., Jünger, H., Rolle, C., Vogt, J. & Wallbaum, C. (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen*. Mainz: Schott.
- Karageorgoudis, G. & Noller, J. (2021a). Einleitung. In G. Karageorgoudis & J. Noller (Hg.), *Sein und Sollen. Perspektiven in Philosophie, Logik und Rechtswissenschaft* (S. 7–8). Paderborn: Brill, Mentis.
- Karageorgoudis, G. & Noller, J. (Hg.) (2021b). *Sein und Sollen. Perspektiven in Philosophie, Logik und Rechtswissenschaft*. Paderborn: Brill, Mentis.
- Krause, S. & Breinbauer, I. M. (Hg.) (2015). *Im Raum der Gründe*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lehmann-Wermser, A., Göllner, M., Knigge, J., Krupp-Schleußner, V. & Oravec, L. (2020). 10 Jahre Beiträge empirischer Musikpädagogik. Editorial zur Jubiläumsausgabe. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (b:em), 11, 1–4. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/188/321> [02. 08. 2023]
- Löwenstein, D. (2022). *Was begründet das alles? Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Ditzingen: Reclam.

- Mertens, G. (2002). Normative Orientierung in der Pädagogik? Eine Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der praktischen Philosophie des Aristoteles. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 78(1), 24–37.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (Hg.) (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Mohrs, T. (2003). *Weltbürgerlicher Kommunitarismus. Zeitgeistkonträre Anregungen zu einer konkreten Utopie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Morscher, E. (2021). Das Sein-Sollen-Problem: Hermeneutik und Reglementierung. In G. Karageorgoudis & J. Noller (Hg.), *Sein und Sollen. Perspektiven in Philosophie, Logik und Rechtswissenschaft* (S. 145–182). Paderborn: Brill, Mentis.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Berlin: Lit.
- Nolte, E. (2023). Zur Dichotomie von Sein und Sollen in der Musikpädagogik. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven* (S. 109–130). Münster: Waxmann.
- Orgass, S. (2013). Überlegungen zum Verhältnis von musikalischer Bildung und allgemeinbildendem Musikunterricht. In F. Comploi & E. Mitterrutzner (Hg.), *Musik und Schule. Musica e scuola. Brixen-Bressanone 07.–08.05.2010* (S. 21–59). Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Ott, T. (1979). *Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Oldenburg.
- Ott, T. (1980). Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik. In K.-E. Behne (Hg.), *Einzeluntersuchungen* (S. 178–194). Laaber: Laaber.
- Ott, T. (1984). Musikmachen im Klassenunterricht – zum Problem des didaktischen Stellenwerts. In U. Günther & T. Ott, *Musikmachen im Klassenunterricht – 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis* (S. 13–27). Wolfenbüttel: Mööler.
- Ott, T. (2016). 45 Jahre *Unterricht in Musik* – Versuch einer Rekonstruktion. In J. Knigge & A. Niessen (Hg.): *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Ott, T. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 284–288). Münster: Waxmann.
- Pfister, J. (2015). *Werkzeuge des Philosophierens* (2., durchgesehene Auflage). Stuttgart: Reclam.
- Regelski, T. A. (2015). *A Brief Introduction to a Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis*. London: Routledge.
- Sachsse, M. (2014). Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert. Hildesheim: Olms.
- Sachsse, M. (2015). Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien. Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung. In A. Niessen & J. Knigge (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 95–109). Münster: Waxmann.
- Schaber, P. (2006). Naturalistischer Fehlschluss. In M. Düwell, C. Hübenthal & M. H. Werner (Hg.), *Handbuch Ethik* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 454–456). Stuttgart: Metzler.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Schatt, P. W. (2021). *Einführung in die Musikpädagogik* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Darmstadt: wbg Academic.
- Schläbitz, N. (2004). Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!? In H. J. Kaiser (Hg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S. 183–211). Essen: Die Blaue Eule.

- Schneider, E. K. (1995). Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hg.), *Kompendium der Musikpädagogik* (S. 84–94). Kassel: Bosse.
- Schurz, G. (1995). Grenzen rationaler Ethikbegründung. Das Sein-Sollen-Problem aus moderner Sicht. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 6(2), 163–177.
- Stuhlmann-Laeisz, R. (1986). Über das logische Verhältnis zwischen Normen und Tatsachen. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 11(1), 17–29.
- Tetens, H. (2014). *Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung* (4., unveränderte Auflage). München: C. H. Beck.
- Treml, A. K. (1975). Über die Unfähigkeit zu begründen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Begründungstheorie in praktischer Absicht. In R. Künzli (Hg.), *Curriculumentwicklung – Begründung und Legitimation* (S. 57–72). München: Kösel.
- Treml, A. K. (2010). *Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vogt, J. (1998). Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‚aus musikpädagogischer Perspektive?‘“ von Hermann J. Kaiser. In M. von Schoenebeck (Hg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 41–55). Essen: Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Vogt, J. (2018). Vom Schreibtisch geräumt. Neues von der „Philosophy of Music Education“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 11–24. <https://www.zfkm.org/18-vogt.pdf> [12. 07. 2023]
- Vries, R. de (2006). Naturalistischer Fehlschluss. In J.-P. Wils & C. Hübenthal (Hg.), *Lexikon der Ethik* (S. 271–273). Paderborn: Schöningh.
- Wiater, W. (2014). *Unterrichtsprinzipien* (6., überarbeitete Auflage). Donauwörth: Auer.
- Wietusch, B. (1976). Zur Begründungsproblematik musikdidaktischer Lernziele. *Musik & Bildung*, 8(9), 500–504.
- Wilske, H. (2007). Wenn das Eigene zum Fremden wird: Fachstandards statt außermusikalischer Orientierung. In J.-D. Gauger & H. Wilske (Hg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht. Herausgegeben im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.* (S. 155–172). Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Zoglauer, T. (1998). *Normenkonflikte – zur Logik und Rationalität ethischen Argumentierens*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Zoglauer, T. (2016). *Einführung in die formale Logik für Philosophen* (5., durchgesehene Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.