

Christoph Richter

Dreißig Jahre „Musikpädagogik als Wissenschaft“

Vorbemerkung:

Wissenschaft ist ein Bereich des menschlichen Lebens. Wissenschaftliches Handeln (Bemühen) ist eine Tätigkeit des Menschen – neben anderen Bereichen und Tätigkeiten wie Kunst, Technik, handwerkliche Arbeit, und wie der Umgang mit der Natur; wie der Glaube und die Religion, die Geschichte, die Philosophie, die Kommunikation und ihre Ordnungen. Sie alle dienen den Menschen, ihr Leben zu gestalten, gemeinsam mit anderen und in der Auseinandersetzung mit der Natur.

Wissenschaft verfolgt den Zweck, Ordnungen zu entdecken, zu schaffen und zu erproben. Wissenschaft sucht nach den zugrunde liegenden Prinzipien ihrer Fragen und Tätigkeiten, als Grundlage für ihr Verhalten, für ihr Handeln, für ihre nicht nachlassenden Versuche, Gewissheiten über ihr Leben und die Welt zu finden.

Dafür nutzt und sucht sie verheißungsvolle Wege – kausale Denkwege, deutenden Umgang mit Erfahrungen, evidente Aussagen, Thesen und Theorien, überprüfbare Erkundungen.

Wissenschaft – als Bereich und als Tätigkeit – ist nicht hermetisch gegen andere Bereiche und Tätigkeiten des Lebens abgeschlossen, sondern geht bisweilen fließend in sie über. Wo sie beginnen und aufhören, ist umstritten; es sei denn, man lege strenge formale Grenzen fest.

Im Rahmen der 14. Bundesschulmusikwoche, die 1982 in Berlin stattfand, gab es zwei wissenschaftliche Symposien. Sie standen unter den Titeln „Wissenschaft und Kunst“ und „Musikpädagogik als Wissenschaft“. ¹ Das Einführungsreferat zum Titel des zweiten Symposions hielt Sigrid Abel-Struth, deren Todes vor 25 Jahren wir mit dem heutigen Symposium gedenken.

Um Sigrid Abel-Struths unermüdliches Eintreten für eine wissenschaftliche Musikpädagogik zu ehren, lege ich dem ersten Teil meiner Gedanken jene 5 Aspekte zugrunde, die sie damals vortrug – eine rege Diskussion auslösend. (Ich beschränke mich absichtlich auf die Erinnerung an ihr Referat, in welchem sie ihr Anliegen in besonderer Klarheit formulierte.)

¹ Sigrid Abel-Struth, Musikpädagogik als Wissenschaft einführendes Referat zum Symposium II, durchgeführt anlässlich der 14. Bundesschulmusikwoche, Berlin 1982, veröffentlicht im Kongressbericht, Mainz 1983, S. 202 - 210

In einem zweiten Teil erlaube ich mir, die bis zum heutigen Tage entwickelte Wissenschaft der Musikpädagogik an den damaligen Einsichten und Forderungen zu messen. In einem dritten Teil werde ich versuchen, eine eigene Vorstellung von „Musikpädagogik als Wissenschaft“ zu formulieren und an Beispielen zu verdeutlichen. Dabei ist mir einerseits wichtig, Lehrer und Schüler in das wissenschaftliche Handeln und Denken einzubeziehen – als eine den menschlichen Geist auszeichnende Weise – und andererseits, die Spannung oder Fremdheit zwischen Empirie und geisteswissenschaftlichen Fragen zu lindern.

I

Sigrid Abel-Struth widmete sich damals fünf (von mir ein wenig umformulierten) Aspekten ihres Anliegens:

1)

In ihrem ersten Gedankengang bemängelte sie, viele Musikpädagogen seien dem Missverständnis erlegen, eine wissenschaftliche Behandlung der Musikpädagogik widerspreche dem Kunstcharakter der Musik und dem Praxischarakter des Unterrichts. Sie stellte dagegen, es gehe vielmehr um Anregungen und Hilfen, welche einer vielfältigen, von der Erziehungswissenschaft und Lernforschung ausgehende wissenschaftliche Befragung des Musikunterrichts auf allen ihren Ebenen und in allen Spielarten zugute kommen könnten. Diese wissenschaftlichen Bemühungen könnten dem Verstehen und Vollziehen des Kunstcharakters und der künstlerischen Darstellung im Unterricht gerade zugute kommen und ihn begründet bereichern.

2)

Damit vertrat Abel-Struth den Gedanken, eine wissenschaftlich begründete und gesicherte Musikpädagogik müsse bestimmte Funktionen für das Gelingen musikpädagogischen Denkens und Handelns erfüllen, nämlich die Funktion der „Erkenntnis im weiten Feld (des pädagogischen Umgangs mit Musik – im Unterschied zur engen Praxis der Vermittlung von Musik“, z.B. im schulischen Musikunterricht (Zitat, S. 205).²

3)

Gründe für die notwendige Entwicklung einer wissenschaftlicher Musikpädagogik sah sie in den Defiziten der Erforschung einer erfolgreichen Musiklehre, ferner in der mangelhaften Zurkenntnisnahme der politisch-ästhetisch-gesellschaftlich veränderten Situation des Musiklebens, etwa der musiksozialen Veränderungen im Musikgeschmack und –gebrauch

² Hierzu deutlicher: Maria B. Spychiger, Entwicklungsperspektiven einer aufgeklärten Musikpädagogik, Abschnitt: „Moderne und postmoderne Aufrufe zu einer wissenschaftlichen Haltung“, in: Diskussion Musikpädagogik, Nr. 49, Heft 1/2011, S. 18/19

Jugendlicher und in der Entwicklung und in den musikbezogenen Auswirkungen der elektronischen Medien. In diesen Bereichen sei der Mangel an musikpädagogischer Forschung besonders schwerwiegend.

4)

Unter diesem Aspekt zählte Frau Abel-Struth methodische und methodologische Versäumnisse auf. Sie formulierte sie als eine Art vernachlässigter musikpädagogischer Dreifelderwirtschaft: nämlich als ein historisches, ein empirisches und ein „weitfassendes“ geisteswissenschaftliches Feld. Im Ganzen fehle es an einem musikpädagogischen Gegenstandsbewusstsein. Weniger interessierte sie sich – im dritten Feld – für jene Fragen der Musikwissenschaft und der Philosophie, die in die pädagogische Beschäftigung mit Musik als Grundlagen einfließen könnten, etwa in die Bereiche der philosophischen Hermeneutik, einer Musik-Interpretation für Laien, einer Anthropologie des Hörens oder in eine Philosophie des Kunstwerks und des pädagogischen Denkens.

5)

Als letzten – damals besonders heiklen – Punkt wendete Sigrid Abel-Struth sich dem Problem der Hochschullehre (oder: Hochschullehrer) zu und ihrem Aufgabenfeld im Fach Musikpädagogik. Musikpädagogische Wissenschaft gab es nur in Einzelfällen. An den Pädagogischen Hochschulen hießen die Hochschullehreraufgaben „Musik und ihre Didaktik“. Gemeint waren und betrieben wurden vor allem Musikgeschichte und eine praktische Methodik des Musikunterrichts. Die Hochschullehrer für „Musikpädagogik“ an den Musikhochschulen hingegen kamen entweder aus der Musikwissenschaft, aus künstlerischen Tätigkeiten oder aus der Schule.

Nach 1970 beschäftigen sich, zunächst einzelne, dann jedoch immer mehr Kolleginnen und Kollegen, mit jenen Fragen, die Frau Abel-Struth angemahnt hatte. Diese Tendenz entwickelte sich im Zusammenhang mit der auf Wissenschaftlichkeit drängende Oberstufenreform, also mit den Ideen einer Wissenschaftsschule (im Sinne von Theodor Wilhelm und Hartmut von Hentig, und als Folge des sogenannten Sputnikschocks). Auch die von Frau Abel und anderen erkannten musikpädagogischen Probleme, die durch die Welt der Pop- und Rockmusik und die Musikwelt vieler Schülerinnen und Schüler zu Reformen drängten, mündeten mit immer stärkerer und breiterer Fließgeschwindigkeit in den anschwellenden Strom einer Wissenschaft der Musikpädagogik, im Sinne des erwähnten Referates von 1982. Wichtige Themen waren damals Fragen nach der Begabung, dem Hören, der Musikrezeption Jugendlicher, der Kreativität, der Lernzielorientierung und der Lehrplanentwicklung unter den veränderten Lebensbedingungen.

unterliegen hinsichtlich ihrer Themen und Veröffentlichungen strengen, bisweilen auch einseitig engen (wissenschaftlichen) Regeln. Die Schriftenreihe des AMPF steht mittlerweile unter dem Reihentitel „Musikpädagogische Forschung“. Sollte diese Änderung nicht zufällig sein, markiert sie eine Wendung von Abel-Struths Zweiweltenkonzeption („Forschung und Lehre“) hin zum Anspruch oder zumindest zur Tendenz einer freien, praxis-unabhängigen Wissenschaft, die häufig nicht viel nach ihrem Nutzen für die handelnde Musikpädagogik fragt.

Die Themen beschäftigen sich mehrheitlich einerseits mit empirischen Untersuchungen zum Verhalten Jugendlicher in einem weitgespannten Fragenrahmen und andererseits mit philosophischen Fragen und Gedankenentwicklungen, die vor allem den Interessen und Verdiensten der Gruppe um Joseph Hermann Kaiser zuzurechnen sind (z.B. zur ästhetischen Erfahrung im Zusammenhang mit Anregungen von Martin Seel, Wolfgang Welsch, John Dewey, Aristoteles). Sie können als höchst notwendige Grundlagen für jegliches Nachdenken über die Aufgaben der Musikpädagogik gelten, von den Empirikern als ein wichtiges Fundament ihrer Fragen aber häufig vernachlässigt werden. Weniger beachtet werden bisher die Lehr- und Lernforschung, und eine altersbezogene angeregte Interpretationslehre der Musik. Den Überhang an psychologischen und soziologischen Fragestellungen vor allem an quantitativ bearbeiteten, bedaure ich ein wenig, vor allem, wenn die begrifflichen Grundlagen nicht sauber geklärt sind, und noch mehr, wenn und weil nicht erkennbar wird, wozu sie gut sind.

Seit einiger Zeit ist eine wachsende Tendenz zum Promovieren im Bereich Musikpädagogik zu bemerken; man kann schon von einer Promotionsmode sprechen. Die meisten Promovenden haben ein Musiklehrerstudium hinter sich, befinden sich im Referendariat oder sind bereits im Schuldienst tätig. Die Einsicht in die Tatsache, dass Promovieren in vielen Fällen als eine auf Einsamkeit gestellte Tätigkeit erlebt wird, ferner dass die Dissertationen offenbar nicht in allen Fällen gut betreut werden (werden können) und dass auch thematische und methodologische Unsicherheiten und Defizite die Arbeit erschweren, hat zur Gründung des Doktoranden-Netzwerks geführt, einer Einrichtung, die unter dem Schutz des AMPF steht: Nach einer vermutlich überholten Meldung hat dieses Netzwerk ca. 130 Mitglieder, die untereinander und mit Hochschullehrern regen Kontakt halten und die sich zweimal im Jahr zu Tagungen treffen. Bei diesen Treffen stellen Promovenden ihre Themen oder Fragen zu

ihren Arbeiten vor. Hochschullehrer bieten Sprechstunden an und führen eigene Wissenschaftskonzepte vor.⁵

Die Themen der musikpädagogisch-wissenschaftlichen Publikationen (Schriften, Referate, Dissertationen) decken inzwischen ein weites Feld ab. Von Zeit zu Zeit werden Moden gepflegt: der Konstruktivismus, die „grounded theory“, die Selbsteinschätzung des pädagogischen Handelns, Fragen einer Medienpädagogik, in jüngster Zeit in erheblichen Umgang Forschungsfragen zum Gruppenmusizieren und zur Kompetenzorientierung schulischer Bildung. Sie verhindern die überfällige Zuwendung zur Lehr- und Lernforschung und die Hinwendung der musikpädagogischen Forschung zur Diskussion über einen nicht auf ökonomische verkürzten oder ihn sogar paralyisierenden Bildungsbegriff, anders gesagt: zu den Beziehungen, die der Unterricht zwischen den einzelnen Menschen und den einmaligen Musikstücken stiften soll – als Dialog zwischen ihnen oder Begegnung mit ihnen.

Die musikpädagogische Wissenschaft steht zum Teil unter einigen kritisch bedenkenswerten Bedingungen. Ich nenne vier Aspekte:

1) Musikpädagogische Wissenschaft als „Mischdisziplin“

„Musikpädagogik als Wissenschaft“ ist, worauf Jürgen Vogt jüngst wieder hingewiesen hat, stets eine „Mischdisziplin“ aus psychologischen, soziologischen, naturwissenschaftlichen, philosophischen, historischen, musikwissenschaftlichen, philologischen Fächern und einer Reihe von Über- oder Untergruppierungen dieser Disziplinen (als Konstruktivismus, Diskurstheorie, Handlungstheorie, Hermeneutik ...).⁶ Dass sich die Geschwister- oder Hilfsdisziplinen gewichtig zu Wort melden, und dass demgegenüber das Gewicht des Bereichs Musik etwa zu einer lediglich beispielgebenden Zutat abgesenkt wird, würde Sigrid Abel-Struth vielleicht nicht gefallen.

2) Die musikpädagogische Wissenschaft orientiert sich vor allem an Themen und Methoden der Sozialwissenschaften und der Psychologie.

In manchen Fällen kann man fragen, ob man überhaupt von musikpädagogischer Wissenschaft reden kann.

⁵ Über die Arbeit des Doktoranden-Netzwerkes, über das Promovieren des wissenschaftlichen Nachwuchses und über die Dissertationsthemen berichtet seit mehreren Jahren regelmäßig die Zeitschrift „Diskussion Musikpädagogik“. Die Hefte 46, 2/2010 (Thema „Promovieren in Musikpädagogik“ und 48, 4/2010 enthalten Übersichten über 82 Promotionsvorhaben. Das Heft 49, 1/2011 ist dem Thema „Wissenschaft der Musikpädagogik – Wissenschaft vom Musikunterricht“ gewidmet (mit Beiträgen von Anne Niessen, Jürgen Vogt, Maria B. Spychiger, Hildegard Fröhlich, Dietmar Ströbel, Martina Krause und Christoph Richter). Außerdem werden in der DMP regelmäßig Zusammenfassungen und Rezensionen von Dissertationen veröffentlicht.

⁶ Ausführlich behandelt z.B. Jürgen Vogt dieses Faktum, in: „Schöngelster und Rechenknechte“ (DMP 49, 1, 2011), S. 13 - 17

3) die Gefahr des wissenschaftstheoretischen Überschusses

Es fällt auf, dass viele Arbeiten sich in umfangreichen Anfangs-Teilen zunächst der Darstellung allgemeiner wissenschaftstheoretischer und methodologischer Konzepten widmen, bevor sie „an die musikpädagogisch bezogenen Fragestellungen“ herangehen. Gelegentlich wirkt das so, als ob eine Dissertation über wissenschaftstheoretische Fragen und Konzepte im Zentrum des Interesse stünde, deren Ergebnisse anschließend noch an einem Beispiel durchgespielt würden. Dann entsteht freilich der Eindruck, es gehe mehr um das „dass“ des Promovierens als um musikpädagogische Fragen, auf die Antworten gesucht werden und um ihren Nutzen für die handelnde Musikpädagogik..

3) das Match zwischen Bildungsforschung und Bildungsphilosophie (nach Jürgen Vogt)

Es gibt offenbar Unklarheiten und Unverträglichkeiten zwischen einer wissenschaftlichen Musikpädagogik, die sich mehr als empirische Forschung und andererseits als philosophische Forschung gegeneinander stehen. Jürgen Vogt, der diesen Wissenschaftsrichtungen unter dem Titel „Schöngeist und Rechenknechte...“ ein anregendes Essay gewidmet hat, nennt die beiden in Konflikt stehenden Paradigmen „Bildungsforschung“ und „Bildungsphilosophie“. ⁷ Seine Argumentation bezeugt, dass und wie sehr beide Schwierigkeiten haben, miteinander auszukommen (oder das auch gar nicht wollen). Insgeheim oder selbstverständlich und bewusst, steckt freilich in fast jeder der Musikpädagogik zugeeigneten Wissenschaft zumindest eine Prise vom jeweils anderen, beargwöhnten Wissenschaftsansatz. ⁸ Nach seinen z. T. aporetischen oder auch ironischen Erwägungen schließt Jürgen Vogt mit einer versöhnlichen Geste, deren Gedanken wir gut pflegen sollten: „Was bleibt, ist allerdings die Hoffnung darauf, dass die Grenzen von Bildungstheorie und Bildungsforschung sich als durchlässig erweisen, und die Bereitschaft zum Gespräch oder wenigstens zur wechselseitigen Kenntnisnahme erhalten bleibt.“ (S.16).

4) Musikpädagogische Wissenschaft auf der Basis einer „Grounded Theory“ oder auf der Basis philosophischer (und verwandter) Grundlagen. Als alternder Utopist genügt mir Vogts gütiger Versöhnungsversuch nicht ganz. Das hat zwei Gründe; der erste ist äußerlich, aber mit potentiell bedenklichen Folgen: Was wird aus dem weit umfassenden Anspruch des

⁷ Jürgen Vogt, „Schöngeist und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik“, in: Diskussion Musikpädagogik Nr. 49, Heft 1/2011, S.13-17.

⁸ Anne Niessen & Christoph Richter, Musikpädagogische Wissenschaft. Briefwechsel, in: Diskussion Musikpädagogik Nr.49, Heft 1/2011, hier betreffend: S. 7 ff.

Lehrfaches Musikpädagogik für die Lehrer(aus)bildung, wenn in Zukunft vorwiegend empirisch und mit Habilitationskorsetts gestählte Quantifizierer die wenigen Hochschullehrerstellen besetzen?

Der andere Grund geht tiefer. Nach meiner Erfahrung arbeitet empirische Forschung, um das Promovieren im Hinblick auf die Methodik und die stoffliche Mühsal zu erleichtern und zu beschleunigen, mit zum Teil und sogar zugegebenen Vereinfachungen in der denkerischen Durchdringung der Fragestellungen – je einfacher, verkürzter und übersichtlicher das Untersuchungsfeld, desto eindeutiger scheinbar die Ergebnisse.

Ich gebe ein erlebtes Beispiel: Jemand untersucht die Lust und Unlust des Übens auf einem Instrument. Er (Sie) legt seinen (ihren) Befragungen Übezeiten zugrunde und wertet Unlustäußerungen aus.

Was jedoch jeden Instrumentalisten interessiert oder interessieren müsste, sind einerseits Fragen nach der möglichst genauen Unterscheidung von Üben, Spielen im Ernstfall, Spielen als „Lust“ und Proben mit anderen. Andererseits bleiben Fragen auf der Strecke, wie jene, was genau Üben ist, welche Arten von Üben Unlust beseitigen und Lust verschaffen, welche Rolle und Aufgabe den Lehrenden zukommt und was es überhaupt bedeutet, sich mit einem Instrument spielend zu beschäftigen. Erst wenn der Umfang der Forschungsfragen so oder anders erweitert oder gefestigt werden, entstehen Chancen zu tieferen Einsichten und auch für Änderungen.

III

Mit mehr persönlichen Gedanken wende ich mich abschließend dem dritten Teil meiner Überlegungen zu. In ihm versuche ich, eigene Gedanken einer wissenschaftlichen Musikpädagogik zu entwerfen, und war auf zweierlei Weise Ich frage zunächst nach Möglichkeiten, Lehrer und Schüler ansatzweise an wissenschaftlicher Forschung zu beteiligen, damit sie lernen, wissenschaftlich zu denken und sich eine wissenschaftliche Haltung anzueignen. In einem zweiten Beispiel versuche ich so etwas wie gegenseitige Partnerschaft zwischen empirischer und philosophischer oder anthropologischer Bemühung zu skizzieren.

Beispiel 1: Wissenschaftliche Musikpädagogik mit Beteiligung von Schülern und Lehrern

Eine Beteiligung von Lehrern und Schülern ist in zwei Weisen möglich, einerseits als Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen und andererseits mit eigenen kleinen Versuchen, Forschung zu betreiben – empirische Umfragen durchführend und auswertend

oder über Fragen und Probleme reflektierend, auf der Grundlage von Literatur. Hier soll es um die erste Weise gehen:

Eine empirisch-quantitative Untersuchung habe ergeben, dass im Umfeld einer bestimmten Schule oder eines bestimmten Einzugsgebietes junge Menschen eines bestimmten Alters, sagen wir zu 80% Musik aus dem Pop- und Rockbereich hören; einige wenige Prozent sich musizierend in Blaskapellen, in Kirchenchören, in Bands oder im Instrumentalunterricht mit Musik beschäftigen; und noch weniger am Konzertleben klassischer Musik (live oder über CD) teilnehmen.

Je vielseitiger und differenzierter die Untersuchungsergebnisse errechnet und dargestellt werden, je mehr erklärende Hintergründe einbezogen werden, je näher die Untersuchung an den Befragten angelegt ist, z. B. durch Gespräche (also übergehend in qualitative Empirik), durch Berücksichtigung der familiären, interkulturellen Situation ... desto besser wird die Untersuchung ihre Ratgeberfunktion über die Frage der Musikrezeption erfüllen..

Was aber kann der Musikunterricht aus den Ergebnissen aus einer solchen Untersuchung gewinnen?

a) Die Schüler können:

- gemeinsam Erfahrungen über die Lebensgestaltung anderer Menschen (jung und alt) mit Musik erarbeiten;
- Sie können zu einer eigenen klasseninternen Untersuchung angeregt werden: Was, wie, wann und warum hören die anderen? Wie hat sich das Hören und die Beschäftigung mit Musik entwickelt, welche Anregungen hat es gegeben?
- Sie können praktische Schlüsse für die Wahl der Gegenstände, für die Methoden, Arbeitsweisen und Ziele des Unterrichts ziehen und realisieren.
- Sie können danach fragen und darüber arbeiten, wie sich das Musizieren verschiedener Musikarten unterscheidet.
- Sie können danach fragen, wie und warum sich die verschiedenen Musik- oder Musizierweisen berühren bzw. in Kontrast zueinander stehen, und welche Mittel dafür eingesetzt werden können.
- Sie können musikbezogene Biographien und ihre Hintergründe erarbeiten und begründen.
- Sie können den anderen auf neue Weise begegnen.

b) die Lehrer können aus einer solchen Untersuchung:

Schlüsse für den instrumentalm Gruppenunterricht ziehen; für einen Umgang mit den musikbezogenen Gegenständen, der das Gemeinsame oder gerade das Unvereinbare verdeutlicht; für eine Gesprächskultur, die von Verständnis, Neugier, Eigensprache geprägt ist; für die Einsicht, dass Musik eine frei gewählte Möglichkeit und möglichst intensiv betriebene Weise der Lebensgestaltung sein kann; für Vergleiche (Pamina – Maria; Pop- und Klassik-Virtuosen; strenges – freies Spiel, stummes – mitgehendes Hören...).

Solche Überlegungen stehen vermutlich quer zur Erfüllung von Lehrplanbestimmung und gleichmachender Kompetenzorientierung. In der besonderen Situation, die eine solche Untersuchung auslöst, wird es nötig, die verschiedenen Arten der Musik und des Musizierens mit den eigenen Ohren und nach Möglichkeit mit denen anderer zu hören, sie zu musizieren, sie ansatzweise zu erfinden, zu beantworten, in ihr Milieu einordnen oder aus ihm befreien.

Der Lehrer sollte gemeinsames Nachdenken in Gang setzen etwa mit den Fragen, warum, welche, wie und wann Musik überhaupt und vor allem in den untersuchten besonderen Fällen im Leben vorkommen und dort wichtige, vergnügliche, kommunikative ... Funktionen erfüllen.

Der Lehrer könnte durch diese Untersuchung dazu angeregt werden, verschiedene Arten der Musik historisch, ethnologisch, sozial, interkulturell einzuordnen und zum Erlebnis- und zum Verstehensfeld der Schüler zu machen.

Auf diese oder ähnliche Weise können Ergebnisse und Verfahren musikpädagogischer Forschung (quantitativer oder qualitativer Empirik) dem Musikunterricht, dem Erleben und Verstehen der Schüler und einem klasseninternen Konzept dienstbar gemacht werden –als nützlich-anstoßende Weise, sich um die Musik und um das Musikleben anderer zu kümmern. Und sehr wohl kann eine solche Verbindung des Musikunterrichts mit empirischer Forschung als eine sinnvolle, wenn nicht gar notwendige Anwendung wissenschaftlicher Forschung für die handelnde Musikpädagogik gelten und betrieben werden.⁹ Die Schüler lernen, worauf die Forschung aufmerksam machen kann, wo sie um ihrer Methode willen zu kurz greift; die Lehrer können lernen, den Unterricht breiter anzulegen, aktueller und auf die Lebensweise anderer Menschen hin zu fokussieren.

⁹ Das gilt auch für qualitativ-empirische Arbeiten, wie sie Anne Niessen und Lina Hammel vorgelegt haben.

BEISPIEL 2: Empirische musikpädagogische Forschung, gestützt auf zugrunde liegende anthropologische, physiologische und philosophische Erwägungen

Der musikpädagogisch-wissenschaftliche Ansatz sei eine Untersuchung der Frage nach den Vorzügen und den Grenzen des Instrumentalunterrichts als Einzel- oder Gruppenunterricht. Es handelt sich um ein Beispiel für das Zusammenspiel von empirischen, philosophischen, ethnologischen psychologischen, körperlichen Überlegungen, Diese wissenschaftliche Studie kann nicht sinnvoll und hinreichend (allein) mit der Methode einer empirisch-quantifizierenden Befragung der Schüler und Lehrer ermittelt werden. Sie muss ausgehen und getragen sein von der physiologischen und psychologischen Frage, welcher Art die Tätigkeit des Instrumentalspiels und -lernens prinzipiell ist – als eine Tätigkeit für einzelne oder als eine für Gruppen. Gefragt werden muss

- 1) nach dem Verhältnis und Zusammenspiel von Körper und Instrument, verstanden als einem Werkzeug (organon),
- 2) nach dem Zusammenspiel von Verstand, körperlich-instrumentaler und emotionaler Verwirklichung und Selbstbegegnung beim Musizieren, Lernen und Üben,
- 3) nach dem Instrumentalspiel und –lernen als (und in) einer meditativen „Klausur“ oder mehr im gegenseitigen Beobachten, Helfen, Vor- und Nachmachen in Gruppen,
- 4) nach den verschiedenen musikbezogenen Hörweisen: Intonationshören, Artikulations- und Phrasierungshören, Abstufungen des Lautstärkehörens, Hören auf die anderen.

Für die Beantwortung dieser und weiterer Fragen bieten sich mehrere wissenschaftliche Methoden und Zugriffe an:

I – philosophischer, psychologischer und historischer Teil:

a) eine anthropologische und philosophische Besinnung

als Studie zum sowohl geistig-nachdenklichen als auch zum handwerklich-technisch-künstlerischem Tätigsein; für sich allein – in der Klausur zurückgezogener Konzentration und Entdeckerhaltung oder (und) mit anderen zusammen in gegenseitiger Anregung –

Folgende Einzelthemen sind zu bearbeiten:

- Das Instrument als Werkzeug zur Gestaltung von Mitteilungen, Interessen, Wünschen, Verhaltensweisen, Haltungen,
- Das Instrumentalspiel als Ausdruck des Denkens, Erlebens, Fühlen,
- Das Instrument als Kommunikationsmittel, als Überbringer von Mitteilungen,

- Das Instrument als Zeugnis und Symbol anderer Zeiten, Völker, Menschen, Lebensbedingungen

b) ein kritischer **Literaturbericht über die historische und die heute aktuelle Didaktik und Methodik des Instrumentallehrens und -lernens** (Stichworte: individuelles Lehren, Lernen, Üben, künstlerisches Gestalten, Zusammenspiel)

II – empirischer Teil

- a) Schülerbefragung zu den Vor- und Nachteilen des Einzel- bzw. des Gruppenunterrichts;
- b) Erfahrungen von Instrumentallehrern über die Vor- und Nachteile des Einzel- bzw. Gruppenunterrichts;
- c) Meinungen von Schüler-Eltern und Musikern zu den Vor- und Nachteilen des Einzel- bzw. des Gruppenunterrichts (lieber in Einzelinterview als quantitativ errechnet).