pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kowal-Summek, Ludger

Spiel und Musik in der musikalischen Früherziehung unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse

Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2006, 542 S. - (Reihe Pädagogik; 28)

Quellenangabe/ Reference:
Kowal-Summek, Ludger: Spiel und Musik in der musikalischen Früherziehung unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse. Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2006, 542 S. - (Reihe Pädagogik; 28) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35860 - DOI: 10.25656/01:3586

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35860
https://doi.org/10.25656/01:3586

in Kooperation mit / in cooperation with:

CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Reihe Pädagogik
Band 28

Spiel und Musik

in der musikalischen Früherziehung
unter besonderer Berücksichtigung
psychoanalytischer Erkenntnisse

Ludger Kowal-Summek

Centaurus Verlag
Herbolzheim 2006

Ludger Kowal-Summek, Jg. 1956, Dr. phil., Diplom-Pädagoge, Diplom-Musikpädagoge, seit 1983 Lehrer für Musikalische Früherziehung/Grundausbildung und Gitarre sowie im Rahmen der Musikerziehung für Menschen mit Behinderungen an der Städtischen Clara-Schumann-Musikschule in Düsseldorf; von 1992 bis 1996 Lehrbeauftragter an der Universität Dortmund; seit 1996 Lehrbeauftragter für Didaktik der Allgemeinen Musikerziehung (AME) und Pädagogische Psychologie an der Robert-Schumann-Hochschule in Düsseldorf; seit Oktober 2004 Lehrstuhlvertreter für Heilpädagogische Musikerziehung/Musiktherapie an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 3 - 8255 - 0624 - X

ISSN 0930-9462

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2006

Satz: Vorlage des Autors
Umschlaggestaltung: Antje Walter, Hinterzarten
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Gewidmet
meinem Lehrer
Prof. Dr. Klaus Bräuer
(1934 - 1995),
der mir menschlich und
fachlich sehr nah war.

Inhalt

	Einleitung	11
1.	**Zugänge zum Wesen des Spiels**	13
1.1	**Zum Spielbegriff**	15
1.2	**Theorien des Spiels**	16
1.2.1	*Charakteristische Wesensmomente des Spiels*	22
1.3	**Die Natur des Spiels**	24
1.4	**Kategorien kindlicher Spielformen**	25
1.4.1	*Spielkategorien in der musikalischen Früherziehung*	35
1.4.2	*Spielverhalten*	41
1.5	**Zur Motivationslage**	44
2.	**Spielpädagogische Anmerkungen**	48
2.1	**Familie, Kindheit und Spiel im Wandel**	50
2.2	**Zur Spielpädagogik**	55
2.2.1	*Zur Didaktik des Spiels*	57
2.2.2	*Zur Methodik des Spiels*	60
2.2.3	*Zu den Zielen spielpädagogischer Interventionen*	66
3.	**Kommunikation, Spiel und Gruppe**	76
3.1	**Ein gelungener Anfang**	81
3.2	**Musik und Kommunikation**	90
3.2.1	*Die psychoanalytische Sichtweise menschlicher Kommunikation*	99
3.2.1.1	Freuds Theorie der (Gegen-)Übertragung	99
3.2.1.2	Ergänzungen und Erweiterungen des Freud'schen Konzepts	102
3.2.1.3	Zur (Gegen-)Übertragungsproblematik als Gruppengeschehen im Rahmen institutionalisierter Erziehungsprozesse	106
3.2.2	*Spiel und Kommunikation*	115
3.2.3	*Aspekte Musikalischer Kommunikation*	119
3.2.3.1	Musikalische Kommunikation als eine Form zwischenmenschlicher Kommunikation	119
3.2.3.2	Die psychoanalytische Sichtweise musikalischer Kommunikation	130

3.2.3.2.1 Pränatale Entwicklung, pränatales Hören und Musikerleben als Grundlage menschlicher und musikalischer Kommunikation 133
3.2.3.2.2 Postnatale Aspekte 142
3.2.3.2.3 Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven 147
3.3 Spiel und Gruppe 164
3.3.1 Psychoanalytisches Gruppengeschehen 167
3.3.1.1 Aspekte der Massenpsychologie 167
3.3.1.1.1 Sigmund Freud: Massenpsychologie und Ich-Analyse 168
3.3.1.1.2 Freuds Massenpsychologie in ihrer Bedeutung für die (Schul) Pädagogik — Zulliger, Buxbaum 187
3.3.1.1.2.1 Redls erweitertes Konzept der Führerschaft 195
3.3.1.2 Weiterentwicklung des psychoanalytischen Gruppenverständnisses 205
3.3.1.2.1 Die Konzeption von S. H. Foulkes 208
3.3.1.2.1.1 Psychoanalyse — Gruppenanalyse 213
3.3.1.2.1.2 Die Gruppe — Gruppendynamik 215
3.3.1.2.1.3 Kommunikationsprozesse 219
3.3.1.2.2 Die pädagogische Relevanz 227

4. Die psychoanalytische Sichtweise des Spiels 230

4.1 S. Freuds Gedanken zum Spiel 232
4.2 Vertiefungen, Ergänzungen und Weiterentwicklungen 238
4.2.1 Hermine Hug-Hellmuth 240
4.2.2 Melanie Klein 244
4.2.2.1 Zum Rollenspiel 250
4.2.3 Anna Freud 251
4.2.3.1 Zur Technik der Kinderanalyse 255
4.2.3.2 Die Entwicklungslinie Spiel 258
4.2.4 „Spielen und Spiel" — Sonderheft der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik (1932) 264
4.2.4.1 Robert Wälder 264
4.2.4.2 M. N. Searl 265
4.2.4.3 Wilhelm Hoffer 267
4.2.5 Hans Zulliger 267
4.2.6 Nelly Wolffheim 277
4.2.7 Erik H. Erikson 281
4.2.8 D. W. Winnicott 291
4.2.8.1 Zur Motivationslage 298

4.2.9 *Lilly Peller* 300
4.2.9.1 Zur Motivationslage 304
4.2.9.2 Zum Funktions- und Wiederholungsspiel 305
4.2.9.3 Zum Rollenspiel 306
4.2.10 *K. Hartmann* 308
4.2.11 *E. A. Plaut* 310
4.2.12 *Gerd E. Schäfer* 312
4.2.12.1 Spiel und Bildung 318

5. Spiel und Musik 322

5.1 Spiel und Musik in der Musikalischen Früherziehung 327
5.2 Spiel und Musik — die psychoanalytische Sichtweise 354
5.2.1 *Zur Kreativität* 364
5.2.1.1 Kreativität und Gruppe 375
5.2.1.2 Kreativität und Musik(erziehung) 381
5.2.2 *S. Freuds Sichtweise von Kunst und Kultur* 389
5.2.3 *Otto Rank — Spiel und Musik als Triebsublimierung* 394
5.2.4 *Ernst Kris — Regression im Dienste des Ichs und ästhetische Illusion* *397*
5.2.5 *Pädagogisch akzentuierte Konzepte* 402
5.2.5.1 A. Ehrenzweig — Ordnung im Chaos 402
5.2.5.2 H. Müller-Braunschweig — das kreative Subsystem 405
5.2.5.3 Heinz Kohut — Narzissmus und Kreativität 411
5.2.5.4 D. W. Winnicott — Musik als Teil des intermediären Raumes 415
5.2.5.5 F. Klausmeier — Musik zwischen Trieb und Enkulturation 421

6. Spiel und Musik — die Praxis 424

6.1 Spiel-Lieder 424
6.1.1 *Ein-Blick in die Geschichte und Theorie des Spiel-Liedes* 425
6.1.2 *Äußere und innere Formen von Spiel-Liedern* 427
6.1.3 *Inhalte von Spiel-Liedern* 429
6.1.4 *Ziele von Spiel-Liedern* 432
6.1.5 *Psychoanalytisch-pädagogische Aspekte von Spiel-Liedern* 434
6.2 Märchen-Spiel und Märchen-Lied 440
6.2.1 *Grundlegende Gedanken zum Märchen* 440
6.2.2 *Zur tiefenpsychologischen Sichtweise des Märchens* 446
6.2.2.1 Zur Bedeutung der Erzählersituation 454
6.2.2.2 Zur Märchendeutung 457
6.2.3 *Märchen-Lieder* 459

6.2.4 *Märchen-Spiel und Märchen-Lieder im Unterricht* 461
6.2.4.1 Vorüberlegungen 461
6.2.4.2 Die Bremer Stadtmusikanten 469
6.2.4.3 Weiterführende Perspektiven 478

7. Zusammenfassung und Ausblick 482

Anhang 490

Literaturverzeichnis 499

Einleitung

Das `Prinzip Spiel´ hat als methodisch-didaktisches Konzept schon seit längerem Eingang in die Musikpädagogik gefunden. Dies zeigt ein Blick in unterschiedliche Lehrpläne sowohl der allgemein bildenden Schulen als auch der Musikschulen. Eine große Bedeutung kommt dem Spiel als methodisch-didaktische Vorgehensweise im Grundbereich der Musikschularbeit zu: in den Eltern-Kind-Gruppen, in den Gruppen der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung, im Instrumentenkarussell und auch im (Früh-)Instrumentalunterricht. Dies zeigt nicht nur ein Einblick in die vielfältige praktische Arbeit, sondern lässt sich auch anhand der Literatur (Unterrichtswerke und Fachliteratur) belegen.

Je nachdem wer gerade das `Prinzip Spiel´ auf seinen Plan ruft, versteht unter Spiel mal dieses mal jenes, meistens jedoch nicht das Gleiche. Für den einen ist es eine kindgerechte, meist entwicklungspsychologisch begründete Methode, für den anderen bedeutet es einen weniger anstrengenden Einstieg in ein Thema.

Schon hier zeigt sich, dass Spiel nicht gleich Spiel ist. Sowohl das erste als auch das zweite Kapitel widmen sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten dieser Thematik. Im ersten Kapitel geht es darum, entscheidende Zugänge zum Wesen des Spiels zu erschließen, während sich das zweite Kapitel mit den pädagogischen Implikationen des Spiels auseinandersetzt.

Das `Prinzip Spiel´ zeigt sowohl individuelle Entwicklungsperspektiven auf als auch solche, die im Gruppengeschehen und damit in der zwischenmenschlichen Kommunikation wirksam werden. Sowohl zur Entwicklung des Gruppengeschehens als auch zur Kommunikation gibt es wiederum verschiedenen Theorien, von denen für mich die psychoanalytischen Theorien hier die wesentlichen insofern darstellen, als sie nicht nur Erklärungsansätze zur intersubjektiven sondern auch zur intrasubjektiven Entwicklung bieten. Gerade tiefenpsychologische Ansätze spielen zu Unrecht in diesen Auseinandersetzungen in der Musikpädagogik kaum eine Rol-

le. Sie sind nicht die besseren, sondern ergänzen die vorwiegend nicht tiefenpsychologisch orientierten Ansätze. Natürlich gibt es nicht *die* psychoanalytische Gruppentheorie, sondern auch hier existieren unterschiedliche Ansätze nebeneinander, denen allerdings eine pädagogische Relevanz nicht abzusprechen ist. Dem hier angesprochenen Komplex widmet sich das dritte Kapitel.

Die Bedeutung des `Prinzip Spiel´ wird im Kapitel vier durch eine intensive und systematische Aufarbeitung der verschiedenen psychoanalytischen Ansätze zum Spiel vertieft, wobei es zentral darum geht, deren pädagogische Implikationen aufzuzeigen.

Kapitel fünf befasst sich mit dem Verhältnis von Spiel und Musik. Der Blick wendet sich verschiedenen (musik-)pädagogischen und psychologischen Theorien zu, bevor ein intensiver und systematischer Einblick in das Verhältnis, wie es sich in der musikalischen Früherziehung zeigt, folgt. Einen Schwerpunkt allerdings bildet die psychoanalytische Sichtweise des Verhältnisses von Spiel und Musik.

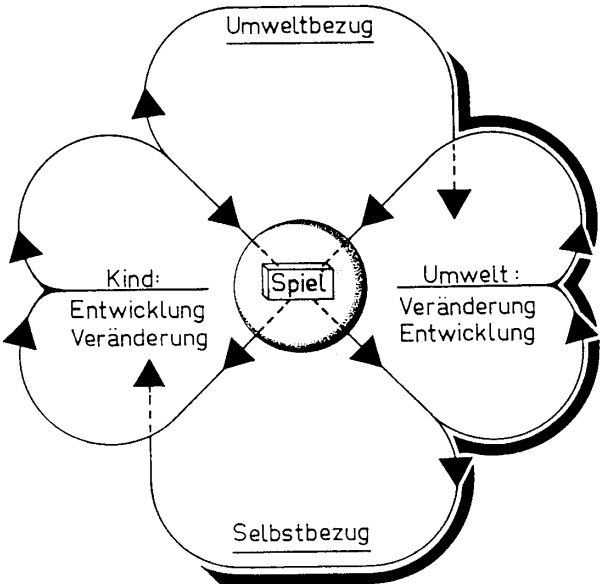
Im sechsten Kapitel geht es darum, eine pädagogische Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse an der Praxis der musikalischen Früherziehung exemplarisch aufzuzeigen. Dies geschieht hier am Beispiel der Spiel- Lieder und der Märchen-Lieder.

Im Anhang findet der interessierte Leser einen systematischen und nahezu vollständigen Überblick über die Aussagen der Psychoanalyse zur Musik. Die Systematisierung kann auf verschieden Weisen erfolgen. Zum einen kann ich mich an dem Erscheinungsjahr des jeweiligen Beitrags orientieren oder ich kann die Arbeiten inhaltlich systematisieren. Da ich davon ausgehe, dass sich der Leser eher für ein bestimmtes Thema interessiert, habe ich hier die Beiträge thematisch systematisiert.

1. Zugänge zum Wesen des Spiels

Röhrs (1987, 228) sieht im Spiel „eine zentrale Funktion des Lebendigen“, die sowohl für die körperliche als auch die seelisch-geistige Entwicklung bedeutsam ist. Buland (1995, 25) bezeichnet „Spielen als Grundbewegung des Lebens“. Schäfer (2001[2], 1806) sieht im Spiel einen Verhaltensbereich, der sowohl für höhere Tierarten als auch für Menschen kennzeichnend ist. Nach Müller-Bech (1995, 83) ist Spielen ein anthropologisches Grundphänomen, „ein tief im Menschsein wirkendes Bedürfnis“ (vgl. auch Maurer 1992, 165, 171). Spielen ist zwar die wichtigste Aktivität und Ausdrucksform der Kinder (vgl. Kreuzer 1983d, 8; Kluge 1987, 109; Lamers 1993, 11; van der Kooij 1994, 241; Spanhel 1994, 46; Nickel/Schmidt-Denter 1995[5], 131), ist höchste Kategorie empfundenen Kinderglücks (vgl. Bucher 2001, 37), und behält aber als Grunderscheinung des Lebens auch in späteren Zeiten seine Bedeutung (vgl. Röhrs 1987, 236; 242). Zudem ist das Spiel als die Form der (kindlichen) Aneignung von Welt und Kultur unumstritten (vgl. Hetzer 1975[5], 13 ff, 82; Baer 1981, 15; Küntzel-Hansen 1982, 3; Einsiedler 1984; Rolff/ Zimmermann 1985, 104; Oerter 1987[2]a, 214 f; Röhrs 1987, 228; Okori 1991, 30 ff; Retter 1991, 9 ff; Richter 1991, 5; 1993, 15; Rumpf 1991; Fritz 1993[3], 4; Spanhel 1994, 46; Mogel 1994[2], XI, 10 ff, 201; Keller/Fritz 1995, 17; Looser-Menge 1995, 19; Nickel/Schmidt-Denter 1995[5], 131). Das Spiel ist nicht nur Mittel zur Aneignung von Kultur, sondern es ist selbst Ausdruck einer Kultur. Es ist, „soweit es lebendig bleibt, durchaus ihre schöpferische Mitte“ (Röhrs 1987, 237). Insofern spielen Kinder auch „nicht Historisches, sondern Typisches und durchaus Gegenwärtiges“ (Flitner 1976, 31). Huizinga (in Maurer 1992, 173) formuliert: „Kultur beginnt nicht *als* Spiel und nicht *aus* Spiel, vielmehr *im* Spiel“. Das Kind eignet sich jedoch im Spiel nicht nur seine Umwelt an, sondern es wirkt in seinem Spiel auf diese zurück (vgl. Hetzer 1975[5], 76). Es handelt sich also um eine Wechselwirkung von spielendem Kind und Umwelt, wie folgende Graphik verdeutlicht:

Zusammenhang: Kind — Spiel — Umwelt



(Mogel 1994[2], 13)

Denkt man an die „Funktionen des Kinderspiels“ (Schäfer 2001[2], 1806), so dient das Spiel der Persönlichkeitsentwicklung in individueller sowie in sozialer Hinsicht (vgl. Oerter 1982[19], 219 ff; 1987[2]a, 214 ff; Röhrs 1987, 228, 239; Grupe 1992, 20 ff; Nickel/Schmidt-Denter 1995[5], 131 ff, 144 ff, 149 ff; Stampfl 1995, 167). Einen indirekten Beweis für die Bedeutung des Spiels für die Persönlichkeitsentwicklung sieht Oerter (1982[19], 226) in der Heilwirkung des Spiels. Für Braun (1994, 112) ist das Spiel „die logische elementarste Form der pädagogischen Entwicklungsförderung“. Das Spiel dient nicht nur der Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, es übt nicht nur die motorische Koordination und die Konzentrationsfähigkeit, es entwickelt die mimischen, gestischen und sprachlichen Fähigkeiten, es trägt ebenso zum Erkennen und Herstellen von Sinnzusammenhän-

gen bei, fördert besonders die emotional betonte Aussprachefähigkeit, hilft bei der Überwindung von Ängsten und sensibilisiert die Wahrnehmung (vgl. Fritz 1993[3], 41). Aus (spiel-)pädagogischer Sicht scheint es gerechtfertigt, im Spiel einen methodisch-didaktischen Ausgangspunkt sowohl der Elementarpädagogik als auch der elementaren Musikpädagogik (vgl. Wucher 1973, 137; Krenzer 1979, 6; Ribke 1988, 128 ff; Hoerburger 1991[2], 15 f, 26; Kowal-Summek 1991, 244; Noll 1992, 209; Beck-Neckermann 2002; Dartsch 2002) als auch der (Musik-)Pädagogik der Primar-, der Orientierungs- und auch der Sekundarstufe I und II zu sehen (vgl. Retter 1973, 562 ff; Auerbach 1974, 24; Macht 1991; Okori 1991, 32 ff; Hoerburger 1993, 1, 6 ff; Schöne 1993; Fritz 1995; Keller/Fritz 1995; Stampfl 1995a, 11, 15 ff; Brendt/Gepp-Herold 2001, 3; Brinkmann/Ponick 2001, 72; Kruse 2001a, 9; Müßgens 2001, 13;). Ich werde mich im Rahmen dieser Arbeit weitgehend auf das Verhältnis von Spiel und Musik in der musikalischen Früherziehung beschränken.

1.1 Zum Spielbegriff

Versucht man im Rahmen einer solchen Betrachtung eine begriffliche Klärung des Spiels an den Anfang zu stellen, so stößt man auf ungeahnte Schwierigkeiten, die einem klarmachen, dass sich „das Spiel [...] keinem begrifflichen Schema (fügt) und [...] sich nicht eindeutig abgrenzen (läßt)“ (Höltershinken 1977a, 150; vgl. Schmidtchen 1978, 226; Plaut 1979, 220 ff; Verweijen 1981, 24; Hoppe 1983, 160 f; Pestalozzi-Bridel 1983, 10; Buchmann 1985, 144; Ostow 1987, 193; Solnit 1987, 205, 214 ff; 1998, 102 f; Okori 1991, 23; Retter 1991, 11 ff; Lauff 1993, 127 f, 133; Meyer 1993[5], 342; Müller-Funk 1993, 1; Richter 1993, 10; van der Kooij 1994, 243; Baer 1995, 29; Buland 1995, 25; Wegener-Spöhring 1995, 6). Der Spielbegriff bleibt ein vager Begriff, der ein „Durcheinander von Verhaltensweisen“ (Millar in Höltershinken 1977a, 150) beinhaltet, „welche jeweils gesondert erforscht werden müßten“ (ebd.). Dennoch ist Retter (1991, 13) der Meinung, dass ein „Bemühen um Gewinnung allgemeiner Bestimmungs- und Abgrenzungskrite-

rien [...] unverzichtbar (bleibt), auch wenn die Lösung dieses Problems immer nur annäherungsweise vorstellbar ist“. Auch Müller-Bech (1995, 82) vertritt die Meinung, dass eine Begriffsbegrenzung notwendig ist, um Ordnung, Struktur in die Denkprozesse zu bringen und der Kommunikation über den Gegenstand Sinn zu verleihen. Van der Kooij (1994, 243) dagegen vertritt in Anschluss an Matthews/ Matthews 1982 die Meinung, dass eine Notwendigkeit, „über operationale Definitionen zu verfügen“, nicht gegeben ist (vgl. auch van der Kooij 1985, 32). Vielmehr reicht es z. B. im Fall einer empirischen Untersuchung aus, sich vorher darüber zu verständigen, was „zum Spiel zu rechnen (ist – L. K.-S.)“ (van der Kooij 1994, 244; vgl. Lauff 1993, 139). Des Weiteren vertritt van der Kooij die Meinung, in Ermangelung einer klaren und eindeutigen Definition des Spiels „nicht über Spiel, sondern über Spiel*verhalten* (zu – L. K.-S.) sprechen“ (van der Kooij 1994, 244; vgl. Borowski u. a. 1976, 39 f; Oerter 1982[19], 197 ff). Die zentrale Frage würde demnach lauten: „Wie spielen Kinder in den verschiedenen Altersstufen“ (van der Kooij 1994, 244)? Ich werde darauf noch zurückkommen (vgl. Kap. 1.4.2).

Buland (1995, 26 ff) versucht sich dem Spielbegriff über Abgrenzungen zu nähern. Spiel bezeichnet er als Pseudo-Spiel, wenn es als versteckter Test daherkommt. Des Weiteren grenzt er Spiel von Spielerei ab. Spielerei ist dennoch eine eher kurzlebige Aktion, die zwar auch Spaß und Spannung enthält, die jedoch letztlich häufig in Langeweile mündet. „Unsere heutige Lebenswelt ist dazu angetan, Spielerei zu fördern und das Spiel zu verhindern“ (a. a. O., 28). Einen Zwischenbereich sieht er in den spielerischen Elementen, die durchaus in der Lage sind, einen Wissensstoff zu beleben.

1.2 Theorien des Spiels

„Ein Studium der Geschichte des Kinderspiels (kann) sehr gut einen Einblick in die Lebensgewohnheiten der Kinder [...] in ihr Verhalten in der Familie [...] und auch (in die – L. K.-S.) Denkweise der jeweiligen Zeit (geben)“ (Fertig 1984, 153). Inso-

fern „bleibt das Spiel (immer) ein Spiegel der Sozial- und Kulturgeschichte“ (ebd.; vgl. Flitner 1976, 28 ff, 31 ff).

Schon seit vielen Jahren haben sich Menschen Gedanken gemacht, beobachtete Spiele zu systematisieren und Spieltheorien aufzustellen. All diese Theorien stehen unter der Frage nach dem Wesen des Spiels. „Der Gang durch die Geschichte der Spieltheorien (wird) zu einem Weg entlang an Bruchstücken, die sich nur selten ergänzen, oft in Widerspruch zueinander stehen oder sich reiben, oft auch verbindungslos und ihrer Widersprüche gar nicht bewußt ohne Relation zueinander bleiben“ (Scheuerl 1991[11], 11).

Nach van der Kooij (1994, 241) gibt es inzwischen „mehr als 25 differenzierte Theorien über das Spiel“. Ausgehend von diesem Sachverhalt muss der folgenden Darstellung nur vorübergehende Bedeutung beigemessen werden. Jedoch zeigt auch die Abhandlung von van der Kooij (1994), dass bei einem Gang durch die Theoriegeschichte des Spiels immer wieder denselben Theorien historischer Wert zugesprochen wird. Zudem ist zu berücksichtigen, dass Spieltheorien „Denkmodelle mit einem hohen Grad von spekulativem Charakter (sind)“ (Richter 1975, 27). Nach Oerter/Montada (1998[4], 250) wird bei einer Betrachtung der Spieltheorien deutlich, dass „Spielerklärungen auf zwei Ebenen gegeben werden, die eine fragt nach der Funktion und den Auswirkungen des Spiels, die andere nach dem tieferen Sinn des Spiels“.

Erstes nennenswertes theoretisches Interesse am Spiel und damit auch der erste Ansatz einer Spielpädagogik entstand als Folge des Auseinandertretens der Erwachsenen- und der in sie bis dahin eingebetteten Kinderwelt, als Folge des Auseinandertretens von Arbeit und Freizeit und als Folge der Entdeckung der Kindheit und Jugend als in sich sinnvolle Lebensformen (J. J. Rousseau). Das zentrale Interesse an dem bis dahin als nutzlos empfundenen Spiel war pädagogischer Natur: „Man suchte mit Hilfe des Spiels dem ‚Gang der Natur‘, dem folgerichtigen und rationellen Plan einer ‚naturgemäßen Erziehung‘ näherzukommen. Man erhoffte sich im Spiel ein ‚Erziehungsmittel‘, das die schwierige pädagogische Doppelauf-

gabe gleichzeitiger Befreiung und Disziplinierung der Kindesnatur auf möglichst zwanglose, indirekte Weise sollte lösen helfen“ (Scheuerl 1973, 34 f).

Der Wert des Spiels wurde gesehen in der Erholung, dem Ausgleich, der Abwechslung, der Motivationshilfe, als Mittel, um „diagnostische Einblicke in den kindlichen Charakter“ (a. a. O., 34) zu tätigen.

Pädagogische Reflexionen zum Thema Spiel im 18. und in dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts kamen, außer von J. J. Rousseau, von I. Kant, von den Philanthropen, von J. H. Pestalozzi, von F. Schiller, von J. Paul, von F. Schleiermacher und von K. Groos (vgl. Scheuerl 1973, 34 ff; Flitner 1986[8], 13; Schäfer 1995b, 167 ff). Es kam zu einer Verlagerung des Interesses innerhalb der Thematik, da man sich nun auf die Suche „nach der allgemeinen Bedeutung des Spiels für das Menschsein“ (Scheuerl 1973, 35) machte. Dies geschah nicht zuletzt, um der Selbstentfremdung des Menschen entgegenzuwirken. Man feierte das Spiel – in Anlehnung an Schillers Diskussion (vgl. Scheuerl 1990[11], 84) – „als den [...] seit langem ersehnten ‚dritten Zustand‘ der Freiheit gegenüber dem Zwang der Naturtriebe und dem Zwang eines moralischen Pflichtbewußtseins“ (Scheuerl 1973, 35). Schiller (in Scheuerl 1990[11], 85) stellte zwar die Überlegungen hinsichtlich der Annahme eines dritten Grundtriebs an, kam aber zu dem Schluss, dass „ein dritter Grundtrieb [...] schlechterdings ein undenkbarer Begriff (ist)“ (vgl. Schäfer 1995b, 172 f).

Aus der Sicht Schleiermachers wurde das Spiel gesehen als ein in sich erfüllter Eigenwert, „gegenüber dem alle Absichten, Nutzbarmachungen und Zweckbestimmungen sekundär bleiben“ (Scheuerl 1973, 35).

Diese Sichtweise wurde im Verlaufe des Jahrhunderts abgelöst – nicht aber überholt oder gar korrigiert, denn „eine theoretisch integrative Sicht auf das Spiel existiert nicht“ (van der Kooij 1994, 242; vgl. 1985, 32 f) – durch die Einstellung des Positivismus, nur noch beobachtbare, rational erklärbare, möglichst kausal ableitbare Einzelfunktionen und Fakten gelten zu lassen.

Für das Spiel bedeutete das, dass man „alles Offene, Überraschungsvolle und Rätselhafte [...] auf biologisch, physisch und psychisch bekannte Elemente und

deren oft geradezu als mechanisch determiniert gedachte Wirkungszusammenhänge zu reduzieren“ (Scheuerl 1973, 36) versuchte.

Das Spiel wird so zum Auslaß-Ventil für angestaute Kräfte (Theorie vom Kräfteüberschuß) (vgl. a. a. O., 36 f; Flitner 1986[8], 13 f), zur Abreaktion in harmlosen Bereichen, um sich Erleichterung zu verschaffen (Katharsis-Theorie). Beide Theorien sind bis heute noch lebendig und Teil der psychoanalytischen Spieltheorie. Die Annahme eines Spieltriebs dagegen lässt sich nach Flitner (1986[8], 14) schlecht beweisen, da es schwer ist, für eine solche Annahme einen biologischen Sinn auszumachen.

Das Gemeinsame dieser Theorien war, dass sie versuchten, „das Spiel aus einer Perspektive zu deuten“ (a. a. O., 16). Dieser Punkt wurde erst durch K. Groos (1869/1899) überwunden, der sämtliche bis dahin bekannten Spieltheorien sammelte und mit Erkenntnissen der Biologie, der Völkerkunde, der Geschichte und der Psychologie in Beziehung gesetzt hatte (vgl. Scheuerl 1973, 38). Wenn Groos dann selbst mit seiner ‚Einübungstheorie‘ – das Kind übt im Spiel den Ernst des Erwachsenenlebens, ohne jedoch die Konsequenzen seines Handelns zu tragen – das Spiel ebenfalls aus einer Perspektive erklärt, so ist der Unterschied darin zu sehen, dass in dieser Theorie, weshalb sie den Charakter einer Universaltheorie trägt, alle anderen Zwecke enthalten sind (vgl. Scheuerl 1973, 38; Flitner 1986[8], 16 f). Wenn er auch im Spiel „die Lebensform und die freie Tätigkeit des Kindes“ (Flitner 1986[8], 16) sieht, so stellt es doch im „höheren Sinn“ (ebd.) eine Vorbereitung dar. Von daher ist es auch verständlich, wenn Groos die Spiele nach Übungsbereichen klassifiziert (vgl. auch Schäfer 1995b, 167 f).

Die Forschung und die Theoriebildung im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts sind gekennzeichnet von Fragestellungen, die „von vornherein spezieller und fachspezifischer werden“ (Scheuerl 1973, 38).

Es kommt zur Etablierung einer Kinderpsychologie, die ihre Erkenntnisse auf empirischen Befunden über altersspezifische Verhaltensweisen aufbaut, sowie auf die Auswertung psychologisch angelegter und kontrollierter Tagebücher zur Beo-

bachtung der Entwicklungsschritte in einzelnen Kindheitsverläufen (Stern, Piaget) (vgl. Schumann 1993, 46 ff).

Natürlich gab es immer wieder auch Bemühungen, die Vielzahl der über die Zeiten entstandenen Theorien zu systematisieren. Eine dieser Systematisierungen stammt von W. Stern (1935, 485 ff in Moor 1962, 13 ff), der 1935 in Gegenwarts-, Vergangenheits- und Zukunftstheorien unterteilt. Auch heute gibt es noch solche Bemühungen. Die Vielzahl von Theorien, die sich wiederum nicht fein säuberlich trennen lassen, sondern die sich durchweben und ergänzen, lassen sich u. a. nach Flitner (1986[8], 18 f; vgl. Schmidtchen 1988[4], 722 f) in verschiedene Hauptrichtungen unterscheiden:

Die *phänomenologische* Betrachtungsweise beschäftigt sich mit der Beobachtung und der Beschreibung der Spiele, wobei sich ihre Deutungen und Erklärungen den beobachteten Erscheinungen unterordnen (Scheuerl, Chateau, Langeveld, Jaspers, Merleau-Ponty).

Die zweite Hauptrichtung ist die *entwicklungs-* und *lernpsychologische* Betrachtungsweise, bei der einerseits Theorien der kognitiven Entwicklung im Vordergrund stehen und andererseits am Spiel- bzw. am Lernvorgang beteiligte Faktoren und deren Zusammenhänge erforscht werden (Bühler; Hetzer; Piaget).

Die *tiefenpsychologische* Betrachtungsweise, ausgehend von den Klassikern Freud, Adler und Jung, stellt die dritte Betrachtungsweise dar, der es vor allem, aber nicht nur, um die therapiewirksamen Faktoren des Spiels auf dem Hintergrund der jeweils spezifischen Sichtweise des Menschen geht (vgl. Kap. 4).

Vierte und letzte Hauptrichtung ist die *sozialpsychologisch-gruppendynamische* Betrachtungsweise, der es vor allem um die sozialen Faktoren und deren Entwicklung geht.

Eine weitere Theorie, der sich auch Flitner (1996[10], 121 ff) in der zehnten, überarbeiteten Auflage seines Buches *Spielen – Lernen* widmet, die sich seit dem Ende der 80er Jahre verstärkt Geltung verschafft, deren Ansätze aber bis in die 50er Jahre (vgl. van der Kooij 1983, 325) bzw. in die 30er Jahre reichen (vgl. Schäfer 1995b, 178), steht unter der *ökologischen* Perspektive. Nickel/Schmidt-Denter (1995[5], 147)

gehen in der Bedeutungszumessung sogar soweit, dass nach ihrer Meinung „das Kinderspiel [...] nur aus öko-psychologischer Perspektive in seiner ganzen Bedeutung und Auswirkung richtig verstanden werden (kann)“, was auch empirisch belegt ist (vgl. a. a. O., 148). Laut Flitner (1996[10], 122) herrscht jedoch weder über die Thematik noch über die Methoden einer ökologischen (Spiel-)Pädagogik Konsens. Diese ökologische Betrachtungsweise folgt der Erkenntnis „einer miteinandervernetzten Welt“ (Fritz 1991, 101), in der alles miteinander zusammenhängt, sich wechselseitig beeinflußt und auch für alles verantwortlich ist. „Ökologisch sind diese spieltheoretischen Ansätze zu nennen, da hier die räumlichen Aspekte kindlicher Spieltätigkeit besonders betont werden“ (Zacharias 1985; 1987; 1990; Heimlich 1993, 32; vgl. 1989; 1991a; Flitner 1996[10], 121 f). Spanhel (1994, 46) zufolge lässt sich „nur auf Grund einer *ökologischen Betrachtungsweise* [...] erkennen, welche Bedeutung die veränderten und immer schneller sich ändernden Lebensverhältnisse des modernen Menschen für das Spiel der Kinder haben“. Die ökologische Betrachtungsweise fragt nach dem Zusammenwirken der „alltäglichen Lebensbedingungen unserer Kinder in Familie und Freizeit“ (ebd.). Sie fragt danach, ob „dieses komplexe System von Umweltfaktoren“ (ebd.) den Kindern „eine Alltagsumwelt bereitstellt, die alle Chancen des Spielens in einer Vielzahl von materiellen, symbolischen und sozialen Formen nicht nur zulässt, sondern anregt und fördert“ (ebd.). Bei Heimlich (2001, 12) heißt es: „*Ökologisch ist diese Spielpädagogik insofern zu nennen, als sie über die personal en und sozialen Aspekte des kindlichen Spiels hinaus auch die leiblich-sinnliche Verknüpfung von Kindern mit ihrer Umwelt in die Gestaltung von Spielsituationen miteinbezieht.“* Diese Ansätze sind keineswegs einheitlich, sondern die ökologische Perspektive wird dabei mit anderen Theorien verbunden (vgl. Heimlich 1993, 33 ff). Demnach werden ökologisch-psychoanalytische Theorien (vgl. Schäfer 1989, 95 ff; 1995b 178 ff), ökosystemische Betrachtungsweisen (vgl. Einsiedler 1991, 40 ff; Retter 1991a, 46 ff; Lamers 1996[2], 26 ff), ökologisch-phänomenologische Theorien (vgl. Fritz, 1991; Wendt 1989; Heimlich 2001, 59 ff) unterschieden. Es darf jedoch nicht der Eindruck entstehen, als ginge es der ökologischen Betrachtungsweise lediglich um die Berück-

sichtigung äußerer Faktoren. Spiel aus dieser Perspektive kann nur vollständig verstanden werden, wenn sowohl äußeres Erleben und inneres Erlebnis berücksichtigt werden (vgl. Lamers 1996[2], 43).

Als letzte Theorie sei hier der *handlungsorientierte* Ansatz von Oerter (1993a) erwähnt. Dieser entstand aus der Zusammenführung „von theoretischen Überlegungen zu einer psychologischen Handlungstheorie und der Analyse von Spielszenen von Kindern" (Oerter 1993a, IX).

Aus all diesen verschiedenen Sichtweisen, deren Ansätze sich, „jedenfalls andeutungsweise, schon in den Spieltheorien früherer Generationen" (Flitner 1986[8], 19) finden lassen, entwickelten und entwickeln pädagogische Reformer seither „*Modelle* didaktischer und erzieherischer Spielförderung" (Scheuerl 1973, 40; vgl. Moor 1962, 69 ff; Kap. 2), die teilweise gegensätzliche Wertungsakzente beinhalten, die aber insgesamt der Vielschichtigkeit des Spielbegriffs gerecht werden, und von daher die verschiedenen Forschungsansätze rechtfertigen, die sich mit dem Spiel beschäftigen.

1.2.1 Charakteristische Wesensmomente des Spiels

„Hinter allen Theorien [...] steht die Frage nach dem Wesen von Spiel" (Richter 1984, 254). Richter (ebd.) sieht hierin „eine philosophische Fragestellung", für mich ist es eine philosophisch-anthropologische Fragestellung, da hinter jeder dieser Theorien jeweils ein ganz bestimmtes Menschenbild steht, aus dem wiederum daraus pädagogischen Annahmen resultieren, die „die gedankliche Basis für eine Orientierung des Musikunterrichts am Spielbegriff" (ebd.) bilden. Jede Theorie enthält also verschiedene charakteristische Wesensmomente des Spiels. Doch „ein Kanon weniger Hauptmotive kehrt in nahezu allen Spieltheorien wieder" (Scheuerl 1990[11], 67), unabhängig vom geisteswissenschaftlichen Standort des jeweiligen Theoretikers (vgl. auch Meyer 1993[5], 342 f; Baer 1995, 30 f). Scheuerl (1990[11], 67 ff) nennt hier sechs solcher Momente:

1. Das Moment der Freiheit

   „Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck“ (a. a. O., 67) oder Absicht. Um spielen zu können, muss der Spieler frei sein, frei von „Notdurft und Sorge“ (ebd.), frei von Absicht und Zweck und frei von Trieben. Nur dann gelingt das Spiel, weil der Spieler fähig ist zu „selbst- und weltvergessene(r) Hingabe“ (ebd.; dagegen Piaget 1969, 189 f; Sutton-Smith 1983, 73 f).

2. Das Moment der inneren Unendlichkeit

   „Die Spannung des Spiels“ (Scheuerl 1990[11], 71), die sich z. B. von allen Spannungen des Daseinskampfes „grundsätzlich unterscheidet“ (ebd.), soll möglichst unendlich lange erhalten bleiben. „Das Spiel (will) Ewigkeit“ (a. a. O., 72). Wäre der Mensch innerlich frei von Trieben, Absichten, Zwängen, Nöten und Sorgen, würde er „fort und fort spielen“ (a. a. O., 74). Schranken würden dem Spiel lediglich von außen gesetzt.

3. Das Moment der Scheinhaftigkeit

   In keinem Spiel „kommt es auf das Faktische als solches an“ (a. a. O., 78). Wichtig sind die Bilder, der Schein und das damit verbundene „Schwebende, Schwerelose des Spiels“ (ebd.). Die Feststellung des Schwebenden kann dabei „einen abwertenden Unterton“ (a. a. O., 80) oder einen positiven Unterton, indem ich das in der Schwerelosigkeit und Erlebte als in sich Geschlossenes, als Eigenes, ohne dass ich den Bezug zur Realität suche, haben. Beide Aspekte des Schwebens oder des Scheins „können im Spiel gegeben sein“ (a. a. O., 81).

4. Das Moment der Ambivalenz

   Hierher gehören die Diskussionen um Gegensatzpaare wie z. B. Spiel/Ernst, aber auch Spannung/Entspannung im Spiel. „Die Freiheit des Spiels besteht geradezu darin, daß jede Festlegung und Fesselung an einen eindeutigen ‚Aktionstunnel‘ fehlt“ (a. a. O., 87; vgl. Kreuzer 1983d, 10; 14).

5. Das Moment der Geschlossenheit

   Hierbei ist „die zeitliche Begrenzung zwischen Anfang und Ende [...] von der gestalthaften Geschlossenheit zu unterscheiden“ (Scheuerl 1990[11], 94). Als Gestalt aber „begrenzt es sich selbst wie ein Organismus“ (ebd.). Und nur durch

seine Gestalt kann es Formen annehmen, kann diese weiterentwickeln und verändern, kann es sich tradieren.

6. Das Moment der Gegenwärtigkeit

   „Das Moment zeitloser Gegenwärtigkeit ist nur die Kehrseite der Momente der Zweckfreiheit, der ‚inneren Unendlichkeit' [...] des scheinhaften Schwebens" (a. a. O., 95) und „auch das Moment der Geschlossenheit" (ebd.) scheint sich hier einzufügen.

Die Frage nach dem, was Spiel ist, sieht Scheuerl (a. a. O., 102) dennoch nicht beantwortet, wenn auch das Herausstellen der sechs Wesensmerkmale zur Klärung beiträgt.

1.3 Die Natur des Spiels

Weder eine Begriffsklärung noch eine Betrachtung der Spieltheorien noch das Herausstellen charakteristischer Wesenszüge des Spiels führt letztlich zu eindeutigen Ergebnissen hinsichtlich der Frage: Was ist Spiel?

Es lässt sich jedoch ein weitere Fragenkomplex aufwerfen, um sich dem Kern der Frage nach dem Wesen des Spiels zu nähern. Es sind dies Fragen, die nach der Natur des Spiels forschen. „Ist es ein physischer, psychischer oder geistiger Prozeß? Ist es etwas ‚Inneres' oder ‚Äußeres'? Ist es eine Funktion oder ein Zustand? Aktualitas oder Gebilde? Kann es vielleicht beides zugleich und somit selbst wesenhaft keines von beidem sein?" (Scheuerl 1990[11], 102). Die Beantwortung dieses Fragenkomplexes führt auch nicht weiter auf dem Weg der Suche nach Eindeutigkeit. Vielmehr zeigt sich „die Tendenz, das Wort als Bezeichnung für einen bloßen Allgemeinbegriff zu verwenden, der aufgrund vereinbarter Definitionsmerkmale Erscheinungen zusammenfaßt, die durch gar keine einheitliche ‚Natur' miteinander zusammenhängen, und die sich daher auch kausal oder teleologisch möglicherweise verschiedenartig erklären und restlos in Nicht-Spiel auflösen las-

sen“ (a. a. O., 109). Doch „die Natur des Spiels als bloße Begrifflichkeit verstanden, das ist offensichtlich zu wenig“ (a. a. O., 111) und führt daher nicht zu einer angemessenen Würdigung des Spiels.

Für Scheuerl (ebd.) ergibt sich daraus, „Spiel als ein ‚Urphänomen‘“, als „eine grundsätzliche Möglichkeit des Mensch-Seins“ (Wegener-Spöhring 1995, 8) zu betrachten, „das sich nicht mehr aus anderen Erscheinungen ableiten oder erklären läßt“ (Scheuerl 1990[11], 111; vgl. Kluge 1981, 83). Es wäre somit ein „die Struktur der gesamten Erscheinungswelt mitbestimmendes Prinzip, das sich zwar nicht definieren, wohl aber beschreiben und identifizieren ließe“ (Scheuerl 1990[11], 111).

Der Weg aus all diesen Fragen führt für Scheuerl (a. a. O., 113 ff) hin zur phänomenologischen Betrachtung des Spiels, einen Weg, den ich hier nicht weiter verfolgen will. Es zeigt sich aber daran, dass man den Gesamtkomplex Spiel nicht eindeutig und allumfassend erfassen, sondern man sich ihm immer wieder nur aus verschiedenen Perspektiven nähern kann, also Stellung beziehen und dennoch mit der Gewissheit leben muss, immer nur einen Ausschnitt zu erfassen.

Solnit (1987, 216) sieht in der Unfähigkeit, eine zusammenfassende Definition des Spiels zu geben, eher etwas Positives als Negatives. Es bietet sich so die Gelegenheit, Spiel als universale Aktivität, als Entwicklungslinie, die sich durch das ganze Leben zieht, zu begreifen und zu erkennen, dass sich sowohl das kindliche Spiel als auch das der Erwachsenen in unterschiedlichen Bereichen oder Disziplinen wie der Kunst, der Musik, der Mathematik oder dem Sport äußert.

1.4 Kategorien kindlicher Spielformen

An Klassifikationsversuchen seitens der Spieltheoretiker hat es nie gemangelt (vgl. Schmidtchen/Erb 1976, 18) und wird es wahrscheinlich auch weiterhin nicht fehlen (vgl. Fritz 1991, 64 ff; Vogelsang 1994, 123; Baer 1995, 35 ff; Nickel/Schmidt-Denter 1995[5], 136 ff).

	Individuelle Spiele		Soziale Spiele
Autoren	konkreter Inhalt	fiktiver Inhalt	
Groos, 1899	Allgemeine Funktionsspiele Experimentalspiele		spez. Funktionsspiele
Stern, 1914	individuelle Spiele		soz. Spiele
Chateau, 1954	nicht geregelte Spiele		Regel-, kooperative Spiele
	Spiele der konkreten Intelligenz	Spiele der Selbstbestätigung	
Erikson, 1957	Spiele in der Mikrosphäre		Spiele in der Makrosphäre
Rüssel, 1935	Hingabe- und Gestaltungsspiele	Rollenspiele	Regelspiele
1959	Selbstbetätigungsspiele, materialbezogene Spiele	Darlebungsspiele	Partnerspiele
El'Konin, 1960	Aktionen mit Objekten	Spiele über zwischenmenschliche Beziehungen	Spiele über geregeltes, soziales Verhalten
Hetzer, 1927	Tätigkeitsspiele	Rollenspiele	erfolgsgerichtete Spiele
Ch. Bühler, 1928	Funktions- und Konstruktionsspiele	Fiktionsspiele, Illusionsspiele	Rollen- und Regelspiele
Piaget, 1945	Übungsspiele	Symbolspiele	Regelspiele
weitere Bezeichnungen	funktionale Betätigung, exploratives Verhalten	Nachahmungsspiele, dramatische oder Darstellungsspiele	soziale Rollenspiele

(Schmidtchen/Erb 1976,18)

All diesen Versuchen lag und liegt einerseits das Bemühen und die Idee zugrunde, die „unübersehbare Mannigfaltigkeit der Formen" (Hoffmann 1930, 210) des Spiels zu erfassen, zu ordnen und in Beziehung zu setzen, um so dem Wesen des Spielbegriffs näher zu kommen. Andererseits geht es auch darum, die Spiele an Hand

von Entwicklungstheorien zu systematisieren, um Förderungsmöglichkeiten aufzeigen zu können.

Doch bei all diesen Bemühungen sollte man berücksichtigen, dass „Kategorisierungen [...] allenfalls Aspekte des Spiels (beleuchten), ohne dabei konkrete Spiele noch in den Blick nehmen zu können“ (Fritz 1991, 64). Sie haben höchstens einen vorübergehenden Wert, z. B. als Mittel der Reflexion seitens des Praktikers.

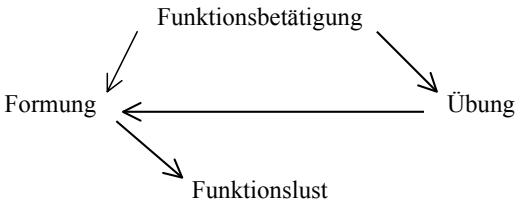
Auf die Schwierigkeiten, die sich aus den Klassifikationsversuchen des Spiels ergeben, verweist auch Piaget (1969, 140 ff). Demnach stellt es eine große Schwierigkeit dar, Spiele z. B. nach ihrem Inhalt zu klassifizieren, da je nach Sichtweise, verschiedene Spiele mehreren Kategorien zuzuordnen sind.

Aber auch Versuche, Spiele hinsichtlich ihrer Motive oder ihres Ursprungs zu klassifizieren, bleiben letztlich unbefriedigend, was Piaget dazu führt, von Klassifikationen abzusehen und sich damit zu begnügen, „die Strukturen als solche zu analysieren, die jedes Spiel enthält, den Grad der geistigen Komplexität von elementaren sensomotorischen Spiel bis zum höheren Sozialspiel“ (a. a. O., 144). So bilden sich für ihn „drei große Typen von Strukturen“ (ebd.) heraus, die die Spiele der Kinder bestimmen: „die Übung, das Symbol und die Regel“ (ebd.) Alle drei Typen unterliegen der Entwicklung.

Wenn es um Klassifikationen von Spielen geht, wird oftmals auf die Systematik von Ch. Bühler Bezug genommen. In der Orientierung am Spielerleben des Kindes kommt sie in ihrem Buch *Kindheit und Jugend* aus dem Jahr 1928 zu einer grundsätzlichen Unterscheidung von fünf Spielformen, „die im Rahmen der Entwicklung durchlaufen werden und aufeinander aufbauen“ (Schmidtchen/Erb 1976, 17).

Die frühesten Formen des Spiels sind nach Bühler (1967[4], 66 ff) die *Funktionsspiele*. Spielmaterial wird demnach ohne Rücksicht auf Materialbeschaffenheit und Darstellungsgehalt als Mittel zur Funktionsbetätigung benutzt. Die Funktionsbetätigung kennzeichnet sich durch Formung und Übung. Die Formung zeigt sich nach Bühler (a. a. O., 73) in der „Sorgfalt, Anstrengung, Aufmerksamkeit, wie vor allem der rhythmischen Produktion“, während sich die Übung in den zahlreichen Wiederholungen zeigt. Piaget (1969,148) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwi-

schen der Vorübung, der begleitenden Übung und der Nachübung. Das Übungsspiel beinhaltet demnach wesentlich mehr als lediglich Wiederholungen (vgl. auch a. a. O., 194 ff). Die sich durch die Funktionsbetätigung aufbauende Funktionslust ist eine „*nicht mit der Wiederholung als solcher, sondern mit der in jeder Wiederholung ständig fortschreitenden Formung und Bemeisterung der Bewegung verbundenen Lust*“ (Bühler 1967[4], 71). Die Funktionsbetätigung bezieht sich also nicht auf äußere Dinge, sondern auf ein zunehmendes Ausdifferenzieren der körpereigenen Bewegung. Dass durch die zunehmende Ausformung der Bewegung, z. B. der Armbewegung, noch andere Dinge in Bewegung gesetzt werden, z. B. eine Rassel, ist ein Sekundäreffekt. Die Freude am Klang der Rassel wäre also ein sekundärer Lustgewinn, eine sekundäre Funktionslust. Diese Unterscheidung ist oftmals nicht klar (vgl. Mogel 1994[2], 99 f).



Eine wesentliche Erweiterung der Funktionsspiele, auch im Hinblick auf die noch folgende Auseinandersetzung Spiel und Musik (vgl. Kap. 5. ff), bringt Einsiedlers Sichtweise der differentiellen Spielfunktionen (vgl. Einsiedler 1991, 20 f; Schäfer 1995b, 170 f). Einsiedler unterscheidet hier zwischen biologischen und kulturellen Spielfunktionen und einem Zwischenbereich, der von dem Phantasiespiel, dem Konstruktionsspiel und einfachen Regelspielen gefüllt wird. Zu den biologischen Funktionen gehören hier nicht nur Übungen zur Verbesserung der Körpergeschicklichkeit, sondern auch solche, welche die kognitiven und die sozialen Fähigkeiten schulen. Zu den kulturellen Funktionen, dem anderen Pol, gehören z. B. die künst-

lerischen Spiele, deren Funktion „das Vergnügen, die Freude am Ausführen (ist)“ (Einsiedler 1991, 23). Diese Spiele sind verselbständigt, „haben einen kulturellen Eigenwert und sind mit Aktivitäten wie Musizieren, Musik hören, Tanzen oder bildnerisch tätig sein vergleichbar“ (ebd.). Im Laufe der Entwicklung verschiebt sich das Gewicht vom biologischen zum kulturellen Pol. Piaget (1969, 151) gibt zu bedenken, dass diese Art von Spielen nicht nur während der Kindheit, sondern auch noch im Erwachsenenleben auftritt, z. B. dann, wenn jemand eine neue Funktion einnimmt und sich an dem damit verbundenen Verhalten erfreut.

„Schon im 2. Lj. nehmen die meisten Spiele komplexen Charakter an“ (Bühler 1967[4], 130). Zum Spielen im Sinne der Funktions- und Übespiele tritt das Schaffen, die Werkgestaltung, ein „Gebrauch der Funktionen, bei dem der Erfolg im Werk, d. h. in einem Objekt manifest wird“ (ebd.). Aus „dem Spiel [...] (wird – L. K.-S.) ein Schaffen [...] aus der Funktionsbetätigung eine Werkproduktion“ (a. a. O., 133), es entsteht das *Konstruktionsspiel*. Bei den Funktionsspielen liegt das entscheidende Moment in der Tätigkeit selbst, während bei den Konstruktionsspielen das Ergebnis, der Erfolg im Mittelpunkt steht. Wohl deshalb prägte Hetzer für die Konstruktionsspiele den Begriff *erfolgsgerichtete Spiele* (vgl. Nickel/Schmidt-Denter 1995[5], 139). In Anlehnung an Hetzer unterscheidet Oerter (1982[19], 214) bei der Entwicklung der Konstruktionsspiele drei Phasen. Die erste Phase kennzeichnet sich durch eine unspezifische Materialbehandlung. In der zweiten Phase kommt es zu einer spezifischen Materialbehandlung, jedoch sind die hier entstehenden Produkte Zufallsprodukte. Erst in einer dritten Phase entstehen dann die Produkte, deren Konstruktion beabsichtigt war.

Übergangsstufen bilden nach Bühler das Rollen- und Fiktionsspiel einerseits und die *aktiven Rezeptionsspiele* – Betrachten, Zusehen, Anhören, Zuhören – andererseits. Weil bei den aktiven Rezeptionsspielen „nichts hergestellt (wird), sondern Funktionen [...] betätigt (werden)“ (Bühler 1967[4], 135), gehören sie vom Grundcharakter eher zu den Funktions- als zu den Konstruktionsspielen. Insofern es sich um „Sinnbezüge, Herstellungen aus dem Ichbereich“ (a. a. O., 135 f) handelt, stehen sie den Konstruktionsspielen näher (vgl. auch Nickel/Schmidt-Denter 1995[5], 141 f).

Der aus den Konstruktionsspielen entstehende „schöpferische Leistungsanteil“ (Oerter 1982[19], 229) verselbständigt sich zunehmend, so dass „das reine Spiel als reine Funktionsbetätigung und Lust [...] zurück(bleibt)“ (ebd.). Es nimmt deshalb neue Elemente in sich auf, die „*Funktionssteigerung* [...] *und das Spiel als Träger sozialer Funktionen*“ (ebd.). Es entsteht das soziale Spiel, in Form z. B. von Tanz- und Geschicklichkeitsspielen, d. h. in Spielen mit geringer Materialbenutzung. Kennzeichen der sozialen Spiele ist einerseits die sachliche gegenüber der personalen (Neigungs- oder Sympathie-)Bindung und andererseits das Vorherrschen „feste(r), vorgeschriebene(r) Spielregeln, ohne jeden Spielraum für die individuelle Durchführung, womit ein festes Gerüst für das labile Gemeinschaftsgefüge besteht“ (a. a. O., 233 f). Der Weg also führt zu den *Regelspielen* als Vorübung späteren kulturellen und sozialen Verhaltens (vgl. Oerter/Montada 1998[4], 266 f). Piaget (1969, 146 f) gibt zu bedenken, dass eine Spielregel nicht eine dem moralischen oder juristischen Regelverständnis entlehnte Version ist, sondern eine Regel, die lediglich für das Funktionieren des Spiels von Belang ist, „wobei sie aber zu höheren Werten führen kann“ (a. a. O., 147). „Spielregeln“, so Hegi (1997[5], 232), „sind zerbrechlich wie Glas“. So wie sie zur Einschränkung nötigen, so provozieren sie zur Übertreibung. „Der Umgang mit Spielregeln ist selbst ein Spiel, ein Spiel zwischen Begrenzung und Ausweitung“ (ebd.). Anzumerken bleibt, dass mit zunehmendem Sozialverhalten und sozialen Bindungen die fest vorgeschriebenen Regelspiele jenen mit freiem Spielraum weichen (vgl. Bühler 1967[4], 320). Es treten nach und nach „innere Bindungen an die Stelle der äußeren“ (ebd.). Im Zuge dieser inneren Bindungen zwischen mehreren entsteht ein Gefüge mit „weitgehend konstanten Relationen“ (a. a. O., 322). Innerhalb dieses Gefüges kommt es auch zu Positionszuschreibungen und Rollenzuweisungen mit entsprechendem Rollenspiel. D. h., das fiktive Rollenspiel wird konkret innerhalb des gesellschaftlichen Regelspiels. Piaget (1969, 183) bezeichnet das Regelspiel als „die spielerische Aktivität des sozialisierten Wesens“, die ein Leben lang bestehen bleibt und sich sogar noch weiterentwickelt.

Eine Kategorie, die bei Bühler nicht vorkommt, die sich aus den Regelspielen ableiten lässt, sind die *Wettspiele*, als Regelspiele unter besonderen Bedingungen (vgl. Oerter/Montada 1998[4], 266; Maurer 1992, 172 f). Wenn an Wettspiele gedacht wird, tritt die Leistung in den Vordergrund. Demnach sollte man vorsichtig sein mit der Wahl der Begriffe. Ich stimme hier Flitner (1996[10], 183) zu, der zwischen einer Leistung als Wunsch, „eine Sache gut zu machen und dabei auch objektive Gütekriterien anzuerkennen" und dem Wettbewerb als Wunsch, andere zu übertreffen, unterscheidet. Untersuchungen im Rahmen der Motivationsforschung von Heckhausen und Roelofsen 1962 zeigten, dass erste Anzeichen von Leistungsmotivation schon im dritten Lebensjahr auftreten. Kinder erkennen in dem Alter schon Erfolg und Misserfolg und können darauf entsprechend reagieren. Im weiteren Verlauf der Entwicklung dehnt sich der Zeitraum, d. h. die Zeitspanne, in der Wettspielen nachgegangen wird, aus. Nickel/Schmidt-Denter (1995[5], 143) verweisen darauf, dass sich die „*Ausrichtung auf einen Spielerfolg*" auch auf andere Spieltypen ausdehnt. Eine besondere Stellung nehmen hier die „*strategischen Spiele*" (a. a. O., 144) wie Mühle, Dame und Schach ein (vgl. auch Wegener-Spöhring 1995, 55 ff). Hinzu kommt die Entwicklung von Strategien, um z. B. mit Misserfolgserlebnissen besser umgehen zu können (vgl. Oerter 1982[19], 159 f; Flitner 1996[10], 176 ff).

In den *Illusions- und Fiktionsspielen* kommt es zu einer situativ bedingten Umdeutung der Wirklichkeit entsprechend dem momentanen subjektiven Bedürfnis. Piaget (1969, 148), der in diesem Zusammenhang von Symbolspielen spricht, hebt hervor, dass das Symbol die Vorstellung des abwesenden Objekts voraussetzt, „da das Symbol einen Vergleich zwischen einem gegebenen Element und einem vorgestellten Element enthält". Oerter (1982[19], 216 f) nennt hierfür drei Gründe. Erstens besitzt das Kind nicht alle notwendigen Informationen, um mit einem Gegenstand sachgerecht umgehen zu können. Ein zweiter Grund könnte im kindlichen Egozentrismus als fehlender Differenzierung zwischen innen und außen liegen. Dritter Grund ist die Tatsache, dass inneres Erleben (normalerweise) an äußere Wahrnehmung geknüpft ist. Bedeutung besitzen diese Spiele als Voraussetzung sowohl für

inneres Handeln (Denken) als auch für das Wohlbefinden des Kindes im Hinblick auf soziale Beziehungen (vgl. auch Piaget 1969, 199).

Stärker als Fiktionsspiele verlangen *Rollenspiele* eine Anpassung an die Realität, ohne dass jedoch ernsthafte Konsequenzen getragen werden müssten (vgl. Oerter 1982[19], 219). Rollenspiele, so Piaget (1969, 149), stellen nur einen besonderen Fall der schöpferischen Spiele dar, die sich aus dem Symbolspiel entwickeln. Sie ragen in den Bereich der Regelspiele hinein, insofern man Einigung über die Bedeutung von Gegenständen und Personen erzielen muss (vgl. Einsiedler 1984, 340; Mogel 1994[2], 108). Der Handlungsrahmen insgesamt ist hier im Vergleich zum Regelspiel stärker selbstbestimmt. Inhaltlich geht es neben dem sozialen Lernen auch um eine Kompensation eigener Unterlegenheit, Ohnmacht und eventuell auch Angst und ein Ausspielen scheinbarer Macht und Stärke. In Rollenspielen kommt es häufig zur „Stilisierung und Dramatisierung von sog. Lebensthemen, von Themen, die Kinder bewußt und unbewußt beschäftigen und die sie nun, in der entsprechenden Polarisierung und Verdichtung, im Spiel ausdrücken: Macht und Ohnmacht, Groß und Klein, Autorität und Gehorsam“ (Ulich 1994, 29), Gut und Böse, Magie und Zauberkraft, Angst und Angstbewältigung (vgl. a. a. O., 30). Viele der hier gespielten Geschichten lehnen sich weniger an Familie und Alltag als an das Märchen an. Die hier angesprochenen tiefenpsychologischen Komponenten sollen weiter unten nochmals näher betrachtet werden (vgl. Kap. 6.2).

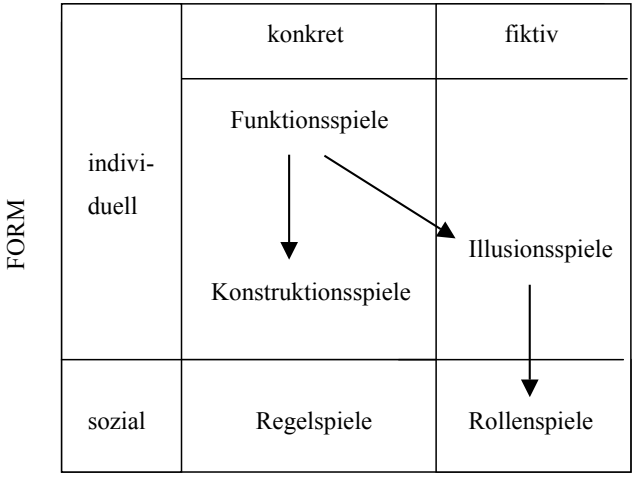
Nach (Oerter 1971[2], 378 f; 1982[19], 214 ff) lassen sich die Spiele hinsichtlich der *Spielhaltung* in eine realistische (Funktions-, Konstruktions-, aktive Rezeptions-, Regel- und Wettspiele) und eine idealistische (Illusions-, Fiktions- und Rollenspiele) Spielhaltung unterscheiden. Mit entscheidend für die Spielhaltung des Kindes ist das Spielangebot seiner Umwelt und eventuelle im Hintergrund stehende pädagogische Ansprüche und Erwartungen. Gefahren einer überwiegend realistischen Spielhaltung könnten u. U. in der Vernachlässigung der kindlichen Phantasie, der Einengung der Bewegungs- und Explorationsfreiheit und in der Vermittlung von Qualifikationen liegen, die mehr oder minder ohne Bezug zur Meisterung aktueller Lebenssituationen stehen (vgl. Oerter 1982[19], 216). Gefahren, die sich aus einer über-

wiegend idealistischen Spielhaltung ergeben könnten, verweisen stärker auf den tiefenpsychologischen Bereich. Oerter (a. a. O., 218 f) nennt als Gefahren die stereotype Wiederholung, die Realitätsverkennung, die Flucht in eine Scheinrealität mit Phantasiegefährten. Gestört wird so u. U. die Kontaktaufnahme mit realen Spielgefährten und somit auch die Übernahme realer sozialer Rollen.

Hinsichtlich des *Spielinhalts* lässt sich zwischen konkreten und fiktiven Inhalten unterscheiden. Hinsichtlich der *Sozialform* unterscheidet man zwischen individuellen und sozialen Spielen. Sowohl Spielinhalte als auch die beim Spielen auftretenden Sozialformen sind wesentlich komplexer und auch differenzierter als dies hier zum Ausdruck gebracht wird. Sie verweisen auf das Kommunikationsverhalten des Kindes mit seiner Umwelt, das als ein sehr komplexes begriffen werden muss.

Schmidtchen/Erb (1976, 20) entwickelten „aus dem Klassifikationsansatz von Charlotte Bühler", das von ihnen allerdings unvollständig rezipiert wird, folgendes Schema, wobei sie „den von ihr (Ch. Bühler – L. K.-S.) beobachteten Entwicklungsgang durch Pfeile kenntlich gemacht (haben)" (ebd.):

INHALT



(Schmidtchen/Erb 1976, 20)

Unter Berücksichtigung des eben Gesagten und unter Berücksichtigung der Aussagen Bühlers zur Entstehung des sozialen Spiels (vgl. Bühler 1967[4], 232) müsste das von Schmidtchen/Erb entwickelte Schema modifiziert werden. Es zeigt sich allerdings hier die Fragwürdigkeit einer schematischen Darstellung. So ist z. B. auch die Trennung hinsichtlich der Form (sozial – individuell) nur bedingt möglich, wenn man die von Schmidtchen/Erb vernachlässigten Rezeptionsspiele und die Trennung in Rollen- und Fiktionsspiele berücksichtigt.

Wahrscheinlich aber gilt für jeden Versuch einer schematischen Darstellung das, was Rüssel (1965 in Hartmann 1973, 86) so formuliert: „Jede Klassifikation der Spiele muß in der einen oder anderen Hinsicht unbefriedigend bleiben, weil es geradezu zum Wesen des Spiels gehört, dass nach Qualität und Herkunft Heterogenes in einem Spielablauf eingeschoben wird."

1.4.1 Spielkategorien in der musikalischen Früherziehung

In der elementaren Musikpädagogik gibt es diverse Beiträge, in denen ein Zusammenhang von Spiel und Musik über die verschiedenen Spielkategorien herzustellen versucht wird (vgl. Ribke 1988, 128 ff; Oerter 1993a, 293 ff; 1993b, 263 ff; 2001, 152 ff; Beck-Neckermann 2002, 67 ff).

Grundlage der *Funktions- und Übespiele* sind die körperlichen Funktionen, in erster Linie motorische Aktivitäten, die sich sowohl auf den Körper als auch auf die Stimme, die „musikalisch-lautliche(n) Produktionen des Kindes im ersten Lebensjahr" (Oerter 2001, 152) beziehen. Die Bewegung nimmt im Rahmen der musikalischen Früherziehung einen breiten Raum ein. Dabei geht es nicht darum, Bewegung als Entspannungs- oder Tobephase in einer ansonsten kognitiv orientierten musikalischen Früherziehung zu benutzen, sondern es geht darum, Bewegung „in zwingende, phantasiebetonte Spielsituationen einzubinden" (Ribke 1988, 129). Aufgabe des Lehrers ist es, durch sein Beispiel „den Bewegungsprozess, die Bewegungserfindung, -wiederholung und -variation in den Mittelpunkt zu stellen" (ebd.). Die Bewegungsaktionen umfassen sowohl ganzkörperliche, teilkörperliche und feinmotorische Bewegungen – auch im elementaren Instrumentalspiel –, diverse Fortbewegungsarten, Klanggesten und Tanzformen. Sie zeigen insgesamt, dass Bewegung in der musikalischen Früherziehung mehr ist „als eine nette Begleiterscheinung kindgerechten Unterrichts" (ebd.). Bewegung „ist das Zentrum kindlicher Erkenntnisprozesse und kindlicher Motivation" (ebd.). Auch für Oerter (1993a, 294; 1993b, 264) ist das sensomotorische Spiel beim Musizieren nicht nur dessen Basis, sondern die immerwährende intrinsische Motivation, die auch dabei hilft sensomotorische Schwierigkeiten zu bewältigen, um letztlich in den Genuss des Musizierens einerseits und des Hörens andererseits zu kommen (vgl. auch Beck-Neckermann 2002, 67 f).

Daneben existiert für Oerter (2001, 152) das *Protosozialspiel* als besondere in Spannungsbögen verlaufende Form der Kommunikation (meistens) zwischen der

Mutter und dem Kind, das aufgrund eines häufigen Spannungswechsels eine Grundlage liefert für das (spätere) Verständnis musikalischer Strukturen.

Eine weitere Kategorie sind für Beck-Neckermann (2002, 68) die *Experimentierspiele*, in denen sich die Kinder auf der Grundlage von Neugier mit der Beschaffenheit, den Funktionsweisen und den Gesetzmäßigkeiten, aber auch den Spielmöglichkeiten verschiedener Instrumente auseinandersetzen. Während die Instrumente zu Forschungsobjekten werden, verwandeln sich die Kinder zeitweise zu Forschern. Gerade wenn es darum geht, neue Instrumente in den Unterricht einzuführen, gewinnt diese Spielkategorie an Bedeutung.

Die bei Bühler erwähnte Kategorie der *aktiven Rezeptionsspiele* hat als bewusst angewandte Spielform in die musikalische Früherziehung keinen Eingang gefunden. Dabei kommt dem Betrachten, Zusehen, Zuhören, Anhören, Hinhören, Horchen und Lauschen, was diese Kategorie ausmacht, eine immense Bedeutung zu. Bühler selbst bezeichnet diese Spielform ja als Übergangsform zwischen den Funktions- und Konstruktionsspielen. Das Entscheidende an dieser Kategorie ist die innere Bewegung, die Ergriffenheit, die weit mehr beinhaltet als ein reines Funktionsüben. Petrat (1989, 414) beschreibt eine Szene, die dieser Spielform gerecht wird: „Kürzlich fiel mir in unserer Fußgängerzone ein Marionettenspieler auf. Aus einem Kassettenrecorder kam Musik, und seine dazu bewegte Puppe stellte einen Geigenspieler dar. Ich blieb stehen. Vom Weitergehen hielten mich aber weder die Musik noch die Fertigkeit des Marionettenspielers ab, sondern ein kleiner Zuschauer, etwa vier Jahre alt: Tief versunken und in stiller Andacht verfolgte das Kind wie verzaubert die musikalische arrangierte Szene. Vor allem fiel mir auf, daß sich das Kind über lange Zeit hinweg völlig still verhielt und nicht einmal die Hand bewegte. Nach etwa fünf Minuten schien sich das Kind daran sattgesehen zu haben; es blickte zu seiner zweifellos geduldigen Mutter auf, und wortlos gingen beide weiter.“ Diese innere Bewegtheit anzuregen, ist eine der wesentlichen Aufgaben musikalischer Früherziehung.

Kennzeichen der *Illusions- und Fiktionsspiele* ist ein hoher Phantasieanteil. Er wird besonders dort gefordert, wo es darum geht, Musik in Bewegung, in Handlung

oder (selbsterfundene) Geschichten in Musik umzusetzen. Im Rahmen der musikalischen Früherziehung lernen die Kinder frühzeitig, dass Musizieren wesentlich durch die Phantasie des Spielers bestimmt ist. Gleichzeitig löst Musik aber auch im Hörer Phantasien aus (vgl. Ribke 1988, 129). Der Symbolcharakter des Spiels umfasst u. U. auch Musikinstrumente, die zu anderen Gegenständen, sogar zu Personen umgedeutet werden können (vgl. Beck-Neckermann 2002, 69 f). Oerter (2001, 152 f) spricht in diesem Zusammenhang von der *Exploration* als eigenständiger Spielform.

Spiel-Lieder, Sprechverse und Geschichten (Märchen), Umwelt-, Sozial- und Arbeitssituationen, Pantomimen, Zirkus- und Zauberspiele fordern immer wieder zu *Rollenspielen* heraus. Es geht in der musikalischen Früherziehung darum, diese szenisch oder musikalisch zu gestalten, „wobei zunehmende Abstraktions- und Strukturierungsgrade denkbar sind“ (Ribke 1988, 130). Dabei es geht hier nicht nur um eine zunehmende äußere, sondern auch um eine innere Differenzierung, die sich dann wiederum positiv auf eine szenische oder musikalische Gestaltung auswirkt. Den Musikinstrumenten kommt hier häufig „die Funktion von Ausdrucksmitteln und –verstärkern zu“ (Beck-Neckermann 2002, 71). Sie sind bzw. wirken als Katalysatoren für Stimmungen und Atmosphäre (vgl. ebd.; vgl. Kap. 6).

Das *Konstruktionsspiel* ist eine der wesentlichsten Kategorien innerhalb der Musik und der musikalischen Früherziehung, denn jedes Musikstück – selbst das einfachste Kinderlied – basiert auf einem Bauplan. Hinzu kommt die Arbeit, das Spiel mit rhythmischen und melodischen Bausteinen. Der Spielcharakter wird am ehesten dann gewahrt, wenn die Kinder nicht nur reproduzierend tätig sind, sondern „selbständig mit den musikalischen Bausteinen spielen und sie zu höheren Einheiten verbinden“ (Ribke 1988, 130). Die stärksten Elemente des musikalischen Konstruktionsspiels sind die gesangliche und die instrumentelle Improvisation (vgl. Oerter 1993a, 294; 1993b, 264; 2001, 154 f). Beide Elemente sind in der Kindheit so selbstverständlich wie Malen, Kneten, Bauen. Eine weitere Dimension erhält das Konstruktionsspiel unter der Perspektive des Instrumentenselbstbaus. „Im Konstruktionsspiel“, so Beck-Neckermann (2002, 69), „werden Musikinstrumente zum

Baumaterial und zur Skulptur, und die Kinder [...] zu Architekten und Ingenieuren". Doch die Kategorie der Musik als Konstruktionsspiel verschwindet bei Kindern im Grundschulalter mehr und mehr, „da im Zuge der Sozialisation Musizieren an Standards gemessen wird, denen man nicht mehr gewachsen ist" (ebd.). Es sei denn, man hat früh genug seine musikalischen Kompetenzen soweit verbessert, dass das musikalische Spiel auf der Tätigkeitsebene weiterhin sinnvoll bleibt (vgl. ebd.), was durchaus als Hinweis auf den Instrumentalunterricht gesehen werden kann.

Gerade im Rahmen einer wöchentlich stattfindenden 60minütigen musikalischen Früherziehung kommt auch dem *Regelspiel* große Bedeutung zu. Das Miteinandersein und das gemeinsame Musizieren und Tanzen, die gemeinsame Gestaltung der Stunde gibt dem Einzelnen Sicherheit und weckt seine Spielfreude. Wesentlich ist, dass die Regeln des gemeinsamen Musizierens zusammen entwickelt werden. Nur dann werden sie um des Spiel willen befolgt.

„Diese Spielform wird am eindeutigsten mit Musik in Verbindung gebracht", so Beck-Neckermann (2002, 71). Jede Form des Musizierens kann als Regelspiel aufgefasst werden, da „alle Musik [...] in stärkerem oder geringerem Maße von Regeln bestimmt (ist)" (Oerter 1993a, 295; vgl. auch 2001, 153 f). Als musikalische Regelsysteme gelten ihm die Einhaltung der Tonart, der Harmonik und der Form, die sich zu unterschiedlichen Zeiten entwickeln (vgl. ebd.). Doch schon im Vorschulalter beginnt der Prozess, in dem die Regel über die aktuelle Bedürfnislage dominiert. Eine der wesentlichen Aufgaben musikalischer Früherziehung besteht in der Einführung in das musikalische Regelwerk. „Viele der Regeln müssen dem Lernendem erst explizit gemacht werden, bevor er sie richtig anwenden kann, die Automatisierung erfolgt erst später" (a. a. O., 296). So wie sich die Musizierenden an die Regeln halten müssen, so muss auch der Hörer die Regeln kennen, um die Musik zu verstehen. Die Beachtung des musikimmanenten Regelwerks ermöglicht so eine Kommunikation zwischen dem Komponisten, dem Musiker und dem Hörer, die als Musikaufführung selbst in hohem Maße einer Regelhaftigkeit, einem Ritual unterliegt.

Im Rahmen der musikalischen Improvisation besteht allerdings auch die Möglichkeit, nach bestimmten Regeln mit bestimmten Regeln zu spielen, z. B. Spielräume auszunutzen und eventuell sogar auszubauen oder weiterzuentwickeln.

Selbst die oft so verpönten *Wettspiele* als Sonderform der Regelspiele haben in der musikalischen Früherziehung ihren Platz. Sie eignen sich, um kognitive Inhalte erfahrbar zu machen oder auch um motorisches Geschick unter Leistungsbedingungen zu erproben. Sie verlangen allerdings größtes pädagogisches Einfühlungsvermögen seitens des Lehrers.

Eine weitere besondere und für die musikalische Früherziehung bedeutsame Form des Regelspiels sind jene *Kreis- und Tanzspiele*, denen ein Lied zugrunde liegt, die in ihrer Bewegungs- und Spielabfolge rhythmisch gegliedert sind und selbst zu pantomimischer oder/und rhythmischer Bewegung anregen (vgl. Ulich 1985, 737). All diese Spiele sind Regelspiele, deren Regeln jedoch nicht endgültig festgeschrieben, sondern nach Bedarf variiert werden können. Durch ihren stark ritualisierten und rhythmischen Aufbau geben sie Sicherheit und ermöglichen Neueinsteigern ein schnelles Mitmachen, auch dann, wenn die Regeln noch nicht hundertprozentig sitzen. Der Neueinsteiger erfährt die Regeln im Spiel.

Interessant ist Ulichs Formel vom Ansteckungscharakter dieser Spiele. D. h. die Entscheidung am Spiel teilzunehmen, fällt nicht unbedingt bewusst, vielmehr ist man ‚Opfer' der Sogwirkung dieses Spiels. So gesehen bietet sich das Kreisspiel besonders für jüngere Kinder an, die erst langsam in Regelsysteme hineinwachsen. Ulich (a. a. O., 738) betont zudem die „Möglichkeit des allmählichen, halbbewußten Einstiegs", der insbesondere auch kontaktgehemmten Kindern beim Überwinden der Schwellenangst helfen kann.

Kreisspiele sind Gruppenspiele mit einem flexiblen Rahmen. Das betrifft nicht nur die Gruppengröße, sondern auch die Form der Teilnahme. Aktive Teilnahme meint dabei das Übernehmen einzelner Rollen innerhalb des gesamten Handlungsablaufs, während den passiven Teilnehmern die Publikumsrollen zufallen. Als wenig geglückt erscheint diese Unterscheidung mit Blick auf die innere Anteilnahme. So hat innere Anteilnahme am Spiel nicht zwangsläufig äußerlich sichtbare Anteil-

nahme zur Folge. Die Unterscheidung in aktive und passive Anteilnahme, so wie sie Ulich trifft, legt diese Möglichkeit nicht unbedingt nahe.

Kreisspiele beinhalten die Möglichkeit, „Grundprinzipien sozialer Spielfähigkeit (und sozialer Interaktion)“ (a. a. O., 739) einzuüben. Doch handelt es sich hierbei um einen Prozess, der sich über mehrere Jahre hinzieht. Zusammenfassend formuliert Ulich (1994, 25): „Traditionelle Kreis-, Sing- und Tanzspiele bieten spezifische Möglichkeiten zur sozialen Partizipation, die Kinder in anderen Regelspielen oder in freien Spielen nicht finden. Sie bieten ein klares Ordnungsmuster ohne Ordnungsdruck, eine besondere Verbindung von Ritual und Freiraum.“

Im Rahmen von Kreisspielen besteht auch die Möglichkeit zur Rollenübernahme, dennoch möchte Ulich sie von Rollenspielen unterschieden wissen. Während bei Kreisspielen eher die ritualisierte Form und die Wiederholung überwiegt, sind Rollenspiele weniger eingerahmt und erwarten von den Spielern eine höhere soziale Kompetenz. Hinzu kommt, dass sich Kreisspiele eindeutig auf der Ebene einer Quasi-Realität befinden, während es bei Rollenspielen zu einem komplexen „Nebeneinander und Miteinander verschiedener Realitätsebenen“ (Ulich 1985, 740) kommt.

Im Rahmen der musikalischen Früherziehung, die sich durch einen übergeordneten zeitlich begrenzten Rahmen (von 60 Minuten) auszeichnet, spielt diese Unterscheidung keine große Rolle, da eine gewisse Quasi-Realität allein schon durch den äußeren (zeitlichen) Rahmen gegeben ist. Die Vermischung verschiedener Ebenen hängt m. M. n. eher mit dem inneren Erleben des Spiels zusammen. Dieses innere Erleben wird aber nicht nur durch das Spiel an sich, sondern durch den gesamten Rahmen, in dem das Spiel eingebettet ist, bestimmt.

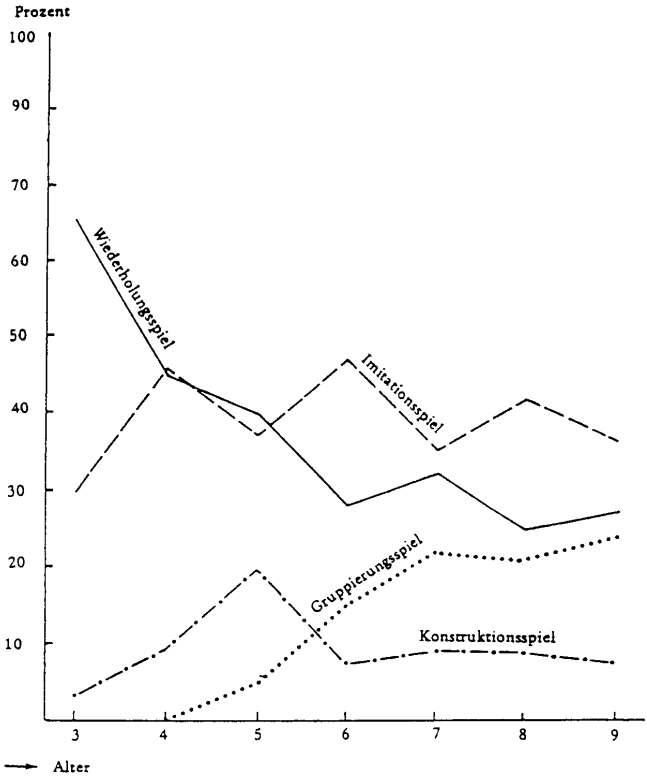
Insgesamt zeigt sich hier die Möglichkeit, die musikalische Früherziehung ausgehend von den verschiedenen Spielkategorien zu analysieren und zu gestalten. Musikalisches Ziel ist es dabei „Grunderfahrungen mit dem bedeutsamen und bedeutungsvollen Spielgegenstand Musik“ (Ribke 1988, 131) zu ermöglichen.

Alle diese „Formen des Spiels münden letztlich in die *Kultur*“ (Oerter 2001, 155). So erwächst aus dem Funktionsspiel die Gesangs- und Instrumentaltechnik;

aus den prototypischen Sozialspielen erwachsen Formen des gemeinsamen Musizierens; aus den Konstruktionsspielen erwächst die Freude an der Komposition; aus den Rollenspielen erwachsen Musicals, Operetten und Opern; das Regelspiel bildet dagegen die Basis koordinierten gemeinsamen Musizierens; Kreis- und Tanzspiele bilden die Grundlage für alle differenzierten Formen des Tanzens.

1.4.2 Spielverhalten

Ausgangspunkt ist, wie schon gesagt (vgl. Kap. 1.1), die Frage: „Wie spielen Kinder in den verschiedenen Altersstufen“ (van der Kooij 1994, 244)? Unter Berücksichtigung der Spielformen verschiedener Theorien kommt van der Kooij zu „vier Hauptkategorien des Spiels“ (ebd.), die sich im Laufe der individuellen Entwicklung manifestieren: Wiederholungs- (Funktions- oder sensomotorisches Spiel), Imitations-, Konstruktions- und Gruppierungsspiel. Eine innere Differenzierung dieser Kategorien ist auch vorhanden (vgl. van der Kooij 1985, 35). Schmidtchen (1988[4], 723) zufolge meint der Begriff des Gruppierungsspiels das, was in anderen Klassifikationen als Regelspiel bezeichnet wird. Die Rollenspiele dagegen subsumiert van der Kooij unter die Imitationsspiele. Als ein wichtigstes Kriterium dieser Einteilung sieht van der Kooij (1994, 244) „die Art, wie das Kind mit Spielzeug umgeht, wie es damit hantiert“. Ein zweites, noch näher zu betrachtendes Kriterium betrifft die Intensität, mit der das Kind spielt (vgl. van der Kooij 1994, 248 f; 1985, 37 ff). Aus einer Untersuchung mit mehr als 480 Kindern im Alter von drei bis neun Jahren, bei einer Spielzeit von jeweils 30 bis 45 Minuten, resultiert folgende Graphik der Entwicklung und Bedeutung der Spiele in Abhängigkeit vom Alter (vgl. van der Kooij 1994, 245):



(vgl. van der Kooij 1994, 245)

Die anschließende Auswertung zeigte einerseits einen großen Unterschied im Spielverhalten zwischen Jungen und Mädchen, der aus der oben abgebildeten Graphik nicht hervorgeht und damit den (Gebrauchs-)Wert solcher Graphiken sofort wieder in Frage stellt. Demnach spielen „Mädchen [...] zweimal soviel Imitationsspiele wie Jungen, dagegen spielen sie bedeutend weniger Gruppierungsspiele“ (a. a. O., 246). Dieses Faktum muss bei einer Betrachtung des Verhältnisses von Spiel und Entwicklung berücksichtigt werden; d. h., es gibt „keine linearen Bezie-

hungen zwischen Spielformen und Folgen für die Entwicklung“ (a. a. O., 248). Andererseits ist das jeweilige Spielverhalten in Abhängigkeit von anderen Faktoren (z. B. Konzentration, Wohnumgebung, sozio-kultureller Status) zu sehen (vgl. ebd.), weshalb van der Kooij (ebd.) für „eine multidimensionale Annäherung an das Spielverhalten“ plädiert, wobei endogene wie exogene Faktoren gleichermaßen zu berücksichtigen sind (vgl. van der Kooij 1985, 33). Auf den Punkt gebracht, lässt sich mit Nickel/Schmidt-Denter (1995[5], 147) sagen, dass die Entwicklung des Spielverhaltens „in enger Wechselbeziehung mit der sozialen und materiellen Umwelt des Kindes (steht)“, wobei der Akzent aber auf der sozialen Umwelt bzw. den „atmosphärischen Bedingungen im Elternhaus“ (a. a. O., 148) liegt. Diese atmosphärischen Bedingungen kennzeichnen sich durch Faktoren wie „Anerkennung und Respektierung kindlicher Spielbedürfnisse, häuslichen(r) Anregungsgehalt“ (ebd.) sowie vorhandenem Spielengagement.

Hinsichtlich der Spielintensität ist noch zu sagen, dass, nach van der Kooij (1994, 251), aufgrund einer Auswertung auf Video aufgezeichneter Spielaktionen „eine hohe Korrelation zwischen emotionaler Wärme (der Eltern – L. K.-S.) und Spielintensität (des Kindes – L. K.-S.)“ besteht. Allerdings bleibt zu bedenken, dass sich sowohl zu wenig als auch zu viel emotionale Wärme und Bezogenheit negativ auf die Intensität auswirken. Die Spielintensität wird an Hand von drei Faktoren beurteilt, der intrinsischen Motivation, der inneren Beherrschung und des ‚So-tun-als-ob‘, wovon die beiden ersten Faktoren auf die im Anschluß zu behandelnde Motivationslage hinweisen (vgl. van der Kooij 1985, 37 ff).

Ein weiteres Moment, dem sich auch die Untersuchung von van der Kooij (1985, 43 ff) widmet, betrifft die Prozessanalyse des Spiels, die sich mit den Faktoren Selbststeuerung, mentale Aktivität und Flexibilität auseinandersetzt. Die Untersuchungsergebnisse von van der Kooij (1994, 249) zeigen starke Zusammenhänge in den Begriffen der Intensitäts- und der Prozessskala, jedoch nicht hinsichtlich der Beziehungen zueinander. Diese ist „ohne Diskussionswert, [...] schwach, oft auch negativ“ (ebd.).

Grundlage einer Beobachtung des Spielverhaltens könnte auch der von Kluge (1987, 111) entwickelte Spielkriterienkatalog sein, in dem vier Hauptkriterien des Spiels jeweils fünf bedeutsame Einzelmerkmale zugeordnet sind. Diese sind z. B. auf verschiedene Spielformen übertragbar (vgl. a. a. O., 112 ff), sie geben Hinweise auf die den Spielen und den Spielern zugrunde liegenden Motivationen und sie beinhalten Ansätze für (spiel-)pädagogische Interventionen.

„Der Kriterienkatalog umfaßt folgende Spielmerkmale:

1.	Spieler/Mitspieler	2.	Spielgegenstand
1.1	Spielfähigkeit	2.1	Zielstruktur
1.2	Freiwilligkeit	2.2	Gestaltungsaspekt
1.3	Zweckunbewußtheit	2.3	Identifikation
1.4	Kommunikation	2.4	Abbildrealität
1.5	Probehandeln	2.5	Bedeutungsvariabilität
3.	Spielvollzug	4.	Spieleffekt
3.1	Spannungssuche	4.1	Erlebnisqualitäten
3.2	Prozessbedeutsamkeit	4.2	Ergebnisprüfung
3.3	Situationszusammenhang	4.3	Erfolg/Mißerfolg
3.4	Spieldauer	4.4	Wiederholungstendenz
3.5	Mühelosigkeit	4.5	Transfer“

(Kluge 1987, 111)

1.5 Zur Motivationslage

Ausgangspunkt ist die Frage: „Warum spielt das Kind“ (Oerter 1982[19], 206; vgl. 1993a, 173 ff; Lamers 1993, 11 ff; 1998, 6 f; Oerter/Montada 1998[4], 262 ff)? Gehe ich dieser Frage nach, so lassen sich, nach Oerter (1982[19], 205 ff; Oerter/Montada

1998[4], 262 ff), verschiedene Motivationshypothesen aufstellen, „die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen“ (Oerter 1993a, 180; vgl. Callies 1980[7], 237 ff).

Entscheidend ist z. B. für Ribke (1988, 127), dass das Kind intrinsisch, also von innen heraus motiviert ist, eine Tätigkeit auszuüben, weil sie Spaß macht und mit Lustgewinn verbunden ist, und nicht durch extrinsische, also von außen kommende Anreize angeregt werden muss (vgl. auch Oerter 1987[2]a, 215; 1987[2]b, 646 ff; Flitner 1988[5], 7; van der Kooij 1983, 327 f; 1985, 38 f; 1994, 248 f; Lauff 1993, 130). Im Fall der intrinsischen Motivation „entfällt auch die Frage nach der Trennung von Arbeit und Spiel, denn Arbeit und Werkschaffen begleitende Prozesse wie Übung, Wiederholung, Verbesserung, Probieren, Scheitern und Von-Neuem-Beginnen sind auch wesentliche Bestandteile des Kinderspiels“ (Ribke 1988, 127; vgl. auch Oerter 2001, 157 ff). Zu einer Trennung zwischen Arbeit und Spiel kommt es erst dann, wenn eine Tätigkeit mit Unlust verrichtet wird, wenn die innere Beziehung zur Tätigkeit fehlt, oder wenn der Sinn einer Tätigkeit nicht (mehr) durchschaut werden kann. Dies ist eine Motivationshypothese.

Ein Trennkriterium gegenüber „anderen zweckfreien Tätigkeiten“ (Oerter 1982[19], 205) – und damit haben wir die zweite Motivationshypothese – „bildet der sogenannte Aktivierungszirkel“ (ebd.; vgl. a. a. O., 207 f; Heckhausen 1963, 604 ff; 1963/64, 225 ff; Schäfer 1989, 19 f; Kowal-Summek 1992b, 218 ff), d. h. es findet ein periodischer Wechsel von Spannung und Lösung um einen optimalen Aktivierungsgrad statt. Daraus folgert Zacharias (1990, 8): „Allein diese erforderte Balance spricht schon als solches dagegen, daß Spiele als etwas unbedingt Leichtes und Müheloses mißdeutet werden dürfen.“

Eine weitere Motivationshypothese betrifft die Neugier, die Suche nach Neuem, die zu Manipulationen an den Objekten führt. Dazu gehört nach Oerter (1982[19], 207) auch das „Umdeuten des Objektes (oder der Situation)“, um einem allmählich vertrauten Gegenstand neue Seiten „abzugewinnen“ (ebd.; vgl. Wucher 1973, 137; Flitner 1976, 26 ff; Schneider 1985, 127 ff). Schäfer (1989, 21) unterscheidet in diesem Zusammenhang eine spezifische oder gerichtete von einer unspezifischen

und weitgestreuten Exploration. Während die erste „einer durch bestimmte Aufgabenstellungen strukturierten Spielsituation (entspringt)“ (ebd.), kennzeichnet sich die zweite dadurch, dass das Spiel an sich Spannungs- und Aufgabensuche ist.

Die vierte Motivationshypothese betrifft die Nachahmung. In Anlehnung an Piaget weist Oerter (1982[19], 208) auf den Unterschied zwischen nachahmender Aktivität im Spiel und der Nachahmung hin. Während bei ersterer die Bedingungen der Umwelt ohne Berücksichtigung der Wirklichkeit an eigene Ordnungssysteme angeglichen, assimiliert werden, werden bei letzterer „die Verhaltensmuster und die ‚Begriffe‘ des Individuums an die Bedingungen (Gesetzmäßigkeiten) der Umwelt angeglichen“ (vgl. auch Oerter 1993a, 178).

Die fünfte Motivationshypothese spricht die stellvertretende Wunscherfüllung an, die daher rührt, dass das Kind nicht warten kann, sondern auftretende Bedürfnisse sofort stillen will. Durch Umdeuten der Wirklichkeit setzt sich das Kind fiktiv an das Ziel seiner Wünsche. Mit in diese Kategorie gehören auch die tiefenpsychologischen Deutungsmuster: Spiel als Mittel, „unerlaubte (aber auch unerwünschte – L. K.-S.) Triebregungen abzureagieren“ (Oerter 1982[19], 209; vgl. 1993a, 175 ff; Callies 1980[7], 244 ff; vgl. Kap. 4).

Die sechste Motivationshypothese betrifft die Leistungsmotivation, von der viele Spiele leben (vgl. Oerter 1982[19], 209 f). Leistungsverbesserung führt zur „gleitenden Anspruchsniveausetzung“ (ebd.). Spielen bedeutet auch oft Anstrengung, weshalb man diese Spiele nicht vergessen darf.

Eine siebte Motivationshypothese geht zurück auf Oerters handlungsorientierten Ansatz. Demnach bildet ein übergeordneter Gegenstandsbezug, eine existentielle Thematik, die zumeist unbewusst ist, die Grundlage. Existentielle Thematiken sind z. B. die Daseinsthematik, groß sein wollen, Macht und Ansehen (vgl. Oerter 1993a, 180 ff).

Eine achte Motivationshypothese, die zwar in einem Teil der schon genannten Hypothesen enthalten ist, doch nicht deutlich genug hervortritt, meint das Spiel als Kontaktaufnahme und als Kommunikationsmittel (vgl. a. a. O., 89 ff; Wegener-Spöhring 1995, 7, 66). Gerade in der Funktion als Mittel zur Verständigung bietet

es eine Einstiegsmöglichkeit für den Erwachsenen und somit auch für die Spielpädagogik.

Die Frage, warum Kinder spielen, beantworten Oerter/Montada (1998[4], 262 ff) unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das Spiel eine existenzsichernde und -steigernde Wirkung besitzt, die sich für die Autoren u. a. in fünf Punkten äußert:

1. Aktivierungszirkel im Spiel (vgl. Heckhausen 1963/64);
2. intensiver Austauschprozess zwischen Person (Kind) und Umwelt;
3. Mittel zur Bewältigung spezifischer Probleme;
4. Mittel zur Bewältigung spezifischer Entwicklungs- und Beziehungsthematiken;
5. Mittel physikalischer und sozialer Realitätsbewältigung.

Erneut wird deutlich, dass sich auch in diesem Modell verschiedene Sichtweisen ergänzen.

Otto/Riemann zufolge spielt das Kind wegen eines darauffolgenden Erlebnisgewinns. Es geht darum, sowohl etwas als auch sich zu erleben (vgl. Lamers 1993, 12 f). Hier kommt es ebenfalls zu einer Überlappung verschiedener o. g. Sichtweisen.

2. Spielpädagogische Anmerkungen

Bei dem Schlusssatz zur achten Motivationshypothese (vgl. Kap. 1.5) beginnt das Dilemma, die Dialektik, die Ambivalenz der Spielpädagogik (vgl. Becker 1980a, 277 ff; Hoppe 1983, 171 ff; Kreuzer 1983c, 16 ff; van der Kooij 1994, 252 f; Buland 1995, 25), denn „sie will das Spiel schützen, will Spielräume sichern, greift aber überall in das Spiel ein“ (Wudtke 1989, 1438; vgl. Okori 1991, 37; Wegener-Spöhring 1994, 221 f; 1995, 191, 211 f, 280). Weiter heißt es: „Das Problem der Pädagogik beginnt dann, wenn sie vom Betrachten zum Handeln übergeht, wenn das Kinderspiel nicht mehr das ist, was Kinder selbst inszenieren und tradieren. Indem die Erwachsenen die Kinder von der Straße holen und im Haus, im Kindergarten, (in der Musikschule – L. K.-S.) und in der Schule festsetzen und überwachen, werden sie nun zu Mit- und Gegenspielern der Kinder. Schlagartig steigt die Wertschätzung des Spiels; das ehemals Unnütze erhält pädagogischen Rang“ (Wudtke 1989, 1483; vgl. Flitner 1988[5], 275; Biber 1988[5], 30).

Wenn das Spiel die eigentliche Betätigungsform des Kindes ist und wenn Spielen die körperliche, psychische, kognitive und soziale Entwicklung der Kinder fördert, was unbestritten zu sein scheint (vgl. Nickel/Schmidt-Denter 1995[5], 149 ff), dann verdient das Spielen eine besondere erzieherische Unterstützung und Förderung. Ohne eine solche Unterstützung „verläuft die Entwicklung der Spieltätigkeiten deutlich verlangsamt ab“ (a. a. O., 153). Dennoch warnen auch Nickel/Schmidt-Denter (ebd.) vor einer zu starken Pädagogisierung des Spiels, ganz zu schweigen von einem Missbrauch des Spiels zu pädagogischen Zwecken. „Grundsätzlich muß jeder überhaupt zu rechtfertigende Spieleingriff auf einer Kenntnis der Dynamik des Spielprozesses basieren“ (Wegener-Spöhring 1995, 286).

Fritz (1991, 121) betont, dass das Spielen mit Gruppen nahezu in allen Institutionen Teil der pädagogischen Arbeit ist, wobei allerdings auffällt, dass die spielbestimmenden Aktivitäten im wesentlichen vom Pädagogen ausgehen. „Sehr wenig

hört man von *selbstbestimmten* Spielprozessen im Rahmen pädagogischer Institutionen“ (ebd.). Selbstbestimmt ist lediglich das Ausmaß des Engagements des Einzelnen. Demgegenüber sieht Wegener-Spöhring (1994, 221) im pädagogisch initiierten Spiel ein Mittel, mit dessen Hilfe die Kinder die Machtverhältnisse umkehren können – zumindest für die Dauer des Spiels.

Böhm (1983, 285) hebt die „Mediatisierung des Spiels“ hervor, bei der es um die „Umdeutung von einer schöpferischen Hervorbringung des Kindes (bzw. Menschen) zu einer absichtsvollen Konstruktion der pädagogischen Fachleute“ (ebd.) geht, was er die „Pädagogisierung des Spiels (im schlechten Sinne)“ (ebd.) nennt, in der er wiederum einen Aspekt der, in bezug auf Rutschky (1977), hier negativ zu verstehenden „Verwissenschaftlichung von Erziehung“ (ebd.; vgl. Rutschky 1977, XXIX in Böhm 1983, 285) sieht.

Sowohl Flitner als auch Einsiedler warnen vor kurzschlüssigen Annahmen hinsichtlich des Zusammenhangs von Lernen und Spiel (vgl. Lamers 1996[2], 143). Ganz entscheidend ist, dass die Sichtweise dieses Verhältnisses grundlegend von der jeweiligen Auffassung dessen, was Spiel und was Lernen beinhaltet, bestimmt ist (vgl. auch Hetzer 1975[5], 19 ff).

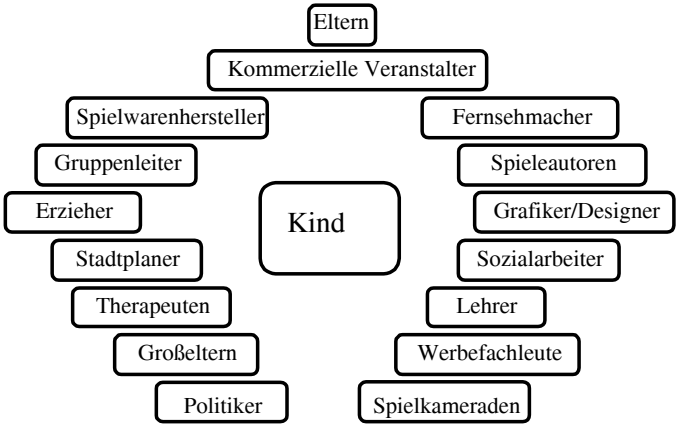
Jenseits der hier angerissenen Diskussion um die Bedenken bezüglich einer seit dem 18. Jahrhundert andauernden Pädagogisierung des Spiels im Sinne einer Inanspruchnahme „des Spiels für andere Zwecke“ (Berg 1990, 444; vgl. Baer 1981, 16; Fritz 1991, 122; Halbfas 1992, 157; Lamers 1993, 13 f, 1996[2], 139 ff; Wegener-Spöhring 1994, 222), in der Fertig (1984, 153) „das Grundproblem jeder Spielpädagogik“ sieht, ist festzuhalten, dass die Bedeutung organisierter und institutionalisierter Erziehung auch für das Spiel weiter zunimmt. Für Heimlich (1993, 79) steht „die Notwendigkeit zur Begleitung des kindlichen Spiels in der Gegenwart“ außer Zweifel. Flitner (1996[10], 137) hebt die Verantwortung der Erwachsenen für das kindliche Spiel hervor: „Wir sind gehalten, die Räume der Kinder abzuschirmen gegen solche Einflüsse, die wir für schlecht und unbekömmlich halten. Und wir bemühen uns, das zu unterstützen, was ihren Spielmöglichkeiten und ihren Entwicklungsbedingungen förderlich ist.“ Es liegt in der Verantwortung der Erwachse-

nen, das Lebens- und Spielfeld der Kinder, das mannigfachen Einflüssen ausgesetzt ist, mitzugestalten. Den hier angesprochenen Förderaspekt sieht auch Heimlich (2001, 12 f). Ein spielerischer Umgang schlägt demnach in eine spielpädagogischen um, „wenn Erwachsene versuchen, die Selbstwerdung des Kindes ein Stück weiterzubringen, dem Kind eine selbstständigere Entscheidung zuzumuten oder es zu mehr eigener Entscheidungsfähigkeit und selbstbestimmten Spielaktivitäten zu ermutigen“. Im Rahmen dessen, und nicht nur mit Blick auf die Elementarpädagogik, sondern besonders mit Blick auf eine stetig wachsende Freizeitgesellschaft, ist davon auszugehen, dass „eine weitere Professionalisierung und Expertisierung der Spielpädagogik zu erwarten (ist)“ (Retter 1991, 10), mit der Konsequenz, „daß der Einfluß des Erwachsenen in Spielplanung und -gestaltung eher zunimmt als abnimmt“ (ebd.). Heimlich (2001, 12) spricht hier von einer erziehungswissenschaftlichen Einsicht in die Notwendigkeit einer Förderung des kindlichen Spiels. Um diesen Trend verstehen zu können, ist es notwendig, sich einen Einblick in die heute wandelnden Sozialisationsbedingungen von Kindern zu verschaffen, die wiederum Auswirkungen auf das Spiel haben.

2.1 Familie, Kindheit und Spiel im Wandel

Dieses Kapitel könnte man unter der Frage diskutieren: „Wer oder was beeinflußt das Spiel der Kinder“ (Baer 1995, 154)? Die Frage lässt offen, ob es um spielfördernde oder -hemmende Faktoren geht. Es geht hier erst einmal um solche Faktoren, die überhaupt Auswirkung auf das Spiel haben. Die von Baer (vgl. 1995, 154) dazu entwickelte Graphik zeigt ein breites Spektrum solcher Faktoren:

Spieleinflussfaktoren



(Baer 1995, 154)

Das Interesse an einer sich wandelnden Kindheit ist seit einigen Jahren sehr groß (Rolff/Zimmermann 1985; 1990; Busch 1989; Geulen 1989; Grundschule 5/89, 10 ff; Berg 1991; Diskurs 1/92, 2 ff; Gudjons 1992[3], 12 ff; Landau 1992, 53 ff; Preuss-Lausitz 1993; Schönweiss 1994, 99 ff; Heimlich 1995; Keller 1997a, b; Lehnert 1997). Dieses Interesse entspringt, nach Geulen (1989a, 7), zwei „miteinander zusammenhängenden Motiven". Das erste Motiv ist eine „in den höchstzivilisierten okzidentalen Gesellschaften" (ebd.) zu beobachtende „Entwicklungsbeschleunigung" (ebd.), die alle Bereiche erfasst. Das zweite Motiv resultiert aus der Bedeutung der Kindheit als bestimmendes Element „für die Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit" (ebd.).

Ursachen der sich wandelnden Kindheit liegen z. B. in sich wandelnden Familienstrukturen. Neben der Tatsache einer „Pluralität der Lebensformen" (Altermann-Köster u. a. 1992, 17; vgl. Grundmann/Huinink 1991; Nave-Herz 1994; Textor 1994, 4; Mogel 1994[2], 145) ist vor allem folgenden Aspekten Rechnung zu tragen: „Kinder wachsen heute vermehrt mit berufstätigen Müttern in Ein-Eltern-Familien,

als Einzelkinder und als Scheidungskinder auf“ (Altermann-Köster u. a. 1992, 17; vgl. Retter 1991, 10; Grundmann/Huinink 1991; Nave-Herz 1994, 91 ff; Textor 1994; Fthenakis 1995; Keller 1997a, 7 ff).

Das Spiel ist „auf dem Hintergrund seiner (des Kindes – L. K.-S.) familialen Lebensverhältnisse von Anfang an in die personalen und sozialen Beziehungen zu Familienmitgliedern eingebunden“ (Mogel 1994[2], 146), wird von diesen geprägt und in seiner weiteren Entwicklung dadurch mitbestimmt. Die Wirkung familiären Zusammenlebens auf das kindliche Spiel und Spielverhalten ist somit nicht zu unterschätzen (vgl. Struck 1996, 32 ff; Lamers 1996[2], 110 ff). Hinzu kommt, dass Kinder heute weniger als früher über Angebote „an *natürlichen* Spielumgebungen“ (Retter 1991, 10; vgl. Geulen 1989a, 13; Haunert-Imschweiler 1990, 14 ff; Nave-Herz 1994, 86; Lehnert 1997; Heimlich 2001, 11) verfügen, so dass einerseits institutionalisierte Freizeitangebote, Textor (1998[4], 10) spricht hier von den „Sonderumwelten“ und von „Institutionskindheit“, immer mehr in den Vordergrund rücken oder andererseits die fehlenden Spielmöglichkeiten draußen durch Spielen im Haus ersetzt werden, Heimlich (2001, 167 ff) spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Pädagogik des* Spielraums“, wodurch sich z. B. auch das Raum- und das Zeiterleben der Kinder verändert und wodurch die Familie zum ersten Ort der Spielförderung, aber manchmal auch der Spielhemmung wird. War es früher so, dass ausgehend von der eigenen Wohnung die Umgegend ähnlich konzentrischer Kreise zunehmend erfahrbar wurde, sprechen Rolff/Zimmermann (1985, 150 ff; 1990, 137 ff) heute von einzelnen Inseln, die miteinander verbunden werden (vgl. auch Haunert-Imschweiler 1990, 15; Landau 1992, 54; Heimlich 1993, 61 f; 1995, 274; Nave-Herz 1994, 28 f; Thamm 1997; Textor 1998[4], 12). „Der Raum zwischen den Inseln verschwindet, verdünnt sich zum erlebnisarmen ‚Zwischenraum‘“ (Rolff/Zimmermann 1985, 152), und verschwindet im Extremfall der U-Bahn sogar unter die Erde. Spielzeiten der Kinder sind heute im hohen Maß institutionell bestimmt statt selbstbestimmte Zeiten. Als solche sind es „von Erwachsenen gewährte und begrenzte Zeitintervalle“ (Heimlich 1993, 72). Im gewissen Zusammenhang mit der Verlagerung des Spiels von draußen nach drinnen steht, dass die Medien, in

erster Linie das Fernsehen (Gudjons 1992[3], 15 ff; vgl. Geulen 1989a, 12; Rolff/ Zimmermann 1985, 82 ff; Spanhel 1994, 50), stärker in den Mittelpunkt rücken. Diesbezügliche Aussagen münden in den Satz: „Kindheit ist heute vor allem *Medienkindheit*" (Retter 1991, 10; vgl. Funk-Hennings 1992, 52; Landau 1992, 54; Textor 1994, 5; 1998[4], 13 f; Madzia 1994, 64 ff; Heimlich 1995, 272 f), im wachsenden Maße „*institutionell geformte Kindheit*" (Retter 1991, 10) und, vielleicht bedingt durch die beiden vorangestellten Aussagen, „*Konsumkindheit*" (a. a. O., 11). Die Aussage Mogels (1994[2], 155), dass sich der Stellenwert des Spiels als kindlicher Lebensform schon darin zeigt, „wo, wie häufig, mit was, mit wem und wie lange" man die Kinder spielen lässt, bekommt hier einen denkwürdigen Akzent.

Dies alles ist nicht ohne Konsequenzen auf das Spiel geblieben. Rolff/Zimmermann (1985, 109) sehen in den sich verändernden Bedingungen drei bzw. vier Tendenzen. Die „des vereinzelten Spiels; des Drinnen- statt Draußenspielens [...]; der Pädagogisierung [...] und vor allem des Verlusts an Eigentätigkeit" und oftmals dadurch bedingt an eigener Phantasie (vgl. Lehnert 1997, 14 f). Der letzte Punkt wird noch deutlicher in dem Satz: „Die Möglichkeiten zur eigentätigen Aneignung der Welt werden enger gesteckt und damit auch die Möglichkeiten für Kinder, sich selbst zu gehören" (a. a. O., 112; vgl. a. a. O., 135). Retter (1991a, 51) sieht die Wertschätzung des Spiels bei gleichzeitiger Institutionalisierung, Mediatisierung und Konsumierung durch gewisse Paradoxien gekennzeichnet:

„— Noch nie war Spiel, das um seiner selbst willen betrieben werden soll, so stark an ökonomische Interessen und Erziehungs- bzw. Leistungsnormen gebunden.
— Noch nie war das Angebot an Spielmaterialien so groß bei gleichzeitigen Klagen, die Kinder könnten nicht mehr spielen.
— Noch nie befand sich die institutionalisierte Spielpädagogik in einer so widersprüchlichen Situation wie gegenwärtig, angesichts einer Lebenswelt, deren ökologische Bedingungen eher spielverhindernd sind, ‚natürliche' Spielfähig-

keit wieder herstellen zu sollen, ohne die Bedingungen ihrer Verhinderung beseitigen zu können.

— Noch nie war die öffentliche Diskussion über mögliche Risiken in bezug auf bestimmte Bereiche des Spiels so kontrovers“ (vgl. auch Retter 1992, 607).

Buland (1995, 27 f) unterscheidet an dieser Stelle zwischen Spiel und Spielerei. Während sich das eine entwickelt und durch verschiedene Merkmale wie Wiederholung, Übung, dynamisches Gleichgewicht etc. kennzeichnet, sticht das andere hervor durch seine Ausrichtung auf sofortige Reizbefriedigung auf Action. „Die Umstände, unter denen Kinder heute aufwachsen, fördert die Spielerei“ (a. a. O., 27) und verhindern auf der anderen Seite die Entwicklung des Spielens.

Ein weiterer Punkt, der auch in diesen Zusammenhang gehört, auf den ich aber nicht ausführlich eingehe, betrifft die Art und die Menge des Spielzeugs. Unter dem Stichwort *Überfüllung* gibt Flitner (1996[10], 147) zu bedenken, dass die Überfüllung mit Spielzeug auch damit zu tun hat, „daß die Plätze des materialfreien Spielens“ im Gelände, auf der Straße, im Hof oder Garten zunehmend eingeschränkt sind und damit mehr als früher das Spiel im Zimmer gestützt werden soll. „Hinzu kommt das „Alleingelassenwerden für einen Teil des Tages“ (ebd.), der häufige „Mangel an Geschwistern“ (ebd.) und das „Einzelzimmer als Ausstattungsideal“ (ebd.). Letztlich führt das zum Schluss, dass „das viele Spielzeug einen Trost [...] besonders für die Kinder (bieten muß), denen die Eltern sooft nicht zur Verfügung stehen“ (a. a. O., 148).

Die Unsicherheiten, die sich bisher in der gesamten Diskussion zeigten, treten auch hier zu Tage. Derjenige, der nach Orientierung sucht, erfährt eine dauernde Verunsicherung. Wo immer er sich hinwendet, er findet keine Lösung, die ihn, den Pädagogen, aus der Verantwortung, Stellung zu beziehen und dennoch offen zu bleiben, entlässt. Es ist Vorsicht geboten! Ein anscheinend so simpler Begriff wie der des Spiels entpuppt sich bei genauerem Hinschauen als komplexer und nicht zu Ende diskutierbarer Sachverhalt und dazu noch als ein Ding voller Widersprüche.

2.2 Zur Spielpädagogik

Wenn an der Tatsache der zunehmenden Pädagogisierung des Spiels nicht mehr vorbeizukommen ist, so wendet sich der Blick der Spielpädagogik zu, deren beiden wichtigsten Anwendungsbereiche in der Erziehung zum Spielen und in der Erziehung mit und durch das Spiel (vgl. Baer 1995, 9) liegen. Doch wird man bald feststellen, dass „die Vielschichtigkeit und Verwobenheit des Spiels [...] es schwer (macht) zu sagen, was ‚Spielpädagogik' eigentlich ist" (Fritz 1991, 93), d. h. die oben genannten Anwendungsbereiche inhaltlich zu füllen, eindeutige Zuschreibungen zu treffen. Hinzu kommt, dass Spielpädagogik mit anderen Bereichen eng verwoben ist, in denen sich schon deutlich der Zusammenhang von Spiel und Musik zeigt. Fritz (a. a. O., 94) unterscheidet hier vier Bereiche, die klassischen Randbereiche (Musik, Tanz, Theater, Pantomime), schulische Unterrichtsfächer (Kunst, Sport, Sprache, Musik), Kulturtechniken (Zeichnen, Malen, Basteln, Musik) und therapeutische Verfahren (Spiel-, Mal-, Tanz- und Musiktherapie). Ein dritter Punkt ist, dass sich Spielpädagogik sowohl an professionelle Erzieher in ganz eng abgesteckten Handlungsfeldern als auch an solche, die in umfassenderen Handlungsfeldern arbeiten, wendet.

Die Unsicherheit, die einen in der Auseinandersetzung um das Spiel bis hierher verfolgt hat, bleibt auch weiterhin bestehen. Fritz (ebd.) schreibt, dass die Möglichkeit, Spiel abzugrenzen, um so mehr schwindet, je mehr man sich mit dem Phänomen Spiel auseinandersetzt. Die Gefahr hinsichtlich einer Spielpädagogik spiegelt sich dabei in dem folgenden Satz: „Spielpädagogik hat damit die Entwicklung des Lebens in all seiner Lebendigkeit und Vielfalt zur Aufgabe" (ebd.). Dieses Alles-oder-Nichts-Denken birgt m. M. n. mehr Gefahren als Vorteile in sich. Der Weg hin zu der Aussage, ‚Alles ist Spiel', ist nicht weit. Fritz (a. a. O., 95) zufolge sollte ein Spielpädagoge subjektbezogen und situativ, d. h. in seiner Planung offen, arbeiten. Dennoch sollte er die institutionellen Rahmenbedingungen unter denen er arbeitet, berücksichtigen. Gleichzeitig sollte er aber sein Gesamtziel, „eine Bresche für das Spiel (zu – L. K.-S.) schlagen" (ebd.) nicht vergessen. Da dieses Gesamtziel

wieder weit über jeden institutionellen Rahmen hinausreicht (s. o.), ist auch Spielpädagogik nicht einzugrenzen. Fritz (a. a. O., 95) spricht von einem „umfassenden Anspruch" der Spielpädagogik, in der diese zugleich Spielforschung, -kultur, -praxis, -politik, -didaktik und -methodik ist. Dieses Zusammenwirken der Spielbereiche ist begrenzt von der Auseinandersetzung „mit Spiel und seinen Rahmenbedingungen in den Bereichen Reflexion, Aktion und Antizipation" (a. a. O., 97).

Man spürt förmlich, wie einem die Thematik durch die Finger gleitet und im Nichts zerrinnt. Für mich bleibt die Frage, ob hier nicht ein Anspruch an die Spielpädagogik herangetragen wird, dem sie niemals genügen kann, und der letztlich eher dazu führt, dass durch diesen Omnipotenzanspruch der Praktiker, der sich, unter konkreten institutionellen Rahmenbedingungen arbeitend, dem Spiel und der Spielpädagogik zuwendet, abgeschreckt wird.

Heimlich (2001, 13) versteht unter Spielpädagogik eine zusammenfassende „*Bezeichnung für Interventionen von Erwachsenen in das kindliche Spiel mit dem Ziel, die Fähigkeit des Kindes zur selbstbestimmteren Spieltätigkeit zu fördern*".

Aus der Sicht einer emanzipatorisch orientierten Spielpädagogik wird kritisch bemerkt, dass die Chance, das Spiel zu emanzipatorischer Erziehung zu nutzen, bisher nicht genügend genutzt wurde (vgl. Baer 1995, 17 ff). Statt dessen wird weiterhin eher die kompensatorische Funktion des Spiels betont. Emanzipatorische Spielpädagogik versteht sich im Sinne Baers (a. a. O., 18) „als eine ‚Gegen-Sozialisation', die zur Subjektwerdung des Menschen, zur Findung und Stabilisierung der eigenen sozialen Identität und zur kooperativen sozialen Interaktion mit anderen in der Gruppe befähigt".

Spielpädagogik zeigt hier ihr kultur- und gesellschaftskritisches Potential, doch betreffen diese Gedanken das Vorfeld der Auseinandersetzung des Praktikers. Im ‚engeren Sinne, d. h. aus der Sicht des praktisch tätigen Pädagogen, stellt sich die Frage vornehmlich nach der Methodik, der Didaktik, den Zielen und den Medien der Spielpädagogik. Auf diese Aspekte will ich mich im Folgenden konzentrieren.

2.2.1 Zur Didaktik des Spiels

Ein Nachdenken über das Spiel in institutionalisierten Erziehungsprozessen steht im Zusammenhang mit einer Demokratisierung und Humanisierung eben dieser Prozesse. Nicht der Stoff, sondern das Kind steht (zumindest gedanklich) im Mittelpunkt des Geschehens (vgl. Kurzreiter 1981, 9; Vogelsang 1994, 149 ff; Schäfer 2001^2, 1809).

Grundsätzliche Gedanken zum Verhältnis Spiel und Didaktik kommen von Wegener-Spöhring (1990). Für sie handelt es sich hier um zwei eigentlich gegensätzliche Begriffe, die jedoch den Praktiker zu Balancierungsleistungen zwingen. Es ist ein Balanceakt, der dann gelingt, wenn man die Berührungspunkte berücksichtigt. Dies geschieht z. B. dann, wenn man, und damit bin ich eigentlich schon bei dem methodischen Aspekt, die Kinder von Anfang an in die Planung mit einbezieht, um so „das Definitionsmonopol des Erwachsenen, des Lehrers, des Erziehers aufzuweichen" (a. a. O., 134), denn „Kinder wollen lernen, und sie tun es besser, wenn man ihnen ein wenig Spiel innerhalb der Didaktik läßt" (a. a. O., 135). Die eingangs aufgestellte These, Spiel als didaktischen Ausgangspunkt zu nehmen, wird hier in Frage gestellt. Eine erneute Verunsicherung stellt sich ein.

Heimlich (1993, 109) zufolge hat ein Nachdenken über eine Didaktik des Spiels im Hinblick z. B. auf die Schuldidaktik etwas Kritisches an sich. Für Kube (1977, 14) sind Gedanken um eine Didaktik des Spiels „im Zusammenhang mit Bemühungen *um offene Unterrichtsformen und -prozesse* zu sehen". Folge dieser Bemühungen war die Entwicklung offener Curricula (vgl. ebd.; a. a. O., 18 ff), aus denen heraus sich offenere Unterrichtsmethoden, wie z. B. spiel- oder projektorientierte Methoden, entwickelten.

Für eine (unterrichts-)pädagogische „Behandlung und Verwendung des Spiels" (a. a. O., 34) sind im wesentlichen zwei Merkmale bestimmend: die Symbolfähigkeit des Spiels als Möglichkeit, „all jene Bereiche menschlichen Lebens und Verhaltens" (ebd.) einzubeziehen, die didaktische Relevanz erlangen können (vgl. Wegener-Spöhring 1990, 130 f), und die Offenheit des Spiels „als die Vorausset-

zung eines individuell biographisch mitbestimmten Lernens“ (Kube 1977, 35; vgl. auch a. a. O., 172 ff).

Wenn auch die thematische Verbindung Spiel – Schule insgesamt nicht neu ist (vgl. Wegener-Spöhring 1994, 211 f), so gehören derartige Zusammenhänge doch eher in den Bereich der Sozialpädagogik, genauer zur Schulsozialpädagogik als Bindeglied zwischen Familie, Schule und Sozialpädagogik, und zur Freizeitpädagogik, deren Bedeutung für die Zukunft kaum abzuschätzen ist (vgl. Wegener-Spöhring 1992). Folgerichtig sieht Heimlich (1993, 110), dass sich „eine Didaktik des Spiels [...] nach vorliegenden Praxiserfahrungen weniger aus schulpädagogischen als vielmehr aus sozialpädagogischen Planungs- und Reflexionsansätzen“ gewinnen lässt (vgl. auch Heimlich 2001, 212).

Was gehört zu einer Didaktik des Spiels? Dazu gehört eine auf einer lang-, mittel- und kurzfristigen Ebene ablaufende „Planung von und Reflexion über Spieltätigkeiten und Spielsituationen“ (a. a. O., 111). In Anlehnung an Martin (1989, 44) entwickelte Heimlich (1993, 111; 2001, 214) folgendes Schema der Bezugsebenen der Spieldidaktik:

Planungs- und Reflexionsebene	Planungs- und Reflexionsaufgabe
Langfristig	→ Pädagogische Konzeptionen für Spielorte, Spielgruppen und Spielinstitutionen (z. B. Abenteuerspielplatz, Eltern-Kind-Spielgruppe, Spielothek)
Mittelfristig	→ Spielaktionen, Spielfeste (z. B. Großgruppenspiele) → Spielförderung bei Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten (z. B. integrative Spielgruppen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern)
Kurzfristig	→ Spielprojekte (z. B. Zirkusspiel, Singspiel) → Spielsituationen und Spieltätigkeiten (z. B. Gruppenspiel, Freispiel, Rollenspiel)

(Heimlich 1993, 111)

Die wichtigsten Elemente der langfristigen Ebene sieht Heimlich (1993, 113; 2001, 214 f) in der Situationsanalyse, der Erstellung eines spielpädagogischen Gesamtkonzeptes, der Realisierung der Schwerpunkte dieses Konzeptes und der anschließenden Reflexion über den Grad der Realisierung des Konzeptes. Die wichtigsten Elemente der mittelfristigen Ebene betreffen die Planung, die organisatorische und themenbezogene Vorbereitung konkreter Spielaktionen und -feste und deren Begleitung während der Durchführung (vgl. Heimlich 1993., 115; 2001, 216 ff). Wenn es sich nicht um Spiele für, sondern um Spiele der Kinder handeln soll, müssen und können Kinder, als die Betroffenen, mit in die Gesamtplanung einbezogen werden. Als wichtigste Elemente der kurzfristigen Ebene begreift Heimlich (1993, 118;

2001, 218 ff) die Gestaltung von Spielsituationen und -tätigkeiten. Die didaktische Reflexion auf dieser Ebene umfasst, bezogen auf die Spielsituation, die Spielmittel, den Spielraum, die Spielpartner, die Spielzeit und, bezogen auf die Spieltätigkeiten, Reflexionen über die einzelnen Kinder hinsichtlich der Beziehungs- als auch der Inhaltsebene (vgl. Heimlich 1993, 118 f). Die Beziehungsebene insgesamt umfasst nicht nur die Beziehung der Kinder untereinander, sondern sie umfasst auch die Beziehung zum Spielpädagogen, Erzieher oder Lehrer.

Insgesamt zeigt sich didaktische Planbarkeit des Spiels und die Notwendigkeit der Reflexion über das Spiel. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch „die Nichtplanbarkeit gerade des konkreten Spielprozesses“ (a. a. O., 119). Diese Nichtplanbarkeit einer aktuellen Spielsituation und das damit verbundene Unsicherheitsmoment für den Pädagogen kann nur durch seine Erfahrung und durch die Reflexion der eigenen Praxis überwunden werden. Es handelt sich hier um eine situationsbezogene momentane Spieldidaktik, die „kaum noch als didaktisches Handeln zu erkennen (ist – L. K.-S.)“ (a. a. O., 119 f).

2.2.2 Zur Methodik des Spiels

Heimlich (1993, 79) versteht unter den Methoden „Tätigkeiten von Spielpädagogen, die zu einer Ermöglichung, Anregung und Unterstützung des kindlichen Spiels beitragen“ (vgl. auch Heimlich 1991b, 100). Es geht also um eine Spielförderung, um eine „Erziehung zum Spiel“ (Baer 1981, 15), trotz derer der „spontane(r), phantasiebezogene(r) und selbstkontrollierte(r) Charakter“ (Heimlich 1993, 79) des Spiels nicht verloren gehen darf (vgl. auch Heimlich 2001, 185). D. h., Spielpädagogik steht von Anfang an unter einer dialektischen Spannung zwischen den Polen Aktivität und Passivität, die aufrecht erhalten werden muss (vgl. Heimlich 1993, 80; 1991b, 106). Geht man davon aus, dass eine bewusst gewählte Passivität eigentlich auch eine Aktivität ist, so wird deutlich, dass nahezu jede pädagogisch motivierte Hinwendung zum Spiel pädagogisches Handeln nach sich zieht bzw. nach sich ziehen wird.

Vogelsang (1994, 138) zufolge wird die Methode, als Verbindung zwischen Subjekt- und Objektwert, erst geschaffen. Demzufolge lassen sich Methoden unterscheiden, „die jeweils in die eine oder andere Richtung tendieren“ (ebd.). Zu der einen Richtung sind mehr die zu zählen, die sich in Richtung einer kommunikativen Didaktik einordnen lassen, die eher am Menschen orientiert denken, während sich die andere Richtung eher einer lerntheoretischen Didaktik verpflichtet fühlt und eher wissenschaftsorientiert und zweckrationalisiert denkt.

Spielpädagogisch relevante Aspekte lassen sich als Fragen formulieren. Eine zentrale Frage aus spielpädagogischer Sicht lautet also: Wie können Spielpädagogen das kindliche Spiel positiv beeinflussen? Die weite Fassung der Frage beschäftigt sich mit grundsätzlichen Strategien der Spielintervention, während sich die enge Fassung mit der Ausgestaltung der konkreten Situation beschäftigt. Hinsichtlich der Auslotung des Spannungsverhältnisses von Aktivität und Passivität unterscheidet Heimlich (1991b, 106 f) verschiedene *Niveaustufen spielpädagogischer Intervention*. Im Hinblick auf eine Ermöglichung des Spiels geht es darum, *Spielumweltbedingungen bereitzustellen.* Die Aktivitäten bewegen sich im Vorfeld des Spiels. Bezogen auf das eigentliche Spiel bleiben die Spielpädagogen passiv, indem sie das Spiel beobachten und analysieren. Ein anderes Niveau betrifft „ein bestimmtes *Arrangement von Spielumwelt*“ (a. a. O., 106). Die Spielpädagogen greifen hier aktiv sowohl in die Gestaltung der Spielumwelt als auch in die der Spiele ein. Ein weiteres Niveau betrifft die aktive Teilnahme des Pädagogen am Spiel, die *Organisation von Spielumwelt*. Dies scheint in erster Linie dann der Fall zu sein, wenn sich Spielhemmungen zeigen oder das Spiel aufgrund von Konflikten zu scheitern droht. Unter Berufung auf eine Untersuchung von Johnson/Christie/Yawkee aus dem Jahr 1987 kommt Heimlich (1993, 82; 2001, 189) hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung der Situation zu einer Unterscheidung von vier Formen des Einbezogenseins Erwachsener in das kindliche Spiel, die auch für die musikalische Früherziehung von Relevanz sind:

1. Parallelspiel

   Erwachsene und Kinder spielen zusammen, aber nicht miteinander. Die Kinder fühlen sich so in ihrer Tätigkeit ernstgenommen, spielen mit größerer Ausdauer und nehmen Anregungen der Erwachsenen auf. Merkwürdigerweise wird die Möglichkeit, dass kreative Einfälle auch von den Kindern kommen können, die dann ihrerseits das Spiel intensivieren, nicht in Betracht gezogen (Heimlich 1993, ebd.).

2. Mitspielen

   Aus der Teilnahme am Spiel heraus versucht der Pädagoge, Einfluss auf die Spielgestaltung oder die -fortführung zu nehmen:

   I. durch das (Nach-)Fragen und das Erfragen von Informationen soll ein besseres Spielverständnis für den Erwachsenen erreicht werden;

   II. durch Anweisungen wird der Spielverlauf gesteuert;

   III. durch die Beantwortung von Fragen der Kinder wird das Spielverständnis gebessert (vgl. a. a. O., 82 f).

3. Spieltutoring

   Der Pädagoge dominiert das Spiel, bringt Spielideen ein und lehrt Spieltätigkeiten:

   I. durch eine Intervention von außen als außenstehender Beobachter;

   II. durch eine Intervention von innen als teilnehmender Beobachter;

   III. durch Modellieren, d. h. der Erwachsene macht bestimmte Spieltätigkeiten vor (vgl. a. a. O., 83). Hinsichtlich der intrinsischen Motivation, der Phantasietätigkeit und der Selbstkontrolle (vgl. a. a. O., 86) bleibt es allerdings fraglich, ob diese Strategie die richtige ist. Das gilt besonders für die Strategien 3 a und 3 c.

4. Fürsprache der Realität

   Von außen kommende Einwände, Kommentare und Anregungen appellieren an die Realitätsebene der spielenden Kinder (vgl. ebd.).

Welche Auswirkungen des Erzieherverhaltens lassen sich im Spiel nachweisen? Während den ersten drei Strategien ein positiver Effekt auf das Spielverhalten der Kinder zugesprochen werden kann, zeigt sich hinsichtlich der vierten Strategie kein positiver Einfluss. Für Fritz (1993[3], 41) ist es als methodische Notwendigkeit unabdingbar, dass der Pädagoge in der Lage ist, nach Möglichkeit „spontan auf die Bedürfnisse und Defizite der Kinder" zu reagieren. Die hier vom Pädagogen geforderte Flexibilität entbehrt jedoch nicht einer möglichst weitgehenden Planung (vgl. a. a. O., 45; Daublebsky 1980[7], 150). Voraussetzung der vom Pädagogen geforderten Spontaneität und Flexibilität ist ein Repertoire an Spielen (vgl. Fritz 1993[3], 45). Die Gefahr ist hier, dass Spontaneität und Flexibilität zu einer Spiel-Apotheke verkommen.

Nach Untersuchungen von van der Kooij (1994, 251) scheint der Einfluss des Pädagogen oder der Eltern altersabhängig zu sein (vgl. Heimlich 2001,190 f). So konnte gezeigt werden, dass vierjährige Kinder, wenn sie von ihren Eltern stimuliert wurden, intensiver spielten, als wenn dies nicht der Fall war. In einer anderen Studie konnte gezeigt werden, dass ein gewisses Maß an emotionaler Beziehung beibehalten werden muss. Wird dieses Maß überschritten, wirkt die emotionale Wärme erstickend, wird es unterschritten, hat dies negative Auswirkungen auf die Spielintensität (vgl. ebd.). Dieses Ergebnis war sozusagen ein Nebeneffekt einer Studie, die sich mit dem elterlichen Erziehungsstil auseinandersetzen wollte. Merkwürdigerweise zeigte sich in der Studie, „daß das Lenkungsverhalten des Erziehers keinen Einfluß auf das Spielverhalten des Kindes hat" (ebd.). Nochmals deutlich: nicht so sehr das Lenkungsverhalten der Erzieher, professionell oder nicht, wohl aber die emotionale Beziehung zeigte Auswirkungen auf das Spielverhalten der Kinder. Daraus allerdings zu folgern, dass lediglich die emotionale Seite entscheidend sei, wäre ein Fehlschluss. Es scheint eher so zu sein, dass die emotionale Komponente oder der emotionale Aspekt eine Grundvoraussetzung für weitergehendes Handeln darstellt (vgl. Retter 1992; Fritz 1993[3], 42).

Gibt es grundlegende Prinzipien spielpädagogischen Handelns? Heimlich (1993, 87 ff; 2001, 192 ff) unterscheidet insgesamt drei *Prinzipien spielpädagogischen*

Handelns: Multidimensionalität, Akzeptanz und Situationsgestaltung. Der eben von mir erwähnte emotionale Aspekt wäre demnach ein Aspekt der Multidimensionalität. Allerdings umfasst dieser Aspekt bei Heimlich (1993, 87) nicht die eben von mir angesprochene Vertrautheit, sondern „die belastenden, angstbesetzten und personal bedeutsamen Erlebnisse" des Spiels, die sich aber eher als tiefenpsychologischer Aspekt fassen lassen. Die drei anderen Aspekte wären der soziale, der kognitive und der sensomotorische Aspekt. Der soziale Aspekt umfasst die Interaktions- und Kommunikationsebene (vgl. Fritz 1993[3], 32 ff); der kognitive Aspekt umfasst das Erfassen, Speichern und Umsetzen von Spielregeln und -tätigkeiten, aber auch die Phantasieebene des Spiels; der sensomotorische Aspekt umfasst sinnliche Kontakte und die körperliche Bewegung. Die von Heimlich angesprochene Multidimensionalität umfasst also m. M. n. fünf Aspekte. Wichtig ist, dass es sich hier um eine rein theoretische Trennung von gemeinschaftlich wirkenden Aspekten handelt. Dass zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Situationen der eine oder andere Aspekt überwiegt, erscheint mir nur natürlich (vgl. auch Kap. 2.2.3).

Akzeptanz bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die spontanen Bedürfnisse des Kindes und der daraus resultierenden Flexibilität des Pädagogen hinsichtlich seiner eigenen Konzeption (vgl. Heimlich 1993, 88 f; Fritz 1993[3], 41 f).

Situationsgestaltung hängt zusammen mit der Realisierbarkeit spontaner Spielbedürfnisse und dem Grad an Vorstrukturiertheit der Gesamtsituation in bezug auf die spontanen Spielbedürfnisse (vgl. Heimlich 1993, 89 ff).

Gibt es aufbauend auf die eben genannten Prinzipien konkrete *Formen spielpädagogischen Handelns* (a. a. O., 91 ff; 2001, 196 ff)? Diese Frage muss bejaht werden. Heimlich (1993, 107) unterscheidet zwischen spielpädagogischen Maßnahmen im engeren und weiteren Sinne. Zu den einen gehören spielunterstützende und -fördernde Maßnahmen, in denen das Spiel sowohl als Ziel als auch als Mittel erscheint, zu den anderen gehören spielerische Einkleidungen, in denen das Spiel in erster Linie Mittel ist. Insgesamt lassen sich hinsichtlich der spielunterstützenden Maßnahmen drei bzw. vier Formen unterscheiden, denen zum einen gemeinsam ist, sich selbst überflüssig zu machen (vgl. a. a. O., 92) und die zum andern isoliert be-

trachtet nicht wirksam sind. Eine Form lässt sich in Anlehnung an Schleiermacher mit den Begriffen Unterstützung und Gegenwirkung beschreiben. Unterstützt werden sollen die Eigeninitiativen von Kindern, während den gesellschaftlichen Einflüssen entgegengewirkt werden soll. Anthropologische Komponenten kommen hier wieder deutlich zum Tragen. Eine weitere Form, die Gestaltung von Spielsituationen, umfasst nach Heimlich (a. a. O., 93) auch die Gestaltung der materiellen Spielumwelt, während Schmidtchen (1978, 230) hierin eine eigene Form spielpädagogischen Handelns erblickt. Wesentlich scheint zu sein, dass Spielsituationen dann attraktiv sind, wenn sie noch Gestaltungsmöglichkeiten offen lassen und wenn sie „nicht kontrollierte und nicht-beaufsichtigte Spielprozesse“ (Heimlich 1993, 96) ermöglichen und auch zulassen (vgl. Fritz 1993[3], 42). Je nachdem, ob man die Gestaltung der Spielsituation von der materiellen Umwelt trennt, bildet die „Gestaltung von Spieltätigkeiten“ (Heimlich 1993, 96) die dritte bzw. die vierte Form. Heimlich unterscheidet hier das Mitspielen der Erwachsenen vom Vorspielen. Das Mitspielen verlangt eine Unterordnung des Erwachsenen, bietet ihm aber dafür „einen unmittelbaren Zugang zum Spielprozeß“ (a. a. O., 97) und dessen Verständnis. Vorspielen hat den Sinn, ein Spiel in Gang zu setzen oder neue Ideen ins Spiel zu bringen. Der Pädagoge kann dies auch tun, um das Spiel in eine bestimmte Richtung zu lenken. Also, nicht nur, wenn hinsichtlich des Spielgegenstandes oder des Spiels bei den Kindern Uneinigkeit besteht. So ist es z. B. bei Regelspielen sinnvoller, das Spiel vorzuspielen als sich in verbalen Erklärungen zu verlieren. Insgesamt gesehen handelt es sich hier um Maßnahmen zur Unterstützung des Spiels.

Eine Form konkreten pädagogischen Handelns sieht Heimlich (a. a. O., 100 ff; 2001, 202 ff) in der Spielförderung, die er bewusst von der Unterstützung des kindlichen Spiels trennt. Unter Spielförderung versteht er eine „gezielte spielpädagogische Handlungsform“ (Heimlich 1993, 100), die eben hinsichtlich ihrer Planung, Durchführung und Auswertung durch den Spielpädagogen bestimmt ist. Es handelt sich hierbei um Maßnahmen, die nur vorübergehenden Charakter haben und deren Ziel es ist, die gemeinsame Spielsituation mit allen Kindern wieder herzustellen. Wenn Spielförderung demnach notwendig ist, sobald sich massive Spielschwierig-

keiten, d. h. Schwierigkeiten im Umgang mit Spielmitteln, Spielpartnern, Spielräumen und Spielzeit, einstellen, so wird hier deutlich, wie sehr theoretische Grundannahmen die Sichtweise und daraus resultierendes Handeln bestimmen. An anderer Stelle werde ich eingehender auf diese Thematik zurückkommen.

Als Randbereich der Spielpädagogik, als Spielpädagogik im weiteren Sinne bezeichnet Heimlich (a. a. O., 103 ff; 2001, 205 ff) „spielerische Einkleidungen". Kennzeichen ist, dass das Spiel als Mittel benutzt wird, anderweitige (Lern-)Ziele zu erreichen. Prüfstein, inwieweit es sich hierbei um Spiel oder Lernen handelt, bleibt die Möglichkeit zur Selbstgestaltung. Auch für Flitner (1996[10], 133) gehören Lernspiele bestenfalls zur Randzone dessen, was unter Spiel zu verstehen ist, denn „in ihrem Kern sind sie didaktische Maßnahmen, Training oder allenfalls Einkleidung des Lernens".

2.2.3 Zu den Zielen spielpädagogischer Interventionen

Im Zusammenhang eines methodisch-didaktischen Nachdenkens über die Bedeutung des Spiels als Unterrichtsprinzip stellt sich auch die Frage nach den Zielen: „Welche pädagogischen Ziele können wir mit Spiel fördern" (Baer 1995, 76)?

Das Spiel ist unbestritten ein Vermittler des Lernens nicht nur, aber besonders im sozialen Bereich (vgl. Borowski u. a. 1976, 43 f; Krappmann 1980[7], 190 ff; 1983; Wirgler 1981, 97 ff; Wolschann 1981, 45; Oerter 1982[19], 219 ff; 1987[2]a, 222 ff; Fritz 1993[3], 41; Wegener-Spöhring 1994; Baer 1995, 78, 101 f; Gudjons 1998). Borowski u. a. (1976, 45) nennen unter dem Aspekt ‚Lernzielorientierung', wobei sich die Ziele sowohl auf kognitive und konative (das in erster Linie soziale Verhalten steuernde) als auch auf emotionale Aspekte beziehen, folgende Ziele: „Minderung der Abhängigkeit des Kindes von Bezugspersonen (in institutionalisierten Erziehungsprozessen – L. K.-S.) [...], Abbau kindlicher Ängste, Aufbau der Bindungsfähigkeit, Fähigkeit, Rollenzuweisungen und -definitionen flexibel zu gestalten, Anregungen kooperativen Handelns, Umgang mit Konfliktpersonen, Er-

weiterung der Toleranz gegenüber Mißerfolgserlebnissen, Ermutigung zur Übernahme ‚alternativer' Verhaltensweisen, Verminderung des Affektstaus, Ermutigung zum experimentierenden Handeln" (vgl. auch Hielscher 1981, 78; Fritz 1993[3], 41; Baer 1995, 78 ff; Krüger 1999). Es wird in dieser Aufzählung deutlich, wie schwierig es ist, die Bereiche des kognitiven, sozialen und emotionalen Lernens zu trennen. Eine solche Trennung kann nur eine künstliche sein. Ihr einziger Wert liegt in der Möglichkeit zur Reflexion des Praktikers (vgl. Schäfer 1995b, 168 ff).

Aus inhaltlicher Perspektive gesehen, geht es bei den kognitiven Aspekten um den Erwerb und die Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um eine Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit, als wesentliche Voraussetzung kognitiver Leistungen, um das Erlernen, Beherrschen und Verändern von Regeln, um das Herausbilden von Problemlösungsstrategien und kooperativer Verhaltensweisen, um logisches und kreatives Denken hinsichtlich einer beliebigen Veränderbarkeit der Symbolhaftigkeit von Materialien und um kommunikative Aspekte, wobei mit Nachdruck auf das abwechselnde, gleichzeitige oder alternative Einsetzen verbaler und/ oder nonverbaler Kommunikation verwiesen wird (vgl. Borowski u. a. 1976, 43; Keller 1980[7], 256 ff; Christie/Johnsen 1985, 71 ff; Heimlich 1993, 61; Jackel 1999a). Schäfer (1989, 18) stellt im Anschluss an Arbeiten von Flitner und Krappmann noch einmal heraus, dass ein Zusammenhang zwischen Spielen und kognitivem Wachstum nicht gesichert ist. Was eben bleibt, ist die Frage, inwieweit die hier auch von mir angesprochene Flexibilisierung des Verhaltens mit kognitivem Wachstum in Verbindung steht. Letztlich scheint es sich dabei, zumindest für Schäfer (a. a. O., 19), um eine künstliche Trennung zu handeln.

Hinsichtlich des konativen Aspekts wird besonders der Bereich des Sozialen Lernens angesprochen. Als grundlegende Qualifikationen werden die Ambiguitätstoleranz (vgl. Wegener-Spöhring, 1994, 216 f), die Empathie und die Frustrationstoleranz genannt. Spiel wird demnach erst möglich, wenn diese Grundqualifikationen wenigstens minimal ausgebildet sind. Angesprochen ist insgesamt „die soziale Sensibilität der Spielenden" (Borowski u. a. 1976, 44), die es zu verbessern gilt. Die Bedeutung des Sozialen Lernens für die Entwicklung des Menschen spiegelt

sich in dem Satz: „Soziales Lernen ist Inhalt und Methode zugleich“ (Wirgler 1981, 97).

Angesichts des oben beschriebenen Wandels von Familie, Kindheit und Spiel (vgl. Kap. 2.1) erlebt gerade der Bereich des Sozialen Lernens in institutionalisierten Erziehungsprozessen ein erneutes ‚Come-back‘ (vgl. Knauf 19922 und 1995 in Krebber-Münch 2001, 45). Entscheidend dürfte wohl sein, dass sich Kinder „mit einer zunehmenden Vereinzelung und Unverbindlichkeit der sozialen Kontakte konfrontiert (sehen)“ (Heimlich 1993, 55), und dass Verabredungen gezielt getroffen werden müssen über für Kinder „nicht mehr überschaubare Zeiträume hinweg“ (a. a. O., 56). So gesehen läuft das Spiel Gefahr, zur von Erwachsenen geplanter Veranstaltung zum Zweck des Sozialen Lernens zu werden. Genau das darf aber nicht passieren. Spielen darf nicht „Sozialerziehung mit spielerischen Mitteln“ (a. a. O., 57) werden, sondern es geht „um die Unterstützung von sozialen Tendenzen in [...] Spielaktivitäten“ (ebd.), die m. M. n. sowohl spontan als auch geplant sein können. Gerade im Bereich der elementaren Musikpädagogik bieten sich hier die Spiel-Lieder (vgl. Kap. 6.1) an, die durchaus kooperativen Spielen (vgl. Heimlich 1993, 57 f) vergleichbar sind. Von ihrem Charakter her bieten sie genügend Spielraum für die Entfaltung selbstbestimmten Handelns.

Nach Krappmann (1980[7], 196) besteht allerdings eine grundsätzliche Schwierigkeit, „Erkenntnisse der Sozialisationsforschung pädagogisch-didaktisch auszunutzen“, da das Lernziel Soziales Verhalten gleichzeitig fundamentales Moment derjenigen Prozesse ist, in denen die hier zur Diskussion stehenden Verhaltensweisen erst entstehen. D. h. Soziales Lernen bezieht sich lediglich auf die offen zutage tretenden Verhaltensweisen, obwohl es sich, und hier wird die Bedeutung psychoanalytischen Vorgehens sichtbar, auf „die eigentlichen Sockelprozesse der Sozialisation beziehen“ (ebd.) müsste. Hier liegt also eine Schwierigkeit, welcher der Pädagoge begegnet, wenn er Soziales Lernen fördern will.

Eine zweite Schwierigkeit tritt dann ein, wenn Soziales Lernen zum Programm erhoben wird. Die gute Absicht läuft dann Gefahr, sich selbst zu zerstören, denn sie versucht zu erzwingen, was sich nur in der echten Interaktion entwickeln kann. Als

Lernprogramm besteht die Gefahr, dass die eigentlich verfolgte Absicht, weil künstlich präsentiert, unterlaufen wird. Im schlechtesten Fall bewirkt ein solches Programm „Bedürfnisverdrängung und Realitätsentstellung“ (a. a. O., 199) und leistet so der Neurotisierung der Persönlichkeit Vorschub. Krappmann (a. a. O., 198) spricht in diesem Zusammenhang, unter Berufung auf Stierlin, von „Beziehungsfallen“, die sich eben besonders dort aufbauen, wo ein Machtgefälle zwischen den Interaktionspartnern besteht. Der Gefahr, in solche Beziehungsfallen zu tappen, entgeht man, wenn man spontanes soziales Verhalten, wie es sich im Spiel äußert, auch in institutionalisierten Erziehungsprozessen gewährt.

Die Verbindung des Sozialen Lernens mit dem Spiel, in erster Linie dem Rollenspiel, erscheint genial. Rückblickend auf solche Versuche Anfang und Mitte der 70er Jahre muss allerdings vor erhöhter Euphorie gewarnt werden. Wegener-Spöhring (1994, 212) macht auf „Schwierigkeiten geplanten sozialen Lernens im Spiel“ aufmerksam. Betrachtet man Spiel unter der Heckhausen’schen Perspektive der Quasi-Realität, einer verkürzten, vereinfachten und eventuell sogar verfremdeten Realität, so wird ein solches Lernen mit Blick auf die Realität kaum anzuraten sein. Aus der Perspektive des Spiels als ambivalentes Geschehen bleibt das Spiel „als Methode planmäßigen schulischen Lernens“ (ebd.) fragwürdig. Auch unter den Perspektiven des Spiels als sanktionsfreier Freiraum, als die Gegenwart, nicht jedoch die Zukunft füllendes spontanes Engagement, als spannungsreiches antithetisches Geschehen erscheint das Spiel letztlich unter der Perspektive geplanten sozialen Lernens fragwürdig (vgl. ebd.).

Und dennoch hat das Spiel unter der Perspektive des Sozialen Lernens eine Chance, wobei dem Merkmal der Ambivalenz, der „Schwebe des Spiels“ (a. a. O., 216) besondere Bedeutung zufällt. Wegener-Spöhring (a. a. O., 216 ff) hebt hier vier Konstrukte hervor: das janushafte Denken, die Balance, die Umdeutung und die Regeländerung. Jenes janushafte Denken meint die sich im Spiel vollziehende Ausbalancierung von Widersprüchlichem, Paradoxem und Unvereinbarem. Insofern es sich hier um anthropologische Aspekte handelt, wird hier auf die Theorie des Antinomischen verwiesen. Das Konzept der Balance, das oben in seiner grund-

sätzlichen Sichtweise auftritt, meint hier eine Balance auf kommunikativer Ebene. Es geht um ein Ausloten „zwischen Beängstigendem und Beruhigendem, zwischen Fremdem und Vertrautem, zwischen Provozierendem und Versöhnlichem, zwischen eigenen Ansprüchen und den Wünschen anderer“ (a. a. O., 217). Entscheidendes Merkmal innerhalb des Konzepts der Umdeutung ist es, Möglichkeiten der Veränderbarkeit von Wirklichkeit mitzudenken und zu vollziehen. Regeländerungen beinhalten erst einmal die Akzeptanz von Regeln, bevor ich dazu übergehen kann, Regeln mit Blick auf die Bedürfnisse von Individuen und Gruppen zu ändern und aufzuzeigen, „dass Individuen und Gruppen ein Recht darauf haben, ihre Bedürfnisse gegenüber Vorschriften und Regeln zu artikulieren“ (a. a. O., 220 f).

Von psychoanalytischer Seite wird besonders die Bedeutung der Spontanereignisse hervorgehoben (vgl. Bittner 1982, 122), da sich in ihnen „die unbewußten Motive menschlichen Handelns“ (a. a. O., 120) an ehesten zeigen. Spontanereignisse in institutionalisierten Erziehungsprozessen betreffen, auch wenn sie von einem einzelnen Kind ausgehen, die ganze Gruppe. Bittner (a. a. O., 130) zufolge handelt es sich bei den Spontanereignissen immer um Konfliktsituationen. Es sind dialektische Prozesse, in denen es darum geht, den sozialfähigen Ich-Anteil zu begünstigen, ohne den sozialunfähigen Anteil zu unterdrücken. Für den Erzieher oder Lehrer ist es zugegebenermaßen schwer, auf solche Ereignisse zu reagieren. Er kann dies „eigentlich nur durch reflektierte Praxis“ (a. a. O., 123). Lernprogramme oder Zielkataloge helfen ihm hier nicht. Einzig die Einsicht in tiefenpsychologisch bedeutsame Zusammenhänge hilft hier weiter. Der Aspekt des Sozialen Lernens wird im folgenden Kapitel, das sich mit dem Verhältnis von Kommunikation, Spiel und Gruppe auseinandersetzt, erneut aufgegriffen werden (vgl. Kap. 3).

Eine weitere Verbindung von Sozialem Lernen und Spiel findet sich in den Interaktionsspielen. Interaktionsspiele sind zunächst einmal für Gudjons (1998, 6) in Anlehnung an Abt ernste Spiele: „Es geht um ernsthaftes soziales Lernen, gleichzeitig um das, was Spiele im allgemeinen kennzeichnet: Freude, Lust, eine entspannte Atmosphäre.“ Zudem sind sie spannend und unterhaltsam, auch wenn sie nicht nur diesem Ziel dienen. Interaktionsspiele werden dort eingesetzt, wo sich

Gruppen neu bilden, wo es um die Herstellung eines Anfangskontakts geht. Gudjons (a. a. O., 7) hebt hier hervor, dass dieses Kennenlernen nicht auf einer allgemeinen Ebene beschränkt sein muss, sondern durchaus sachbezogen sein kann. Zentrum der Spiele ist dann „der Zugang zum Thema durch anregende Interaktion der Schüler" (ebd.). Noch mal etwas deutlicher: Interaktionsspiele können sich entweder am Unterrichtsthema oder an sozialen Lernprozessen orientieren. Im ersten Fall geht es darum, die soziale Seite des Lernprozesses zu unterstützen, um die sachbezogene Arbeit zu optimieren. Es geht sowohl um eine Arbeit an einer bewussten Inhaltsebene als auch latenten bis unbewussten Beziehungsebene. Im zweiten Fall geht es einzig und allein um den Aufbau sozialer Kompetenzen. Im Rahmen institutionalisierter Erziehungsprozesse ist dann allerdings darauf zu achten, dass aus den pädagogisch akzentuierten Gruppen keine Selbsterfahrungsgruppen werden. Interaktionsspiele haben sich nach dem Entwicklungsstand der Gruppe zu orientieren. Um diesen Entwicklungsstand besser, d. h. genauer fassen zu können, unterscheidet Gudjons (a. a. O., 8) zehn „Dimensionen des Gruppenlebens" und in Abhängigkeit von verschiedenen Theoretikern verschiedene Phasen des Gruppenprozesses (vgl. a. a. O., 9 ff). Trotz aller Begeisterung für Interaktionsspiele warnt Gudjons davor, sie als Zaubermittel mißzuverstehen.

Unter emotionalem Aspekt geht es um den Umgang mit Spannungszuständen, um Ermutigung und das Beherrschen von Angstzuständen. Langer (1981, 150) zufolge stellt die emotionale Erziehung die Grundlage der sozialen Einstellung dar. Denn letztere kann nur entwickelt werden, wenn Personen in sich harmonisch und ausgeglichen sind. Spielen lernen unter diesem Aspekt heißt, emotionale Voraussetzungen für das Spiel schaffen (vgl. Kurzreiter 1981, 18). Auch bei Wirgler (1981, 98) deutet sich dieses Verständnis an.

Die Frage ist, ob es sinnvoll ist, wie z. B. bei Langer geschehen, den einen Aspekt vor den anderen zu stellen. Man kann keine emotionale Erziehung betreiben, ohne gleichzeitig die soziale Komponente zu berühren und umgekehrt (vgl. Oerter 1975^2, 21 f, 47 ff). Weber (1975^2, 91) geht in der Bedeutung einer emotionalen Fundierung noch weiter. Er sieht es als „gesicherte Grundansicht der psychosomati-

schen, tiefen- und sozialpsychologischen Forschung, dass die physische und psychische Gesundheit sowie die ungestörte körperliche und seelische Entwicklung der Kinder ohne positive emotionale Annahme, Zuwendung und Zufuhr unmöglich ist“ (ebd.), und im schlimmsten Fall zur Neurotisierung führt. Es geht um das Urvertrauen als Basis jeder weiteren Entwicklung, als Basis der Sozialisation und Enkulturation, das jedoch erst durch die Bezugspersonen hergestellt werden muss. Auf der Basis dieses Urvertrauens, und hier zeigt sich die psychoanalytische Komponente, ist es möglich, dass den Kindern im weiteren Entwicklungsprozess Versagungen zugemutet werden können, ohne dass es zu Neurotisierungen kommt.

Hinsichtlich der emotionalen Erziehung unterscheidet Mitscherlich zwischen einer Affektbildung, einer Sozialbildung und einer Sachbildung (vgl. Mitscherlich 1986[16], 26 ff; Klinkers 1975[2], 132 ff). In der Kultur der Affekte sieht er „das eigentlich schwerste Bildungsziel“ (Mitscherlich 1986[16], 34). Auch wenn die Affektbildung, die Kultiviertheit des Menschen ‚vollbracht‘ ist, ist sie dennoch „ungesichert und konfliktträchtig“ (Weber 1975[2], 108), was jedoch wieder auf den Erziehungsstil verweist. Aus psychoanalytischer Sicht geht es darum, inwieweit die Triebregungen des Menschen be- und verarbeitet sind, oder ob sie in eine unbewusste Wirksamkeit gezwungen werden.

Im Spiel wird dem Kind ermöglicht, die (unerwünschten) Triebregungen und Affektzustände zu bearbeiten, um so die Balance zu finden zwischen den Triebansprüchen und der sozialen Realität (vgl. Kap. 4). Ganz wichtig in diesem Zusammenhang ist Webers (a. a. O., 109) Anmerkung, dass es nicht nur darum geht, die Konfliktbereitschaft zu bearbeiten, sondern dass die Aufgabe der Erziehung darin besteht, die „positiven Möglichkeiten menschlicher Emotionalität zu fördern“, indem sie hilft, Emotionen „zu sensibilisieren, zu differenzieren, zu stabilisieren und zu kontrollieren“ (a. a. O., 110; vgl. a. a. O., 110 ff).

Die Gefahr bei solchen Lernzielbestimmungen liegt in dem rezeptartigen Gebrauch verschiedener Spiele zur Verwirklichung bestimmter Ziele. Man vergisst zu leicht, dass Verhalten von vielen Faktoren bestimmt ist und durch einseitiges methodisches Vorgehen nicht verändert werden kann. Wenn also, nach van der

Kooij (1994, 246), „Phantasie-, Rollen- oder Imitationsspiel(e)“ ausschließlich dazu benutzt werden, um z. B. emotionale und soziale Lernziele zu erreichen, so sollte man die Warnung berücksichtigen, dass sich „diese allgemein akzeptierten Beziehungen zwischen den verschiedenen Spielformen und der Entwicklung des Kindes“ (ebd.) in experimentell durchgeführten Untersuchungen nicht bestätigen lassen. Zudem birgt der Versuch, „*alle* Lernziele über Spielhandlungen erreichen zu wollen [...] die Gefahr der Überforderung“ (Borowski u. a. 1976, 45) des Spiels in sich. Flitner (1986[8], 119) gibt zu bedenken, dass die oftmals langen Kataloge von Lernwirkungen durch Spielen „mehr dem Reich der Wünsche und Spekulationen als dem gesicherter Tatsachen oder auch nur des Wahrscheinlichen angehören“. Kinder lernen in erster Linie beim Spielen das Spielen. Dennoch lassen sich durch das Spiel eine Reihe von Teilfähigkeiten fördern, die dann wieder dem Spiel zugute kommen. Vor einer „Übertragung von Spieltugenden auf andere Lernbereiche“ (ebd.) warnt Flitner ausdrücklich. Fasst man noch einmal die Aspekte möglicher Förderung in Teilbereichen zusammen, so lassen sich insgesamt fünf Bereiche hervorheben:

„— das sensomotorische Können, Auffassung und Geschicklichkeit;
— die inhaltliche Beherrschung des Spiels und seiner Regeln;
— die Ausdrucksfähigkeit und spielerhaltende Erfindung;
— die Erfassung der kognitiven Aufgaben und Elemente;
— die Beherrschung der sozialen Anforderungen des Spiels“ (a. a. O., 120).

Unter Berücksichtigung der Aussagen aus Kap. 2.1 muss es ein Ziel sein, die sich zunehmend verengenden Spielräume wieder zu öffnen (vgl. Heimlich 1993, 61 ff; Mogel 1994[2], 118 ff; Balthaus/Brommundt/Hagen 1998, 173). „Kinder brauchen S p i e l r ä u m e zum Leben“ (Spanhel/Zangl 1990, 28 in Lamers 1993, 8), denn sie bilden „die ‚äußere Hülle‘ um die objektiv vorhandenen, zum Spielen geeigneten und/oder vorgesehenen Orte in der Lebenswelt des Kindes“ (Lamers 1993, 8; 1998, 5). Heimlich (1993, 64 f) zufolge lassen sich „eine Reihe von Prinzipien einer

spielpädagogischen Raumgestaltung“ (a. a. O., 64) aufzeigen, die sowohl für Kindergärten, Kindertagesstätten als auch für Schulen ihre Berechtigung haben, die aber auch ein großes Maß an Utopie beinhalten. Als Prinzipien nennt er die Gestaltbarkeit, die Multifunktionalität, die Offenheit hinsichtlich verschiedener Interessen. Gleichzeitig sollten Raumzonen vorhanden sein, um Kooperation, Bewegung und Rückzug zu ermöglichen, und es sollte eine Altersmischung möglich sein. Insgesamt handelt es sich hierbei um langfristig angelegte Maßnahmen, von denen man sich aus Sicht institutionalisierter Erziehung Auswirkungen auch hinsichtlich der Gestaltung häuslicher Spielräume erhofft. Nach Lamers weist der Begriff Spielraum (1993, 8; 1996^2, 35 f) zwei Perspektiven auf. Zum einen bezieht er sich auf Räume und/oder Gegebenheiten der materiellen Welt, zum anderen meint er aber auch das Ausgestalten von Handlungsspielräumen bzw. Freiräumen. „Spielraum bedeutet in diesem Sinn die ‚zugestandene Möglichkeit‘ sowohl die äußere als auch die innere Wirklichkeit in ihrer Verflechtung mit den Räumen der Phantasie (vgl. Schäfer 1989, 79) spielend zu erleben“ (Lamers 1993, 8; vgl. 1996^2, 36; 1998, 5). „Spielräume sind nicht schon per se Erlebnisräume“ (Lamers 1993, 13), sondern damit dies so ist bzw. wird, müssen innen und außen subjektive Fähigkeiten und objektive Möglichkeiten miteinander korrespondieren (vgl. auch Lamers 1996^2, 35; 1998, 7). Doch Spielräume sind weit mehr als nur Erlebnisräume. Sie sind, folgt man Lamers (1996^2, 37), Lebens-, Frei-, Erfahrungs-, Handlungs-, Bewegungs-, Erlebnis- und Phantasieraum. „Spiel als Dialog mit der Welt findet im Zusammenwirken innerer und äußerer Spielräume statt“ (Widmer 1984, 61 in Lamers 1996^2, 64), wobei das spielende Ich im Zentrum des Geschehens steht (vgl. Lamers 1996^2, 63 ff). Hieraus ergibt sich, dass auch die Spielentwicklung „vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens [...] äußerer und innerer Spielräume verstanden werden (kann)“ (a. a. O., 66).

Ein weiterer Aspekt der Öffnung bezieht sich auf die Spielzeit (vgl. Heimlich 1993, 71 ff; Mogel 1994^2, 120 ff). Denn nur größere Spielzeitintervalle als derzeit vorhanden, und das gilt auch für die institutionalisierte Musikerziehung, geben den Kindern Gelegenheit, „in ihr Spiel zu versinken“ (Heimlich 1993, 73). Jemandem

Zeit zu geben, heißt auch, ihm Möglichkeiten zur sinnvollen Ausgestaltung der Zeit an die Hand zu geben, ihm dabei zu helfen, verfügbare Zeit kreativ zu nutzen (vgl. Rolff/Zimmermann 1985, 144 ff; 1990, 131 ff). Im pädagogischen Rahmen heißt das für mich aber auch, auf situative Bedürfnisse der Kinder reagieren zu können und eigene Planungen hintenanzustellen.

Anzumerken bleibt, dass sich neben diesen allgemeinen Lernzielen noch spezielle Lernziele auftun, die sich auf das Spielmedium beziehen, worauf ich noch zu sprechen komme.

3. Kommunikation, Spiel und Gruppe

Der Zusammenhang zwischen Spiel und Gruppe ist für Fritz (1991, 119) so bedeutsam, dass „man fast schon geneigt ist, unter ‚Spielpädagogik' das Spielen mit Gruppen zu verstehen".

Wolschann (1981, 41) sieht in dem Spiel „die Ebene, auf der der Mensch den Mitmenschen begegnet, sie kennenlernt". In dieser Begegnung vollzieht sich „das Leben des Menschen als soziales und personales Wesen [...] vorwiegend in Gruppen. Die Gruppe ist somit elementarer Bestandteil menschlichen Zusammenlebens überhaupt" (ebd.).

Wirgler (1981, 98) sieht in der Gruppe den Ort des Sozialen Lernens. Die Bedeutung des Spiels in diesem Zusammenhang sieht sie im Freiraum, den das Spiel als solches beinhaltet und der geeignet erscheint, im Hinblick auf das Soziale Lernen, „eine besonders förderliche Atmosphäre zu schaffen" (ebd.).

Für Kurzreiter (1981a, 110), der die Bedeutung der Gruppe für die Entwicklung (junger) Menschen sieht, stellt die Gruppe „immer eine soziale Einheit" dar. Das Spiel sieht er in diesem Zusammenhang als Mittel, damit die Identifikation des einzelnen mit der Gruppe rascher (als mit anderen Mitteln) gelingt (vgl. auch Gudjons 1982, 466 ff).

Für Wegener-Spöhring (1994, 213) stellt das Spiel mit Partnern oder innerhalb einer Gruppe ein „soziales Ereignis" (Krappmann 1976, 42) dar, dass als solches die Realisierung der „Fähigkeiten sozialer Kommunikation und Interaktion" (Wegener-Spöhring 1994, 213) seitens der Spieler voraussetzt. In dem Einfühlungsvermögen, der Flexibilität und der Integrationsfähigkeit sieht sie, erneut in Anlehnung an Krappmann (1976, 42), die „Grundqualifikationen zu sozialem Handeln". Diese lassen sich aber nur dann ausbilden, wenn im Spiel der ganze Körper und all seine Sinne angesprochen werden.

Nickel/Schmidt-Denter (1995[5], 144) betonen, dass die Spieltätigkeiten der Kinder nicht nur im Zusammenhang mit der geistigen, sondern auch der sozialen Entwicklung zu sehen sind. Mit Blick auf die soziale Komponente des Spiels geht es vor allem um die Frage, ob es dem Kind gelungen ist, sichere emotionale Bindungen als Grundlage für Erkundungen der Umwelt aufzubauen.

Was hier angesprochen wird, ist der Gedanke einer Spielentwicklung oder einer Entwicklung im Spiel. „Um eine aktuelle Spieltätigkeit (Spielentwicklungsstand) verstehen und einschätzen zu können, gilt es die Ursprünge von Spielstrukturen und Spielhandlungen in ihren sozio-kommunikativen Zusammenhängen, in denen jene Handlungen zuerst stattfinden, zu analysieren“ (Lamers 1996[2], 110). Aus der engen Kommunikation mit der Mutter und deren Bedeutung für die Gesamtentwicklung des Kindes ergeben sich letztlich zwei Perspektiven:

a) „Spielfähigkeit ‚bildet‘ sich zwischen Kommunikationspartnern (a. a. O., 112);
b) „Kommunikationsfähigkeit wächst zwischen Spielpartnern“ (a. a. O., 113).

Für Lamers (a. a. O., 116) stellt sich dieser Prozess als aufsteigende Spirale dar, „in der die wechselseitigen Prozesse von Spiel und Kommunikation zwischen Mutter und Kind zu immer weiteren Entwicklungen Anlass geben“. Andererseits können Störfaktoren diesen Kommunikationsprozess beeinträchtigen. Störfaktoren liegen dabei in erster Linie im Verhalten der Kommunikationspartner.

Ausgehend von der sozialen Funktion des Spiels messen Nickel/Schmidt-Denter (1995[5], 145 f) dem *kooperativen Spiel* besondere Bedeutung bei. Sie verstehen darunter ein „organisiertes Zusammenspiel, bei dem die Tätigkeiten der Mitspieler aufeinander bezogen sind und sich einem gemeinsamen Ziel unterordnen“ (a. a. O., 146). Es handelt sich hierbei um eine Spielform, die im Vorschulalter zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Ganz wesentlich in diesem Zusammenhang ist die Erkenntnis, dass sich die Annahme, das soziale Spiel vollziehe sich in einer abgestuften Reihenfolge vom Alleinspiel über das Zuschauen, dann das Parallelspiel, das assoziierte Spiel mit

wechselnden Kontakten und schließlich das kooperative Spiel, nicht länger halten lässt (vgl. a. a. O., 145).

Der Zusammenhang von Spiel und Gruppe spiegelt sich ebenfalls in der Literatur. Von 1700 erfassten Titeln (Stand 1989) zum Thema Spiel und Spielpädagogik geben „mehr als 1000 Titel [...] Anregungen und Hilfen für das Spiel in Gruppen" (Fritz 1991, 119), von denen allerdings nur weniger als ein Drittel (ca. 300 Titel) auf pädagogische Fragen reflektieren: „Das Nachdenken über das Spiel mit Gruppen steht nicht sehr hoch im Kurs" (ebd.). Was gefragt ist, sind praktische Handreichungen, Materialsammlungen. Fritz (a. a. O., 120) spricht in diesem Zusammenhang von „dem Wunsch nach ‚Entpädagogisierung' des Spiels in Gruppen". Hinzu kommt, worauf ich schon hingewiesen habe, dass der Großteil der Aktivität im Zusammenhang mit institutionalisierten Gruppen-Spielen vom Spiel-Pädagogen ausgeht. Den Eingriff in das Spiel der Gruppe vergleicht Fritz (a. a. O., 123) mit dem Ausbalancieren beim Wippen. Damit Spiel entsteht, muss der Pädagoge u. U. näher an die Partner heranrücken, muss die Initiative von ihm ausgehen. Sie darf aber nur Hilfe zur Selbsthilfe sein. Ist das Spiel erst einmal in Gang gesetzt, muss er sich zurückziehen, um einer „Entfaltung der Kräfte der Gruppenmitglieder" (a. a. O., 123 f) nicht im Weg zu stehen.

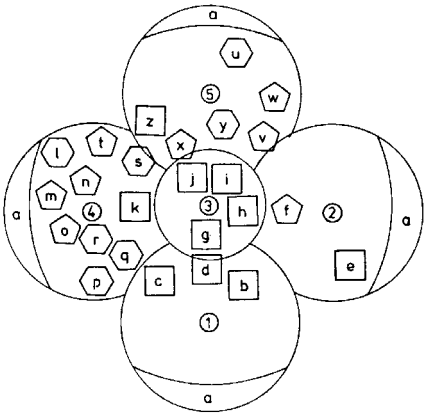
Das Spiel nimmt innerhalb der *Methoden des sozialen Lernens* (Fritz 1993[3]) eine Sonderstellung ein. Fritz (a. a. O., 279 f) zufolge treten im Rahmen der Gruppenarbeit immer wieder Probleme auf, die sich fünf Problemkreisen zuordnen lassen:

„1.) Schwierigkeiten beim Kennenlernen, beim Beginn einer pädagogischen Veranstaltung,
2.) Schwierigkeiten bei der Interaktion und Kommunikation,
3.) Schwierigkeiten, angemessenes Feedback zu geben,
4.) Schwierigkeiten, sich selbst und die soziale Situation, gespielt in Rollen, zu erkennen und in diesen Rollen zu handeln,
5.) Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit in Gruppen."

Die Reihenfolge dieser Problemkreise ist keineswegs beliebig, sondern entspricht „einer Abfolge vom Elementaren und Einfachen zum Aufbauenden und Komplexen“ (a. a. O., 280). Zudem gilt, dass sie sich keineswegs für säuberlich trennen lassen, sondern sich überlappen und durchdringen. Um die Probleme zu bewältigen, schlägt Fritz verschiedene Methoden, Übungen und Spiele vor, die sich schwerpunktmäßig den einzelnen Problemfeldern zuordnen lassen. Dass dabei verschiedene Spiele in mehreren Problemfeldern zu finden sind, liegt an der Polyvalenz von Spielen: „Sie ermöglichen, einen breiten Bereich unterschiedlicher Ziele zu verfolgen, weil sie aus unterschiedlichen Bedürfnislagen ihre Motivationskraft entfalten können“ (a. a. O., 280 f).

Bezogen auf die Grundstruktur der Methoden unterscheidet Fritz (a. a. O., 278) zwischen drei Methodenformen: der Methodensammlung und den offenen und geschlossenen pädagogischen Formen. Methodensammlungen entstehen dadurch, dass verschiedene Spiele nach übergeordneten Gesichtspunkten sortiert und reflektiert werden. Durch einen höheren Grad der Verdichtung (vgl. ebd.) entstehen die offenen pädagogischen Formen, in denen nicht nur die einzelnen Übungen und Spiele reflektiert werden. Viel mehr geht es darum, methodische Anweisungen und übergeordnete Zielvorstellungen zu formulieren, so dass einzelne Formen gegeneinander abgrenzbar werden. Zu einem weiteren Schritt der Verdichtung entwickelt sich aus dem Kern einer Methode eine eigene Methodik. Fritz (ebd.) legt Wert darauf, dass die Übergänge zwischen diesen drei Methodenformen fließend sind, wie folgende Graphik (a. a. O., 281) verdeutlicht:

„Problemkreise und Methoden des sozialen Lernens



1) Problemkreise

1 = Kennenlernen
2 = Interaktion und Kommunikation
3 = Feedback
4 = Identität und Rolle
5 = Zusammenarbeit

2) Methoden

a = Spiele zu den einzelnen Problemkreisen
b = Methoden zum ‚warming up'
c = Methoden zum ‚unfreezing'
d = Methoden zum ‚grilling'
e = Interaktionstraining
f = Kommunikationstraining
g = Methoden zum personenbezogenen
h = Methoden zur Beziehungsklärung
i = Methoden zum soziometrischen Feedback
j = Methoden zum Prozess-Feedback
k = Methoden zur Erforschung und Erfahrung von Identität
l = Fallmethode
m = Rollenspiel
n = Rollentraining
o = Improvisation und Theaterspiel
p = Psychodrama
q = Gestalttherapie
r = Encounter-Marathon
s = Planspiel
t = Methoden zur Erfahrung mit der Wirklichkeit
u = Gruppenpädagogik und Gruppenunterricht
v = gesprächsorientiertes, offenes Lernen
w = projektbezogene Arbeit
x = gruppendynamisches Training
y = themenzentrierte Interaktion
z = gruppendynamische Simulationsspiele

3) Formen der Methoden

Quadrat = Methodensammlung
Fünfeck = offene pädagogische Form
Sechseck = geschlossene pädagogische Form"

(Fritz 1993[3], 281)

Die von Fritz angesprochenen möglichen Problemfelder berühren in vielfältiger Weise auch die musikalische Früherziehung.

Bezogen auf die Gruppenarbeit bleibt Fritz (a. a. O., 253) trotz aller Euphorie bezüglich der Möglichkeiten des Spiels auf dem Teppich, denn er sieht im Spiel nur eine Ergänzung der Gruppenarbeit, eine flankierende Maßnahme, die die eigentliche Arbeit der Gruppen vorbereitet. „Einen Eigenwert besitzen diese Methoden [...] nicht; ihre Wirkungen können sie nur im Zusammenhang mit sachbezogener Arbeit und nur durch die Erfordernisse der Zusammenarbeit [...] entfalten“ (ebd.).

Psychoanalytisches Denken wird u. a. dann bedeutsam, wenn davon ausgegangen wird, dass menschliche Kommunikation und Interaktion als zunehmend gestört erscheint, wobei oftmals die Gründe für diese Störung nicht klar sind. Interaktionspädagogik im Sinne von Fritz (a. a. O., 40) hat die Aufgabe, diesen Verstehensprozess wieder in Gang zu setzen, besonders dadurch, dass sie „Unbewußtes, Ungewußtes, Undurchschautes“ bewusst machen hilft, um es anschließend einer Bearbeitung zuzuführen. Dabei wird auch in seinen Formulierungen deutlich, dass er sich zumindest gedanklich auf der Grenze zwischen Pädagogik und Therapie bewegt. Dem Pädagogen wünscht Fritz (a. a. O., 42) eine „diagnostische Sensibilität“ hinsichtlich der Bedürfnisse und Defizite der Gruppe, besonders „in der aktuellen Situation (hier und jetzt)“ (a. a. O., 41), auf die er dann entsprechend zu reagieren hat.

3.1 Ein gelungener Anfang

Musikalische Früherziehung (MFE) ist ein von der Musikschule angebotenes, über zwei Jahre laufendes, einmal wöchentlich stattfindendes und 50 bis 90 Minuten dauerndes Unterfangen, das sich an Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren mit dem Ziel wendet, ihnen die Grundlagen der Musik spielerisch nahe zu bringen und sie zu motivieren, im Anschluss an die MFE auch weiterhin musikalisch tätig zu sein. MFE ist Gruppenunterricht, die Gruppenstärke liegt bei ca. zehn Kindern.

Wenn auch von verschiedenen Seiten gefordert, so ist es doch nicht die Regel, dass MFE im Kindergarten, sondern in Räumen der Musikschule stattfindet, wodurch Eltern einmal mehr als ‚Kinder-Taxi' fungieren.

Unabhängig davon, ob und seit wann die Kinder einen Kindergartenplatz haben, bedeutet der Besuch der MFE, sofern sie in der Musikschule stattfindet, für die Kinder „eine zeitweilige Trennung von den nächsten Bezugspersonen" (Leber u. a. 1989, 107). Wie sie auf diese zeitweilige Trennung reagieren, ist einerseits abhängig von den individuellen Vorerfahrungen der Teilnehmer und andererseits von der Reaktion des Leiters der MFE-Gruppe auf eventuelle Trennungsängste. Um eine tragfähige Basis für die künftige Zusammenarbeit zu schaffen, muss es sein vorrangigstes Ziel sein, aus der losen Ansammlung von Kindern eine Gruppe zu formen.

„Am Beginn einer Gruppe", so Büttner (1988a, 89), „sind die vorherrschenden Gefühle Unsicherheit, Angst, Hilflosigkeit". Je jünger die Kinder sind, desto weniger können diese Gefühle verbalisiert bzw. bewusst erlebt werden. Sie zeigen sich aber besonders im mimisch-gestischem Verhalten. In jede Gruppe werden vorangegangene Basiserfahrungen mit Gruppen hineingetragen. Diese betreffen sowohl die Erwartungen an die Person des Leiters als auch die bis dahin erworbenen Reaktionsmöglichkeiten auf eventuelle ‚schlimme' Beziehungserfahrungen.

Auch der Lehrer spürt Angst besser eher Unsicherheit vor der Gruppe (vgl. a. a. O., 94). Die Unsicherheit der Pädagogen vor der Gruppe rührt u. U. daher, Partner der ihm anvertrauten Schüler sein zu wollen, „weil sie sich den Versorgungs- und Sicherheitsansprüchen der Kinder an sie als ‚Autorität' nicht gewachsen fühlen" (a. a. O., 95), was wiederum nicht unbemerkt bleibt.

Wenn Büttner (a. a. O., 96) schreibt, dass solche Anfangsprobleme nicht nur die Phase der Klassen- bzw. Gruppenbildung betrifft, sondern darüber hinaus Kennzeichen jeder Unterrichtsstunde sein können, so lässt sich vermuten, dass diese Problematik bei ein Mal wöchentlich stattfindenden musikalischen Früherziehungsunterricht um so schärfer auftritt. Büttner (ebd.) erwähnt, dass es „nach jeder längeren Trennung [...] zu erneuten ‚ersten' Situationen kommen (kann)".

Ganz wesentlich in diesem Zusammenhang ist also das Schaffen einer Vertrauensbasis. Die Bedeutung von Vertrauen als Fundament jedweden pädagogischen Handelns wird immer wieder betont (Schäfer 1976, 96; Schäfer 1986, 219 f; Flitner 1976, 26). Hinzu kommt „die Schaffung einer vertrauensvollen Beziehung als Voraussetzung jeglicher professioneller Intervention“ (Schweer 1997, 43). Doch was genau ist Vertrauen? Vertrauen ist „eine *soziale Einstellung* mit individuell unterschiedlicher Ausprägung“ (Schweer 1996, 3), wobei diese Einstellung sowohl die Wahrnehmung als auch das Verhalten zukünftiger Kommunikations- und Interaktionspartner beeinflusst. In Anlehnung an Narowski 1974 und Rosenberg und Hovland 1960 unterscheidet Schweer (1996, 3) drei Aspekte des Vertrauens: einen kognitiven Aspekt, der alles über das Vertrauensobjekt notwendige Wissen berücksichtigt; einen emotionalen Aspekt, der die Gefühle gegenüber dem Vertrauensobjekt berücksichtigt und einen behavioralen Aspekt, der das auf das Vertrauensobjekt gerichtete offene Verhalten meint. Wesentlich scheint mir hierbei der Aspekt, dass, nach Lewis und Weiyert (1985 in Schweer 1996, 3), die kognitive und behaviorale Perspektive um so weiter in den Hintergrund tritt, je bedeutsamer die Gefühlskomponente wird (vgl. auch Retter 1992, 616). Des Weiteren lassen sich nach Schweer (1996, 3 ff) vier verschiedene Merkmale des zwischenmenschlichen Vertrauens unterscheiden: mit Bezug auf das erste Merkmal ist zwischen einem generalisierten und einem spezifischen Vertrauen zu unterscheiden. Ersteres sieht Vertrauen als übergreifende Disposition, während letzteres das Vertrauen in eine konkrete Person meint. Das zweite Merkmal begreift Vertrauen als risikoreiches Verhalten, insofern die prinzipielle Möglichkeit besteht, einem Vertrauensvorschuss zu missbrauchen. Die Reziprozität interpersonalen Vertrauens, das dritte Merkmal, beinhaltet die Erwartung, dass auf Vertrauensvorschuss basierende Leistungen von dem anderen erwidert werden. Vertrauensbildung ist ein Entwicklungsprozess, der auf der Grundlage vergangener Interaktionserfahrungen (mit dem anderen) aufbaut. Vertrauen als stabile Einstellung entwickelt sich, und das ist das vierte Merkmal, über die Zeit.

Im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung zum Vertrauen lassen sich verschiedene Forschungsansätze ausmachen. So unterscheidet Schweer (a. a. O., 9 ff) soziologische, psychoanalytische und sozial-psychologische Grundlagenforschung. Innerhalb des letztgenannten Ansatzes wird Vertrauen gesehen sowohl als Personenvariable, als Situationsvariable als auch als Beziehungsvariable. Wesentlich ist, dass einzelne Variablen für sich genommen kein vollständiges Bild ergeben. Als „zentrale Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Vertrauensforschung" (a. a. O., 34) lassen sich folgende Punkte festhalten:

„1) Zwischenmenschliches Vertrauen hat funktionalen Charakter für das Individuum dergestalt, das die soziale Wahrnehmung strukturiert und gegenwärtige und zukünftige Interaktionsprozesse erleichtert werden.
2) Die Wurzeln des Vertrauens werden von verschiedenen Autoren in der frühen Kindheit gesehen; die Annahmen Eriksons (also der psychoanalytischen Perspektive – L. K.-S.) stellen die diesbezüglich prominenteste Entwicklungstheorie dar.
3) Innerhalb der sozialpsychologischen Grundlagenforschung wird interpersonales Vertrauen zum einen als stabile Persönlichkeitsdisposition aufgrund vergangener Sozialisationserfahrungen betrachtet (generalisiertes Vertrauen), auf der anderen Seite als situationsspezifische Variable (spezifisches Vertrauen), wobei Vertrauen dann primär als kooperatives Verhalten in experimentalpsychologischen Spielsituationen operationalisiert wird. Hier erweist sich der Anfangskontakt als besonders wichtig für die Vertrauensentwicklung" (ebd.).

Auch im pädagogischen Rahmen lassen sich verschiedene Ansätze einer Vertrauensforschung nachweisen. Schweer (a. a. O., 36) erwähnt hier die Impulse, die von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausgehen, die Ergebnisse einer philosophisch-pädagogischen Vertrauensforschung und die der „empirischen pädagogisch-psychologischen Untersuchungen" (ebd.). Als wesentliches Ergebnis lässt sich festhalten, dass „Vertrauen ein grundlegendes Merkmal des pädagogischen Prozesses

(ist), dessen Qualität neben den organisationalen Rahmenbedingungen auch entscheidend vom Ergebnis des Anfangskontaktes zwischen Lehrenden und Lernenden geprägt wird“ (a. a. O., 43). Insoweit decken sich die Ergebnisse mit denen der sozialpsychologischen Grundlagenforschung. Die Ergebnisse der ohnedies mageren pädagogisch-psychologischen Vertrauensforschung kennzeichnen sich für Schweer eher durch Defizite, weshalb er hier eine eigene empirische Forschungsarbeit anschließt.

Insgesamt kommt Schweer (a. a. O., 47) jedoch zu dem Ergebnis, dass „die Intensität des gegenseitigen Vertrauens [...] in der wissenschaftlichen Diskussion als ein Gütemaß für die Qualität einer Beziehung und als förderlich zur Erreichung der jeweiligen Interaktionsziele begriffen (wird)“.

Aus Schweers eigener empirischer Studie zur Vertrauensbildung im pädagogischen Feld (vgl. a. a. O., 91 ff) lassen sich folgende Merkmale ableiten, die auch für den Vertrauensbildungsprozess in der MFE relevant sind:

1. Die Wurzeln des Vertrauens liegen in der frühen Sozialisation des Kindes. Von hier ausgehend bilden sich *subjektive Vertrauenskonzepte* (vgl. Schweer 1997, 44) als Ergebnis bisheriger Sozialisationserfahrungen.
2. Vertrauensbildung ist ein *dynamischer Prozess*, der im Rahmen seines zeitlichen Verlaufs betrachtet werden muss. Doch welches sind die vertrauensfördernden Dimensionen auf seiten des Lehrenden? Nach der Untersuchung von Schweer (1996, 137 ff) lassen sich die bedeutsamen Merkmale in solche unterteilen, die sowohl die Sozialkompetenz (Respekt, Zugänglichkeit, Aufrichtigkeit) als auch die Fachkompetenz bzw. die Hilfe und die persönliche Zuwendung betreffen. Auf seiten des Lernenden ist besonders das Gefühl, als Person respektiert zu werden, wichtig für die Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses. Lernende, die ein intensives Vertrauensverhältnis entwickeln, schätzen insgesamt die Qualität der Ausbildungssituation höher ein. Bedingt durch das Gefühl, an der Unterrichtssituation stärker beteiligt zu sein, ist auch das entsprechende Engagement, in der Hinsicht höher (vgl. a. a. O., 152).

Die sog. *implizite Vertrauenstheorie* als „die Gesamtheit der individuellen normativen Erwartungen an das Verhalten anderer Personen im Hinblick auf die Förderung eines positiven Vertrauensverhältnisses“ (a. a. O., 57) beeinflusst in einem sehr hohen Maß das Interaktionsgeschehen der am Lernprozess beteiligten Interaktionspartner (vgl. a. a. O., 163). Je stärker sich hier Vorstellung und Realität nähern, „um so eher gewinnt das Verhalten des Lehrenden vertrauensfördernde Bedeutung“ (ebd.) und um so stärker ist die positive Bewertung der Ausbildungssituation insgesamt (vgl. a. a. O., 180).

3. Entscheidenden Einfluss für die Entwicklung des Vertrauens im pädagogischen Feld kommt dem *Anfangskontakt* zu. Schweer (a. a. O., 131) spricht von einer *prädeterminierenden Bedeutung* des Anfangskontaktes für die weitere Entwicklung des Vertrauensverhältnisses. Das Erleben zwischenmenschlichen Vertrauens auf seiten des Lernenden orientiert sich dabei in erster Linie an den sozialen Fertigkeiten des Lehrenden, wobei der Hilfsbereitschaft des Lehrenden entscheidende Bedeutung zukommt. Das Maß des erlebten Vertrauens zu Beginn einer pädagogisch akzentuierten Beziehung bestimmt über weite Strecken die Einstellung zur und das Erleben der inhaltlichen Auseinandersetzung und bildet eine Motivationsgrundlage zur weiteren Teilnahme. Das Erleben des eigenen Vertrauens wird zudem bestimmt durch die Wahrnehmung, das auch andere dem Lehrenden gegenüber Vertrauen zeigen. Je mehr Lernende dem Lehrenden gegenüber Vertrauen zeigen, desto stärker wir die Meinung, das ihnen von seiten des Lehrenden ebenfalls Vertrauen geschenkt wird. Letztlich ist Vertrauen als wechselseitiger Prozess zu sehen, in dem Vertrauen durch Vertrauen produziert wird (vgl. a. a. O., 176).
4. Der Grad an wechselseitigem Vertrauen beeinflusst massiv die motivationalen Bedingungen des Lern- und Leistungsverhaltens (vgl. a. a. O., 178) und die Unterrichtsgestaltung. „Die Qualität der Vertrauensbeziehung stellt somit vermutlich einen wesentlichen Bestandteil der Gesamtsituation dar“ (a. a. O., 179).

Vertrauensaufbau, ein Gefühl von Sicherheit zu erzeugen, ist kein Prozess, der sich „in wenigen pädagogischen Aktionen (entfaltet)“ (Schäfer 1976, 96; Retter 1992, 616), sondern einer, der Zeit und Geduld braucht.

Im Rahmen der Vertrauensbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht spielt das sog. Ur-Vertrauen, das aus dem Verhältnis Mutter-Kind resultiert, eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Bewältigung dieser ersten psychosozialen Krise beeinflusst nachhaltig, aber nicht unabänderbar, künftige Beziehungen des Kindes zu späteren wichtigen Bezugspersonen. Gerade für den pädagogischen Bereich sollte man bedenken, dass jedoch noch andere Faktoren zukünftige Beziehungen gestalten.

Finger-Trescher (1990, 315) betont, dass besonders Übergänge aus der Primär- (Familie) in eine Sekundärgruppe (Kindergarten u. ä.) sowohl Trennungsängste als auch Ablösungswünsche mobilisieren, und dass die „sicherheitgebende Struktur“ der Gruppe über den individuell mobilisierten „Grad an Hilflosigkeit, Angst- und Ohnmachtgefühlen“ (ebd.) und der dadurch erzwungenen Regression entscheidet, die ihrerseits „frühe introjektive und projektive Mechanismen der Abwehr und Kommunikation mobilisiert“ (ebd.). Unter den spezifischen Bedingungen der MFE kann es sein, dass sich der Prozess der Vertrauensanbahnung sehr lange hinzieht. Trennungsängste der Kinder behebt man nicht dadurch, dass man den Eltern gerade in der Anfangsphase die Teilnahme an den MFE-Stunden verwehrt. Die Eltern kennen ihre Kinder und können das notwendige Maß von Distanz und Nähe am besten bestimmen. Oftmals reagieren in dieser Anfangszeit die Kinder mehr noch auf die Eltern als auf den Lehrer, so dass dieser die Möglichkeit hat, Einsicht in die familiären Beziehungsstrukturen zu bekommen. Dennoch ist Vorsicht geboten. Bei Kindern, die von Anfang an alleine an den MFE-Stunden teilnehmen, die auch einen sicheren Eindruck machen, können sich plötzlich Verhaltensweisen zeigen, die die Ambivalenz zwischen Trennungsangst und Ablösungswunsch z. B. durch Eifersucht oder aggressives Verhalten offen legen.

Es hat sich im Laufe der Zeit gezeigt, dass es sinnvoll ist, zu Beginn der MFE ein Elterntreffen anzusetzen. Die Eltern lernen so den zukünftigen Ort des Gesche-

hens und den Musiklehrer kennen. Sie können und sollen sich über ihre Erwartungen an den Unterricht und über ihre Kinder äußern. Den ersten Eindruck, den sie gewinnen, sollen sie ruhig an die Kinder weitergeben, so dass die Kinder, wenn sie zum ersten Mal erscheinen, aus der Erzählung Vertrautes wiedererkennen. Mir liegt daran, den Eltern klarzumachen, dass sie aus der Verantwortung für ihr Kind nicht entlassen sind, sondern dass sie mitverantwortlich sind für das Gelingen der MFE und besonders des Anfangs.

Es zeigt sich im weiteren Fortgang der MFE bei intensivem Elternkontakt, dass die Kinder von außen kommende Problematiken in die MFE hineintragen, die nur mit Hilfe der primären Bezugspersonen und nicht gegen sie zu lösen sind.

Dem Prozess der Vertrauensanbahnung zwischen Kindern und MFE-Lehrer auf der einen Seite entspricht die Vertrauensanbahnung zwischen Eltern und MFE-Lehrer auf der anderen Seite. Rivalitäten zwischen Eltern und Lehrer, z. B. aufgrund verschiedener Erziehungsstile, spiegeln sich oftmals im Verhalten der Kinder zueinander wieder. Von daher ist es wichtig, ein Gruppenbewusstsein auch bei den Eltern zu erzeugen.

Ein weiterer wichtiger Faktor auf dem Weg zur Gruppe ist der der Kontinuität. Betont Schäfer (1976, 96) die Kontinuität in äußeren Dingen, z. B. in der Regelmäßigkeit der Termine, so steht dem die Kontinuität der inneren ‚Dinge', z. B. die Echtheit des Verhaltens, das Einfühlungsvermögen oder die Akzeptanz der anderen, gegenüber. Doch muss man sich dabei im klaren sein, dass „es [...] nie möglich (ist), das gesamte Bedingungsgefüge für ein bestimmtes Verhalten zu erfassen, vor allem, wenn man die Kinder (und die Eltern – L. K.-S.) nur relativ selten sieht" (a. a. O., 60) und dazu noch für einen kurzen Zeitraum.

Psychoanalytisch-pädagogisches Vorgehen heißt einerseits, den Verhaltensweisen einer Person oder einer Gruppe nachzugehen, in denen sich Probleme zeigen, die die Erlebnisfähigkeit des Einzelnen oder der Gruppe einschränken, dadurch aber die Weiterentwicklung des Einzelnen oder der Gruppe blockieren bzw. behindern (vgl. Büttner 1988a, 102). Andererseits ist der Pädagoge angehalten, seine eigenen Anteile und deren Wirkung am Gesamtgeschehen zu reflektieren (vgl. Leber 1977,

247 f; Leber u. a. 1989, 26). So kann es z. B. passieren, dass bestimmte Verhaltensweisen im Lehrer eigene unverarbeitete Probleme werden und der Lehrer infolgedessen auf das Verhalten der Schüler einsteigt. Dadurch „verwischt jedoch für sie die Eindeutigkeit der (Lehrer-)Person, von der sie [...] immer noch die Fortsetzung der Führung, Anleitung, Betreuung, Versorgung usw. entsprechend der Eltern erwarten“ (Büttner 1988a, 105). Gleichzeitig verwischt die Vorbildfunktion des Lehrers und damit für die Gruppe die Möglichkeit, „an der Verantwortung des Leiters (Lehrers) zu lernen, eigene Verantwortung für Anlehnung, Schutz und Versorgung zu übernehmen“ (ebd.).

Als weiteren Punkt, der besonders den Pädagogen betrifft, sieht Leber (1977, 248) „die Reflexion über sein Verhältnis zu gesellschaftlichen Institutionen, in deren Auftrag und unter deren Einfluss er auf den Partner (z. B. auf den Schüler) einwirkt“. Da ich diesen Punkt an anderer Stelle ausführlich behandelt habe (vgl. Kowal-Summek 1992b, 207 ff), verzichte ich hier auf weitere Darlegungen.

Ein anderes Problem bildet der Abschied von der Gruppe. Die Kinder und der Lehrer sind im Laufe von zwei Jahren Bindungen eingegangen, die es jetzt wieder zu lösen gilt. Wenn hier von psychoanalytischer Seite das Leisten von Trauerarbeit ins Spiel gebracht wird, so betrifft das eben beide Seiten. Wird diese nicht geleistet, so können beim Lehrer erneut Verdrängungen entstehen, während bei den Kindern eher die Wut, (erneut) verlassen zu werden, dominiert. Nur eine frühzeitige Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Trennung und den damit verbundenen Schmerzen unter Anleitung des Lehrers hilft den Schülern, die Bindungen so zu lösen, „daß sie zu neuen Bindungen ohne ‚unerledigte‘ Gefühle fähig sind“ (Büttner 1988a, 108).

Pädagogische Professionalität kennzeichnet sich durch die Fähigkeit, „auf Kinder offen und zärtlich eingehen und doch – berufliche – Distanz wahren zu können, nicht darauf angewiesen zu sein, eigene Bedürfnisse nach Zuneigung und Liebe im pädagogischen Umgang befriedigen zu müssen, Spannungen und Konflikte wahrzunehmen, ohne sich in sie hineinziehen zu lassen, Kinder über Konflikte hinweg und sie in der Verwirklichung ihrer Lebensinteressen zu begleiten [...] und sie über

einen ‚fördernden Dialog' (Leber 1979) bei der Lösung von psychosozialen Problemen und damit in ihrer Entwicklung zu unterstützen" (Leber u. a. 1989, 23; vgl. Leber 1977, 251; Trescher 1985, 186 ff; 1987b, 202 ff; 1988, 46; 1992, 208 ff; Datler 1995b, 31 ff). Zur psychoanalytisch-pädagogischen Erkenntnis gehört auch das Wissen darum, dass solche Fähigkeiten weder perfekt noch ein für allemal gewonnen werden, sondern dass es eines ständigen Reflexionsprozesses über sich und die anderen bedarf.

Im Rahmen der Gestaltung eines guten Anfangs unterscheidet Fritz (1993[3], 11 ff) drei Prozesse: warming up, unfreezing und grilling. Es geht im Einzelnen darum, miteinander warm zu werden, aufzutauen und die richtige ‚Temperatur' für die Gesamtgruppe zu finden. Aufgabe des Pädagogen ist es, für seine jeweiligen Gruppen die entsprechenden Spiele zu finden, um diese Prozesse einzuleiten. Gudjons (1998, 7) hebt im Zusammenhang mit der Diskussion um Interaktionsspiele hervor, dass sich diese im Rahmen eines Kennenlernprozesses durchaus auch sachbezogen einsetzen lassen. Für die MFE kommt hier sowohl den Spiel- und Tanz-Liedern als auch den Phantasiegeschichten und Märchen eine besondere Bedeutung zu. Auf beide Aspekte werde ich noch gesondert eingehen.

3.2 Musik und Kommunikation

Das Spiel scheint ein wesentliches Element menschlicher Interaktion und Kommunikation zu sein (vgl. Fritz 1993[3], 40; Beck-Neckermann 2002, 51 ff). Doch bevor es darum geht, diesen Aspekt weiter zu vertiefen, sollten einige grundlegende Perspektiven beleuchtet werden.

Was ist Kommunikation? Geht man von den Wurzeln des Begriffs aus, so stammt Kommunikation von dem lateinischen Wort „communicari, das soviel wie ‚teilen' heißt" (Schiefenhövel 1992, 5), ab. Wenn auch hier in erster Linie das Teilen von Dingen gemeint ist (vgl. ebd.), so leitet sich dennoch unser Verständnis von Kommunikation als Mitteilung hier ab (vgl. Lenzen 1983, 457). Gemeint ist das

Mitteilen „von Geschehnissen, eigenen oder fremden Erfahrungen, Gedanken, Vermutungen“ (Schiefenhövel 1992, 5). Es wird deutlich, dass hier nicht nur der sprachliche und schriftliche als ebenfalls an das Wort gebundene (vgl. a. a. O., 7) Kommunikationskanal, sondern auch die nicht sprachlich gebundenen Kommunikationskanäle gemeint sind (vgl. Baacke 1984, 653). Durch sie werden „z. B. Gefühle, Stimmungslagen, Motivationslagen und individuenspezifische Merkmale“ (Schiefenhövel 1992, 5) übermittelt. In diesem Zusammenhang spricht Schiefenhövel (ebd.) von „Informationen aus dem eigenen Ich“. Hier zeigt sich eine erste Möglichkeit für ein psychoanalytisch orientiertes Kommunikationsverständnis.

Aus der Literatur wird ersichtlich, dass sich der Begriff Kommunikation von seiner Entwicklungsgeschichte her ursprünglich nicht auf zwischenmenschliche Prozesse bezieht, sondern aus der mathematischen Kommunikationstheorie stammt und von dort für die Beschreibung menschlicher Kommunikationsprozesse übernommen wurde (vgl. Graumann 1972, 1109; Faltin 1976, 451; Lenzen 1983, 458). Großmann (1991, 14 ff) zeigt die Bedeutung dieses Ansatzes für die musikwissenschaftliche Diskussion auf. Ich gehe jedoch hierauf nicht näher ein. Krebber-Münch (2001, 47) zufolge wurde der Begriff Kommunikation von der amerikanischen Soziologie auf die Gesellschaftswissenschaft übertragen „mit dem Anspruch, eine exakte Theorie der Sozialwissenschaften zu begründen. Mensch und Gesellschaft wurden nun auch als Regelsystem begriffen“.

Eine Eindeutigkeit des Begriffs zur Beschreibung zwischenmenschlicher Prozesse ist nicht gegeben. Neue Verwirrung entsteht, wenn festgestellt wird, dass die Begriffe Interaktion und Kommunikation plötzlich mehr oder minder synonym gebraucht werden (vgl. Graumann 1972, 1109; Lenzen 1983, 457; Baacke 1984, 650) oder aber miteinander konkurrieren (vgl. Graumann 1972, 1110). Eine Begründung für das Nebeneinander beider Begriffe liegt für Graumann (a. a. O., 1117) darin, dass es für beide Begriffe verschiedene Konzeptionen gibt. So lassen sich nach Reusch (1959 in Graumann 1972, 1118) allein vierzig verschiedene kommunikationstheoretische Ansätze ausmachen (vgl. auch Ellgring 1995[2], 15 ff). Hinzu kommt, dass beide Begriffe weit gefasst und weit verbreitet sind. Konnte Grau-

mann (1972, 1118) noch behaupten, der Kommunikationsbegriff sei „der verbreitetere, der ‚modischere'", so stehen sich beide Begriffe heute in nichts mehr nach. Gerade die alltägliche Verwendung beider Begriffe macht ihre „begriffliche Präzisierung für den wissenschaftlichen Gebrauch schwer, wenn nicht unmöglich" (ebd.).

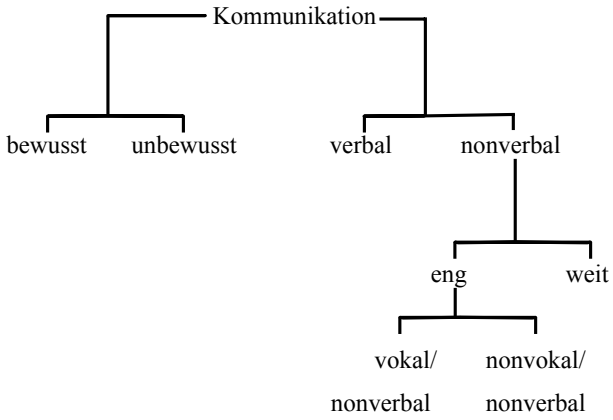
Gemeinsam ist beiden Begriffen, dass sie für die Beschreibung zwischenmenschlichen Geschehens anwendbar sind (vgl. Recht 1955, 6 in Krebber-Münch 2001, 47 f). Weiter ist ihnen gemeinsam, „daß beide Begriffe [...] in der Soziologie so beheimatet sind wie in der Sozialpsychologie" (Graumann a. a. O., 1110; vgl. Faltin 1976, 451). Während sich die Soziologie aber mehr der systemzentrierten Betrachtungsweise verpflichtet fühlt, konzentriert sich die Sozialpsychologie mehr auf das Individuum. Dennoch gibt es Überlappungen und Verschränkungen (vgl. Graumann 1972, 1110), und genau in diesen Zwischenpositionen tauchen die Begriffe Interaktion und Kommunikation auf. D. h. beide Begriffe sind weder ausschließlich system- noch individuenzentriert (vgl. ebd.).

Man könnte sagen, das Verhältnis beider Begriffe zueinander wird durch die Definitionen, die ich zugrundelege, bestimmt. Graumann (a. a. O., 1124) legt nahe, „Begriffe als Perspektiven zu verstehen". Die Definitionen des jeweiligen Theoretikers zeigen an, „welcher Aspekt des Gesamtkomplexes" (ebd.) ihm besonders wichtig erscheint (vgl. auch Paschen 1971, 133).

Fritz (1993[3], 33) unterscheidet zwar zwischen Kommunikation und Interaktion, doch sieht auch er hierin zwei Aspekte, die nicht voneinander isoliert auftreten, wenn es sich um den direkten Kontakt zwischen zwei Menschen handelt (vgl. auch Beck-Neckermann 2002, 57). Anders dagegen in der Massenkommunikation, z. B. im Unterricht, bei dem der interaktionale Aspekt eingeschränkt ist. Im Mittelpunkt steht hier weniger das Verhältnis der interagierenden Personen als vielmehr die Botschaft, die Sache, um die es geht. Widerspruch kommt aus dem Bereich der Sozialpädagogik, die die Beziehung vor die Inhalte setzt. Hier findet man dann die eben schon zitierte Aussage Graumanns bestätigt.

Mit Bezug auf Rosenbusch/Schober (1995[2]a, 8) soll Kommunikation hier verstanden werden „als Bezeichnung für unmittelbare interpersonale Wahrnehmungs- und Wechselwirkungsprozesse“, die „sowohl bewusst als auch unbewusst erfolgen (können)“ (ebd.). Kommunikation kann verbal oder nonverbal verlaufen. Die nonverbale Kommunikation lässt sich in eine weite und eine enge Fassung unterteilen. „Nonverbale Kommunikation im weiteren Sinn umfasst Signale durch Artefakte (z. B. Kleidung [...])“ (ebd.). Die enge Fassung der nonverbalen Kommunikation lässt sich wiederum in eine vokale nonverbale und eine nonvokale nonverbale Fassung unterteilen. Vokal nonverbal ist sie dann, wenn sie mit Hilfe der Stimme erfolgt (paralinguistisch), wobei die stimmlichen Signale sprachbegleitend im Sinne einer Betonung oder einer Sprechpause oder selbständig im Sinne von Lachen, Seufzen oder Schreien auftreten können. Nonvokale nonverbale Kommunikation umfasst alle körperlichen Signale. Insgesamt entsteht folgendes Bild:

Kommunikationsformen



Im psychoanalytischen Sinn, auf den ich im folgenden Kapitel zu sprechen komme, verläuft die Kommunikation in erster Linie vorbewusst und unbewusst. Sie erfolgt verbal und nonverbal mit Blick auf die sogenannten Freudschen Fehlleistungen (vgl. Freud G. W. IV; G. W. XI, 7 ff), und sie erfolgt nonverbal mit Blick auf die

(Gegen-)Übertragungsproblematik (vgl. Kap. 3.2.1) und das psychoanalytische Verständnis musikalischer Kommunikation (vgl. Kap. 3.2.3). Das Schwergewicht aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht liegt eindeutig im Bereich der (unbewussten) nonverbalen (nonvokal nonverbal) Kommunikation.

Bisher fehlt sowohl eine einheitliche Theorie als auch eine unstrittige Definition zur nonverbalen Kommunikation (vgl. Ellgring 1995[2], 22). Nonverbale Kommunikationssignale sind einerseits schwieriger zu kontrollieren als verbale und sind andererseits häufig mehrdeutig, was ihre Interpretation erschwert. Das liegt nicht zuletzt daran, dass im Gegensatz zum verbalen Verhalten Syntax, Semantik und Pragmatik beim nonverbalen Verhalten weniger klar sind. Ein wesentlicher Grund mag darin liegen, dass nonverbales Verhalten in der Regel, eine Ausnahme ist z. B. die Gebärdensprache Gehörloser, nicht bewusst gelehrt und gelernt wird (vgl. Ellgring a. a. O., 17). Wenn nun eine wesentliche Funktion der Kommunikation insgesamt darin besteht, Unsicherheiten zu reduzieren, so erscheint der Beitrag nonverbaler Kommunikation dazu eher gering. Ellgring (a. a. O., 9) hebt in diesem Zusammenhang den „Aspekt der ‚Bedeutungsmöglichkeit'" hervor, der dem Interaktionspartner die Interpretation eines empfangenen Signals offenlässt, ohne dass der Sender auf eine Möglichkeit festgelegt werden kann. Mit Bezug auf Scherer spricht Ellgring (a. a. O., 15) „von einer hohen ‚Negotiabilität' nonverbalen Verhaltens: Den negativen Inhalt kann man ohne Schwierigkeiten abstreiten oder zurücknehmen".

Beiträge zum Verständnis nonverbaler Kommunikation stammen aus verschiedenen Disziplinen und haben ihren Ursprung in Darwins 1874 erschienener Arbeit *Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei den Menschen und den Tieren.* „Für die Pädagogik als einer angewandten Disziplin wird es darauf ankommen, die bisher bekannten Mechanismen auf ihre Übertragbarkeit für die eigene Aufgabenstellung hin zu überprüfen" (a. a. O., 10). Dass der nonverbalen Kommunikation im pädagogischen Feld erhebliche Bedeutung zukommt, zeigen experimentelle Untersuchungen, bei denen „minimale Verhaltenssignale des Lehrers" (a. a. O., 11), die

diesem zum Teil nicht einmal bewusst waren, die Lernleistung des Schülers beeinflussen (vgl. auch a. a. O., 46). Doch dazu später mehr.

Zu den Elementen nonverbaler Kommunikation gehören „die Mimik, das Blickverhalten, die Gestik, die Körperhaltung und die Stimme“ (a. a. O., 24). Ebenso aber auch die interpersonale Distanz, das räumliche Verhalten, der Gang, der Geruch, die Körperwärme und die Tastempfindung und schließlich auch die Kleidung, die Haartracht und die Gestaltung der persönlichen Umgebung (vgl. a. a. O., 24 f). Ein Großteil der hier angeführten Elemente nonverbaler Kommunikation ist durch Lehr- und Lernprozesse veränderbar. Letztlich geht es darum, diese Elemente „bewußter und differenzierter wahrzunehmen“ (a. a. O., 44) und adäquater einzusetzen. Die Gefahr besteht darin, dass ich durch die genauere Beobachtung gezwungen bin, mehr Informationen zu verarbeiten, was meine eigene rasche, unmittelbare Handlungsbereitschaft einschränkt (vgl. a. a. O., 46).

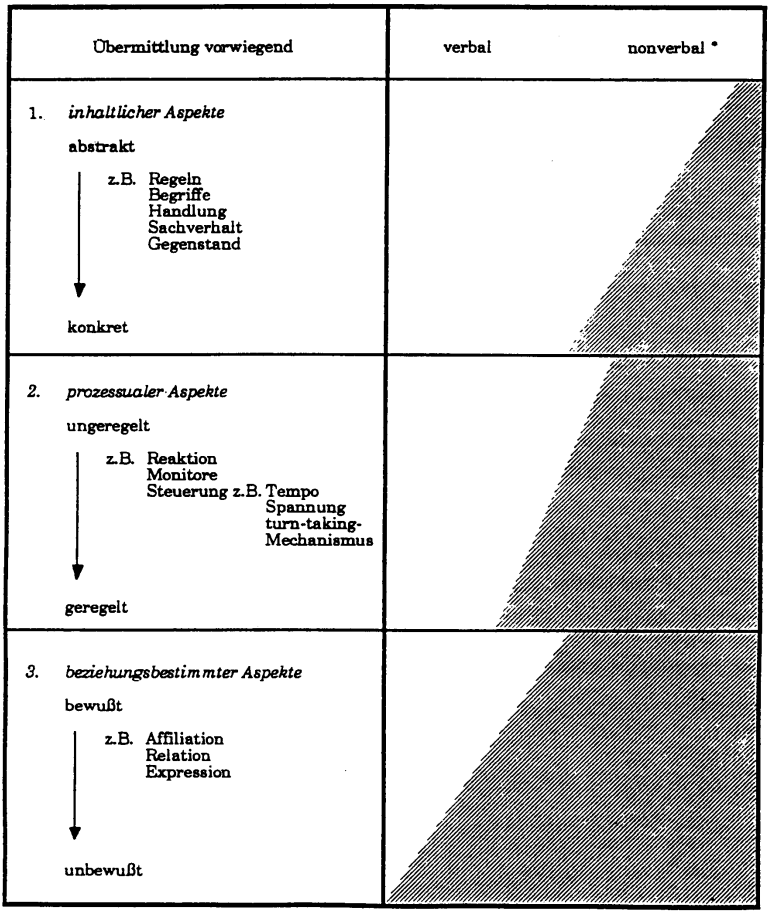
Die Fähigkeit, nonverbales Verhalten einzusetzen und zu verstehen, ist an soziale Interaktionen gebunden. „Es wäre durchaus denkbar, daß unsere veränderten Gewohnheiten sozialer Interaktion mit einem verringerten Signalgebrauch verbunden sind und dass sich dies auch auf das emotionale Erleben auswirkt“ (a. a. O., 47).

Rosenbusch (1995[2], 169) geht davon aus, dass, wenn nonverbale Kommunikation für den Menschen insgesamt von Bedeutung ist, dies dann auch für den schulischen Bereich besonders gilt. Zum einen, weil es sich beim Unterricht um ein Geschehen handelt, das wesentlich auf Interaktionen baut. Zum andern, weil es sich bei Schülern um ein in der Entwicklung befindliches Klientel handelt, für das Beziehungen, Gefühle, Selbstversicherung und Orientierung wichtig ist (vgl. ebd.). Rosenbuschs auf den schulischen Bereich bezogene Aussage lässt sich m. M. n. auf den ganzen Komplex institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse verallgemeinern.

Kommunikationsprozesse sind hochkomplizierte Geschehen, die „auf vielen Ebenen, Wegen und Kanälen“ (ebd.) ablaufen. Um so wichtiger ist ein gewisser Grad an *Kommunikationshygiene*, worunter Rosenbusch (a. a. O., 170) „das Bemü-

hen um Kommunikation ohne vermeidbare Unverständlichkeiten, Verzerrungen und Störungen“ versteht. Dies erscheint gerade deshalb so wichtig, weil besonders auf jüngere Schüler widersprüchlich verlaufende Kommunikation frustrierend und auf Dauer sogar pathologisierend wirken kann. Kommunikationshygiene umfasst verschiedene Aspekte. Neben rein technischen Bedingungen, verbalsprachlichen und nonverbalsprachlichen Voraussetzungen, zu denen z. B. die Gestaltung der äußeren Situation, die Beherrschung und die Deutlichkeit der Sprache gehören, zählen hierzu situations-, institutions-, adressaten- und sachspezifische Aspekte. Um dies alles berücksichtigen zu können, „ist die Beachtung der nonverbalen Kommunikationsanteile wichtig“ (a. a. O., 173).

Denkt man an die „Grundfunktionen unterrichtlicher Kommunikation“ (ebd.), so ergibt sich folgendes Bild (vgl. a. a. O., 174):



* z. B. Paralinguistik, Mimik, Blickverhalten, Gestik, Körperbewegung, Proxemik, Olfaktorik …

(Rosenbusch 1995[2], 174)

Rosenbusch sieht in der graphischen Darst llung (links) eine Zusammenschau der Einteilungen von Watzlawick u. a. (1985[7]) und Winnefeld (1967[4]). Der erste Aspekt betrifft den Inhalt, der zweite die Regulierung der Interaktion, während der

dritte Aspekt „von der Art und Weise (handelt), wie der Sender diese Information verstanden haben will und teilt mit, wie Interaktionspartner ihr Verhältnis zu anderen und zu sich selbst sehen“ (a. a. O., 175). Auf die Forschungsergebnisse zur nonverbalen Kommunikation, die sich auf diese drei Ebenen beziehen, will ich nicht gesondert eingehen (vgl. a. a. O., 189 ff), zumal Rosenbusch (a. a. O., 189 f) sowohl teils die Qualität als auch die Übertragbarkeit der in erster Linie amerikanischen Studien in Frage stellt. Auf der rechten Seite der Graphik wird der unterschiedliche Anteil verbaler und nonverbaler Kommunikation bezogen auf die einzelnen Ebenen deutlich.

Nonverbale Kommunikation kann entweder eine selbständige Funktion haben oder sie kann sprachbegleitend sein. Zu ihrer sprachbegleitenden Funktion kann sie amplifikatorisch, d. h. die verbale Ansage füllend oder komplettierend, wirken. Illustrativ wirkt sie dann, wenn sie verbaler Kommunikation als Verdeutlichung zur Seite tritt. In ihrer modifikatorischen Funktion tritt sie divergierend zu den verbalen Äußerungen auf (vgl. a. a. O., 178). Je divergierender die Mitteilungen auf verbaler und nonverbaler Ebene sind, desto mehr werden die nonverbalen Signale vernachlässigt. Jedoch ist dieser Sachverhalt im Hinblick auf den Entwicklungsstand der Schüler zu beziehen (vgl. a. a. O., 182, 186 ff).

Bezogen auf den verbalen und den nonverbalen Anteil einer Kommunikation ist zu sagen, dass der nonverbale Anteil um so höher ist, je mehr der unbewusste Anteil des Beziehungsgeschehens in den Vordergrund tritt.

Während sich verbale Kommunikation am Einbahnstraßenmodell des Sender-Empfänger-Ansatzes orientiert, herrscht bei nonverbaler Kommunikation ständiger Gegenverkehr. D. h. unabhängig von einer verbalen fließt nonverbale Kommunikation andauernd. Damit bietet sie eine Möglichkeit permanenter Orientierung am anderen, was für das unterrichtliche Kommunikationsgeschehen von entscheidender Bedeutung ist. Unter der Prämisse der Beherrschung nonverbaler Kommunikation könnte eine Lehrer nicht nur ökonomischer, sondern auch schülerorientierter reagieren, doch verweisen Untersuchungen diesen Aspekt in den Bereich des Wunschdenkens.

3.2.1 Die psychoanalytische Sichtweise menschlicher Kommunikation

Entscheidend für das psychoanalytische Verständnis menschlicher Kommunikation sind die auf der unbewussten Ebene ablaufenden (Beziehungs-)Prozesse.

Die pränatale und die frühkindliche Entwicklung bilden zusammen „mit ihren wechselseitigen bewußten und unbewußten Signalen (Übertragung und Gegenübertragung)“ (Muck 1991, 26; vgl. 1978, 212) und den und die sie verursachenden Widerständen (vgl. Muck 1978, 223; 1977, 1120) das Kommunikationsmodell der Psychoanalyse (vgl. auch Muck 1977, 1110 f).

3.2.1.1 Freuds Theorie der (Gegen-)Übertragung

Einer der wichtigsten Begriffe oder Mechanismen, um das Geschehen im pädagogischen Alltag begreifen zu können, um die Wirksamkeit des Unbewussten zu verstehen, ist die Übertragung.

Für Freud stellt die Übertragung einerseits eine Quelle dar, aus der Material für die Erweiterung der Selbsterkenntnis gewonnen werden kann (vgl. Freud 1910a, 36 ff; 1915e, 97; 1916/17a, 229 ff, 338 ff u. 357 ff; 1920g, 130 ff u. 145 f; 1923b, 196; 1926e, 183 ff; 1940a, 33 ff; G. W. VIII, 372), während es andererseits unleugbar ist, „das die Bezwingung der Übertragungsphänomene [...] die größten Schwierigkeiten bereiten“ (G. W. VIII, 374).

Freud gewinnt diesen Begriff während seiner Analysen und bezeichnet damit das Übertragen von Gefühlen auf die Person des Analytikers (vgl. Freud 1916/17a, 347). Dies geschieht spontan (vgl. Freud 1910a, 97), liegt „in keiner realen Beziehung begründet“ (a. a. O., 96), ist nicht vom Analytiker provoziert (vgl. Freud 1926e, 184), sondern ergibt sich „vom Anfang der Behandlung“ (Freud 1916/17a, 347) an, was auf den Prozesscharakter der Übertragung hinweist. Sie wiederholt sich „regelmäßig bei jedem neuen Fall“ (ebd.; vgl. 1926e, 184; G. W. VIII, 365); sie tritt regelmäßig in allen menschlichen Beziehungen auf und „wirkt um so stär-

ker, je weniger man ihr Vorhandensein ahnt“ (Freud 1910a, 97) und sie ist ambivalenten Charakters (vgl. ebd.; 1916/17a, 348; 1940a, 33). Hier wird schon deutlich, dass das Phänomen der (Gegen-)Übertragung nicht auf die analytische Praxis beschränkt ist (vgl. Freud G. W. VIII, 372).

Solange sie positiv ist, und in dieser Form tritt sie zuerst auf (vgl. Freud 1916/17a, 348), gilt sie als die stärkste Triebfeder psychoanalytischer Arbeit (vgl. Freud 1910a, ebd.; 1916/17a, ebd.; 1940a, ebd.). Als positive Übertragung äußert sie sich in einem besonderen Interesse an der Person des Analytikers und in guter Mitarbeit bei der Analyse, die deswegen in solchen Zeiten gute Fortschritte macht.

Inhalt der positiven Übertragung – und darin sieht Freud einen Vorteil – ist, dass der Analytiker an die Stelle eines Elternteils tritt, wodurch ihm die Macht eingeräumt wird, die normalerweise das Über-Ich über das Ich ausübt (vgl. Freud 1940a, 38). Das heißt aber auch, dass die in die Übertragung eingebrachten Gefühle, Phantasien und Erlebnisweisen nicht der Gegenwart entstammen, sondern Wiederholungen der Vergangenheit sind (vgl. Freud 1916/17a, 348; 1940a, 34). Freud sieht ihre Wurzeln im infantilen Sexualleben begründet (vgl. 1923b, 196; 1926e, 185; 1940a, 34 ff; G. W. VIII, 371).

Einen zweiten Vorteil der Übertragung sieht er darin, dass durch dieses Verhalten des Klienten ein Stück verdrängter Lebensgeschichte „mit plastischer Deutlichkeit“ (Freud 1940a, 34; vgl. 1926e, 185) vorgeführt wird.

Allmählich stellt sich jedoch im Verlauf der Analyse die negative Übertragung ein (vgl. Freud G. W. VIII, 367). „Die feindseligen Gefühle kommen in der Regel später als die zärtlichen und hinter ihnen zum Vorschein“ (Freud 1916/17a, 348). Spürbar werden sie als Schwierigkeiten in der Behandlung, als aufkommendes Desinteresse, als „Widerstand gegen Arzt und Kur“ (a. a. O., 229; vgl. Freud G. W. VIII, 368). Freud sieht in der negativen Übertragung „eine für die Behandlung gefährliche Situation“ (Freud 1916/17a, 346), die, wenn sie nicht vom Analytiker gemeistert wird – „der einzig mögliche Ausweg aus der Situation der Übertragung ist die Rückführung auf die Vergangenheit des Kranken“ (Freud 1926e, 186; vgl. 1916/17a, 348 f; 1940a, 35) – unweigerlich zum Abbruch der Behandlung führt.

Die Übertragung reproduziert das Verhältnis zu den Eltern und „übernimmt [...] auch deren Ambivalenz“ (Freud 1940a, 34). Von daher ist es kaum zu vermeiden, dass sich auch das Verhältnis in der Psychoanalyse wandelt. Auch die so entstandene Beziehung „ist gewöhnlich eine Wiederholung der Vergangenheit“ (ebd.; vgl. Freud 1916/17a, 346 ff; 1920g, 130; 1926e, 185).

Die Gefahr der Übertragungszustände liegt darin, dass sie als solche nicht erkannt werden. Daher erfordert die Aufgabe des Analytikers, eine Übertragung als solche zu erkennen und zu meistern, „viel Geschick, Geduld, Ruhe und Selbstverleumdung“ (Freud 1926e, 186).

Der Vollständigkeit halber soll noch erwähnt werden, dass es auch Fälle gibt, wo eine Übertragung nicht herstellbar ist. Daraus allerdings resultiert eine therapeutische Unzugänglichkeit (vgl. Freud 1915e, 97; 1916/17a, 344 u. 351 f).

Im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung der Übertragung in der Analyse unterscheidet Freud zwischen der Erwachsenen- und der Kinderanalyse: „Das Kind besitzt noch kein Über-Ich, die Methode der freien Assoziation trägt nicht weit, die Übertragung spielt, da die realen Eltern noch vorhanden sind, eine andere Rolle“ (Freud 1933a, 120). Nicht zuletzt deshalb plädiert Freud hier wie an anderen Stellen im Falle der Kinderanalyse für eine „Vereinigung der väterlichen und ärztlichen Autorität“ (Freud 1909b, 15), für ein Zusammenwirken von Erziehung und Analyse.

So wie es von seiten des Patienten zu Übertragungen kommt, kann es von seiten des Arztes zur Gegenübertragung kommen (vgl. Freud G. W. VIII, 108; X, 308 u. 313). Das Problem besprach Freud erstmals 1911 in seiner Abhandlung *Die zukünftigen Chancen der psychoanalytischen Therapie* (G. W. VIII, 103 ff). Gegenübertragung meint, dass die dem Arzt im Verlauf der Therapie entgegengebrachten Gefühle bei ihm unbewusste Gefühle wecken, er diese aber nicht als Übertragung erkennt, sondern sie auf sich als Person bezieht und entsprechend (falsch) reagiert. Hieraus leitet Freud u. a. seine Forderung nach einer Selbstanalyse vor dem Beginn eigener analytischer Tätigkeit ab, denn die Psychoanalyse hat gezeigt, „daß jeder Psychoanalytiker nur so weit kommt, als seine eigenen Komplexe und inneren Widerstände es gestatten“ (Freud G. W. VIII, 108).

Anzumerken bleibt, dass sich die Tatsache der Gegenübertragung bei Freud erst im Jahre 1909 herauskristallisiert, und zwar im Zusammenhang der Affäre zwischen C. G. Jung und Sabina Spielrein. Das erste Mal taucht der Begriff der Gegenübertragung in Freuds Brief an Jung vom 07.06.1909 auf (vgl. Carotenuto 1986, 237 f; Cremerius in Carotenuto 1986, 22).

Von daher ist es auch zu verstehen, dass der Begriff der Gegenübertragung bei Freud nur im Zusammenhang mit der Übertragung zärtlicher Gefühle auf den Arzt vorkommt.

3.2.1.2 Ergänzungen und Erweiterungen des Freudschen Konzepts

In der Nachfolge Freuds haben sich verschiedene Autoren auch immer wieder mit der (Gegen-)Übertragungsproblematik beschäftigt und deren Bedeutung innerhalb der psychoanalytischen Theorie im Allgemeinen und für die zwischenmenschliche Kommunikation im Besonderen hervorgehoben (vgl. Homburger 1930; Argelander 1963/64, 462; Loch 1965, 1 ff; Sandler u. a. 1967, 806, 812, 823; Muck 1977, 1109; 1978, 218 ff; Trescher 1993a, 173 ff; 1993b, 10 f). Sie sollen hier nur insofern Berücksichtigung finden, als ihre Auseinandersetzung zu Systematisierungen, Ergänzungen bzw. Erweiterungen der Freudschen Konzeption beigetragen haben (vgl. auch Muck 1977, 1122).

Eine Erweiterung der Freudschen Konzeption besteht darin, im (Gegen-)Übertragungsgeschehen „ein über die analytische Situation hinausgehendes, allgemeinpsychologisches ‚multidimensionales Phänomen'" (Muck 1978, 213) zur Beschreibung zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. auch Muck 1977, 1109; Sandler u. a. 1967, 823) zu sehen, wobei es – und das scheint mir auch für die allgemeine Beurteilung bzw. Einschätzung psychoanalytischer Erkenntnisse sehr wichtig – nicht darum geht, andere Theorien oder Zugangsweisen zu ersetzen, sondern zu ergänzen, eben um eine Perspektive zu erweitern (vgl. Loewald 1970 und Sandler u. a. 1967 in Muck 1978, 212 f). Gleichzeitig ist davor zu warnen, auch wenn „Übertragung ein alltägliches Geschehen (ist)" (Muck 1978, 214), in jedem Akt

zwischenmenschlicher Beziehungen (lediglich) ein Übertragungsgeschehen zu sehen, da es die Benutzung des Begriffs innerhalb und außerhalb der Analyse und den Tatbestand der Übertragung wertlos machen würde.

Nach Muck (ebd.) kommt es besonders dann zu Übertragungen, wenn die Realität den anderen nicht voll erfasst, sondern „mit Gefühlen, Affekten und Phantasien" belegt wird, die sich aber nur scheinbar auf den anderen beziehen (vgl. Muck 1977, 1109), oder aber wenn die Subjekt-Objekt-Trennung nicht ganz vollzogen ist, so dass der andere als Partialobjekt mit dem eigenen Selbst verknüpft bleibt (vgl. Muck 1978, 216). Die hier angesprochene „Aufsplitterung der Übertragung" (Loch 1965, 13) zeigt sich darin, dass „neben der Übertragung zum Arzt (auch – L. K.-S.) Übertragungen zu anderen wichtigen Beziehungspersonen des Patienten" (ebd.) bestehen, wodurch die Möglichkeit gegeben ist, etwas über „das Gesamt der inneren Objektbeziehungen" (ebd.) zu erfahren. Es kann demnach sein, dass eine Neurose lediglich „ein Subsystem" (ebd.) einer ansonsten ganz ‚normal' funktionierenden Gesamtpersönlichkeit ist (vgl. auch Sandler u. a. 1967, 824). Im Rahmen dieses Verständnisses macht auch Mucks (1978, 223) Rede von „Nebenübertragungen" einen Sinn (vgl. auch Muck 1977, 1119; Gnädinger 1991, 118 f).

Auch die Konzeption der Gegenübertragung erfährt eine Erweiterung durch Mucks (1978, 216 f) Ansicht, an ihr zwei Aspekte festzumachen. Zum einen kann beim Analytiker durch sein Gegenüber die Gegenübertragung provoziert werden, ohne dass dies dem Analytiker bewusst wird, zum anderen unterscheidet Muck (a. a. O., 217) davon die „natürlich [...] vorkommenden Übertragungen", die unabhängig vom Gegenüber sind und im Wesen des Analytikers selbst liegen, was sich im Deutungsstil, in „der Diagnosestellung und der Auswahl bestimmter Analysanden den Gruppen und Problemgruppen" (ebd.) widerspiegelt (vgl. auch Loch 1965, 3).

Ein interessanter Aspekt, der den Zusammenhang von Übertragung und Gegenübertragung verdeutlicht, und in dem Muck (1978, 218) „einen wesentlichen Schritt in Richtung auf ein psychoanalytisches Beziehungsmodell" sieht, ist die von Loch (1965, 16) beschriebene „genetische Perspektive" des (Gegen-)Übertragungsge-

schehens. Demnach sind „die sich [...] in der Analyse enthüllenden Übertragungen der Kranken eigentlich Gegenübertragungen und unsere Gegenübertragungen Übertragungen – nämlich Identifikationen mit den Beziehungspersonen“ (ebd.). D. h. die Gegenübertragungen der Kinder als Reaktion elterlicher Übertragungen erscheinen in der Analyse als Übertragungen auf den Analytiker, der seinerseits darauf u. U. mit Gegenübertragung reagiert. „Die Gegenübertragungen des Analytikers sind dadurch den ursprünglichen Übertragungen der Eltern auf die Kinder inhaltlich analog“ (Muck 1978, 218). Nur am Rande sei bemerkt, dass Muck (a. a. O., 219) hier, in Erweiterung des Konzepts, die Möglichkeit einer Erklärung der Ähnlichkeiten zwischen Großeltern und Enkeln jenseits der Mendel’schen Regeln sieht.

Der hier angeschnittene Gedankengang lässt sich nach Loch (1965, 16) auch in den Bereich der Entstehung von Objektbeziehungen und den damit verbundenen Lust-Unlust-Gefühlen weiter verfolgen. Es zeigt sich, dass die Lust-Unlust-Komponente von Anfang an eine Differenzierung über die „Übertragungen der ersten Beziehungspersonen“ (ebd.) erfährt und somit „ein ‚Realitätsprinzip im weitesten Sinne‘ dar(stellt – L. K.-S.)“ (ebd.), durch das das individuelle Lustprinzip gesteuert wird. Dies verweist zum einen auf die Bedeutung eines Gelingens frühester Beziehungen, zum anderen aber wird die Anlage-Umwelt-Debatte zugunsten der Umwelt gewichtet. Des Weiteren zeigt sich, dass in der künstlichen Situation (setting) der Analyse nur ein Bruchteil des Beziehungsgefüges bearbeitet werden kann. Es zeigt sich aber auch, dass „außeranalytische Situationen als ein zunächst undurchschaubares Ineinander dieser Komponenten betrachtet werden (müssen)“ (Muck 1978, 219). Dies gilt für Beziehungsstrukturen oberhalb der Zweierbeziehung (z. B. in der Schule) um so mehr.

Muck (1978, 220) zufolge lassen sich Übertragungen hinsichtlich ihrer Herkunft unterteilen. Dies geschieht, „um ihre Brauchbarkeit für die Beschreibung von alltäglichen, individuellen Beziehungsstrukturen besser abschätzen zu können“ (a. a. O., 221). Demnach lassen sich unter dem „Objektbeziehungsaspekt“ (ebd.), unter strukturellem, genetischem und libidinös-aggressivem Aspekt jeweils verschiedene Übertragungen festmachen (vgl. ebd.; Muck 1977, 1111 ff, 1116 ff).

Auch Loch (1965, 19 f) spricht von verschiedenen (Gegen-)Übertragungsebenen, wobei er sich in erster Linie auf die strukturelle Gliederung der menschlichen Psyche bezieht.

Anna Freud (1980, 211 ff) differenziert in der Kinderanalyse die Übertragungen hinsichtlich des Grades der Kompliziertheit (vgl. auch Sandler u. a. 1967, 813 f) in „Übertragungen libidinöser Regungen" (A. Freud 1980, 211), „Übertragungen von Abwehr" (a. a. O., 212 f) und „Agieren in der Übertragung" (a. a. O., 215 f).

Aufgrund der Auswertung umfangreichen „kinderanalytischen Materials" (Sandler u. a. 1967, 815) gelangen die Autoren zu einer vorläufigen Klassifizierung von möglichen Übertragungen, deren Aufgabe u. a. darin besteht, zu zeigen, „wie außerordentlich schwierig es ist, Grenzen zu ziehen und Übertragungen so zu definieren, dass [...] (das zugrunde gelegte Material – L. K.-S.) in zufriedenstellender Weise nach Übertragung und Nicht-Übertragung" (a. a. O., 821) klassifiziert werden kann. D. h. die Erweiterung von Freuds Konzeption ist notwendig, bringt aber erst einmal Verunsicherung. Nach Trescher (1993a, 174) gilt es, „sieben Merkmale von Übertragungsreaktionen" besonders zu berücksichtigen:

„1. Es handelt sich um ein *intrapsychisches* Geschehen.
2. Die Übertragung ist eine wiederbelebte Objektbeziehung zu einem frühen und wichtigen Objekt, die mittels eines Stellvertreters aktualisiert wird.
3. Übertragungsreaktionen sind deshalb an Regressionen gekoppelt.
4. Sie folgen unbewußten infantilen Beziehungsmustern.
5. Die zugrundeliegende Erfahrung bzw. das zugrundeliegende Erleben wird nicht bewußt erinnert, sondern unbewußt in Haltungen und Handlungen umgesetzt.
6. Übertragungsreaktionen basieren im wesentlichen auf Verschiebungen, auf Ersetzungen des früheren Objekts durch Stellvertreterinnen bzw. ‚Platzhalter' im Hier und Jetzt.
7. Weil die Übertragungsreaktionen eine Wiederholung (Wiederbelebung) früherer Beziehungsmuster darstellt, ist sie der Realität des aktuellen Beziehungskontextes gegenüber unangemessen" (ebd.).

Werden diese Übertragungsreaktionen beim Gegenüber nicht erkannt, kommt es zu entsprechenden, „zu szenisch sich ergänzenden Gegenübertragungsreaktionen“ (ebd.). Trescher (a. a. O., 175) spricht in diesem Zusammenhang von einem „dynamische(n) Zusammenspiel“ mit entsprechend konfliktgeladenen typischen Szenen. Dieses Zusammenspiel ist gekennzeichnet durch die Begriffe *Übertragungs-Identifizierung* und *Projektive Identifizierung*. Kennzeichen der Übertragungsidentifizierung ist die unbewusste Identifikation des Gegenüber mit der Übertragungsfigur (vgl. Trescher 1993a, 119). Bei der projektiven Identifizierung wird dagegen der, auf den projiziert wird, „in die Rolle des traumatisierten Kindes gedrängt“ (ebd.; vgl. Brück 1980).

3.2.1.3 Zur (Gegen-)Übertragungsproblematik als Gruppengeschehen im Rahmen institutionalisierter Erziehungsprozesse

Für die Bedeutung der Übertragung im familiären Raum spielt die Konstellation der Familie eine wichtige Rolle. Diese jedoch unterscheidet sich heute von der zu Freuds Zeiten. Geht man davon aus, dass zu seinen Zeiten im (groß)bürgerlichen Kreise die Familie aus Vater, Mutter, mehreren Kindern und Hausangestellten bestand und somit reichlich Gelegenheit zu den diversesten Konstellationen bot, so ist die heutige Tendenz unter dem Aspekt der immer kleiner werdenden bzw. der Auflösung der traditionellen Familie zu sehen. Hinzu kommt, dass die damals noch relativ starr festgelegten Rollen zunehmend ins Wanken geraten. Von daher soll an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass der klassische psychoanalytische Sozialisationsansatz heute als alleiniges Erklärungsmuster nicht mehr ausreicht (vgl. Rolff/Zimmermann 1985, 47) bzw. erheblich modifiziert werden muss (vgl. Trescher/Finger-Trescher 1993^{2}, 92).

Wenn also nach Freud versucht wird, z. B. die Schule als Institution ähnlich der traditionellen Familie zu sehen – Schulleiter als Vater, Lehrer als Mutter oder Vater, Schulkameraden als Geschwister (vgl. Stern 1958, 451; Hopf 1976, 623; Strauch 1976, 29; Bernfeld 1981^{4}, 104; Zulliger 1991^{2}, 124 ff) oder auch Lehrer als

Geschwister (vgl. Buxbaum 1936, 235) – so gerät man angesichts des oben beschriebenen Wandels in arge Argumentationsschwierigkeiten.

Vorab eine Warnung, die man sich nicht oft genug vorhalten kann: „Die mit dem psychoanalytischen Verstehen verbundene Wahrnehmungshaltung (kann) selbstverständlich nicht den pädagogischen Alltag dominieren [...], sondern (ist) insbesondere in konflikthaften und belastenden Interaktionsverläufen [...] erforderlich" (Trescher 1993a, 173). Bestimmend für den pädagogischen Alltag ist in erster Linie „ein fundiertes, fachspezifisches Basis- und Handlungswissen" (ebd.), d. h. methodisch-didaktische Kompetenz.

Eine Schwierigkeit z. B. tritt auf, wenn man berücksichtigt, dass sich das Übertragungsproblem beim Erwachsenen ja grundsätzlich anders gestaltet als beim Kind: die Kindheitsprobleme der Erwachsenen gehören der Vergangenheit, der Kindheit an, während das Kind noch mehr oder minder in diese Problematiken verstrickt ist (vgl. Homburger 1930). Das heißt aber auch, dass sämtliche Beziehungen und deren Konflikte von dem Kind unmittelbar in die Institution hineingetragen und fortgeführt werden. Dies hat u. U. den positiven Effekt, dass die Schwellenangst (Erwartungsangst) mancher Kinder, die Fremdheit gegenüber neuen Personen und der neuen Umgebung relativ rasch verschwindet oder erst gar nicht entsteht (vgl. Strauch 1976, 29). Andererseits bleibt ein wesentlicher Teil der Gefühle wegen der noch andauernden Konflikte im Familienbereich gebunden (vgl. Stern 1958, 451).

Freud spricht davon, dass die Übertragung zuerst in positiver Form auftritt und sich erst allmählich die negative Seite zeigt. Unter der Berücksichtigung dieser Tatsache und dem Tatbestand, dass die Kinder u. U. noch in den aktuellen Beziehungskonflikten verstrickt sind, ist es fraglich, ob der von Freud so aufgestellte Zusammenhang hier so stehen bleiben kann, ob man nicht prinzipiell die Übertragung bei Erwachsenen von der bei Kindern unterscheiden sollte.

Trescher (1985, 77) sieht in der Übertragung einen allgemeinen Mechanismus, „der es überhaupt erst ermöglicht, sich zu verhalten" (vgl. auch Hopf 1976, 620). Unter Verhalten versteht er an dieser Stelle das Rückgreifen auf vergangene Erfah-

rungen, um „sich in neuen Situationen zu orientieren, um diese bewältigen zu können“ (Trescher 1985, 77; vgl. Singer 1977, 64 f). Er unterscheidet diese Form der Übertragung aber ganz klar von dem psychoanalytischen Verständnis der Übertragung, der Tatsache, dass aktuelle Beziehungskonstellationen durch „Beziehungserfahrungen mit einem wichtigen früheren (infantilen) Objekt die aktuelle Wahrnehmung und die Erfahrungsverarbeitung überlagern, verzerren und blockieren“ (Trescher 1985, 77). Singer (1977, 65) spricht in diesem Zusammenhang von der Übertragung als einem psychischen Vollzugszwang.

Die Frage ist also, welche Form der Übertragung ist bei Kindern die entscheidende? Kann man nicht jedes Handeln von Kindern im Rahmen institutionalisierter Erziehungsprozesse als Probehandeln sehen, das dazu beiträgt, die Persönlichkeit zu entwickeln? Wenn Freud sagt, dass die Übertragung regelmäßig in allen menschlichen Beziehungen auftritt, so haftet dem zunächst ja nichts Pathologisches an, sondern verweist eher darauf, dass sich jeder beim Zustandekommen einer neuen Beziehung neu definiert, d. h. Übertragung als allgemeinen Verhaltensmechanismus benutzt. Letztlich sehe ich mich darin bestärkt, den von Trescher (1985, 77) so benutzten Begriff der Übertragung als allgemeinen Verhaltensmechanismus zu begreifen. Der pathologische Übertragungsbegriff gewinnt erst dann an Bedeutung, wenn sich die von Freud aufgestellte, in der Pubertät zu erreichende Grenze der Erziehung einstellt. Man hätte hier auch eine Begründung bzw. Berechtigung gefunden, sich von den überaus platten Vorstellungen von Übertragungen familiärer Bedingungen und Konstellationen auf institutionalisierte Erziehungsprozesse zu lösen, denen es darum geht, psychoanalytische Erkenntnisse rezeptartig zu übertragen.

Die Differenzierung der „Übertragungsmodalitäten“ (Muck 1980, 77) nach Objekten, unter strukturellem und genetischem Gesichtspunkt (vgl. a. a. O., 77 f) bietet hier schon einen Versuch, der oben genannten Gefahr zu entgehen. Doch besteht immer noch die Gefahr des rezeptartigen Gebrauchs, indem ich mich nur in einem der drei Bereiche orientiere, ohne die notwendigen Verbindungen zu sehen. So spiegelt sich z. B. das Problem der Autorität als Element der Vaterübertragung

im strukturellen Bereich der Über-Ich-Übertragung, im genetischen Bereich in der Beachtung der phallischen Phase wieder. Doch sind auch dies wieder schematische Anwendungen. Muck (a. a. O., 76) geht davon aus, dass Beziehungen sowohl auf einer bewussten als auch auf einer unbewussten Ebene verlaufen, und dass die Fähigkeit zur bewussten Beziehung von der „kommunikativen(r) Kompetenz" der Beteiligten abhängt. Diese ist jedoch auch in Abhängigkeit vom Alter der beteiligten Personen zu sehen. Das junge Kind besitzt in Relation zum Pädagogen naturgemäß weniger kommunikative Kompetenz, d. h. weniger „Ich-Fähigkeiten" (ebd.) und ist von daher eher geneigt, Elemente der unbewussten Ebene in die Kommunikation einzubringen. Dies muss aber nicht die Zwangsläufigkeit einer Wiederbelebung nach sich ziehen, sondern Lernen besteht ja gerade auch darin, zu erkennen, dass nicht alles nach ‚Schema F' läuft, was gerade die Erweiterung des Denkens und Handelns bewirkt. Obwohl auf den im ersten Moment autoritär erscheinenden Pädagogen, der für das Kind den Vergleich mit dem Vater und die Einstellung entsprechender Ängste nahe legt, entsprechende Übertragungen aktiviert werden, stellt das Kind im Laufe der Zeit fest, dass er sein Bild aufgrund ausgebliebener (aber erhoffter) Reaktionen seitens des Pädagogen ändern muss. Der Lerneffekt besteht dann darin, festzustellen, dass der Vater nicht gleich Vater und Autorität nicht gleich Autorität ist, d. h. das Bild des autoritären Vaters erfährt eine Differenzierung hinsichtlich des Faktors Autorität, als auch hinsichtlich der Eigenschaften des Vaterbildes. Die Übertragung wäre dann wieder zu sehen als allgemeiner Verhaltensmechanismus. Die pathologische Übertragung würde sich demnach dann einstellen, wenn das Kind wider bessere Erfahrung an der ursprünglichen Vaterfigur festhalten und immer wieder entsprechende Ängste produzieren würde (vgl. Singer 1977, 65).

Nach Muck (1980, 159 ff) kennzeichnet sich jede Gruppenkonstellation durch ein ganzes Geflecht von Übertragungen, wenn man die Beziehungskonstellation berücksichtigt in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht. Muck (a. a. O., 160), der sich hier an dem Bild einer Schulklasse orientiert, nennt vier mögliche Konstellationen, die sich aber durchaus auf institutionalisierte Erziehungs- und Bildungspro-

zesse im Vorschulbereich übertragen lassen: „a) Lehrer und Schüler, b) Schüler und Schüler, c) Lehrer und Gruppe, d) Schüler und Gruppe“ (vgl. Muck 1991, 31), doch ließe sich die Anzahl möglicher Konstellationen unter Berücksichtigung des oben Gesagten um ein Vielfaches erweitern.

Finger-Trescher (1990, 308; 1993, 228) unterteilt das Gruppengeschehen in eine horizontale und eine vertikale Ebene, wobei die horizontale Ebene die Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern, die vertikale Ebene die zwischen Gruppe und Leiter widerspiegelt. Für die Beschreibung der horizontalen Ebene „(sind) die Begriffe Übertragung und Gegenübertragung [...] nicht anwendbar“ (Finger-Trescher 1990, 313), da sie an die „unbewußte(n) Prozesse der asymmetrischen Beziehung zwischen Analytiker und Analysanden“ (ebd.) gebunden sind. Sie geht noch weiter, wenn sie in der Anwendung der Begriffe die Gefahr sieht, dass so „das spezifische Potential der Gruppe [...] unterlaufen“ (ebd.) würde. Gilt für die Analyse Freuds „Empfehlung ‚Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten‘“ (a. a. O., 314), so gilt für das Gruppengeschehen die Formel „Wiederholen, Kommunizieren und Durcharbeiten“ (ebd.). Statt von (Gegen-)Übertragung sollte im Gruppengeschehen „eher von wechselseitigen Übertragungsidentifizierungen“ (ebd.) gesprochen werden, da sie „klarer den intrapsychischen und interaktionellen Vorgang der Übertragungsreaktionen“ (ebd.) bezeichnen. Die vertikale Ebene des Gruppengeschehens kennzeichnet das Verhältnis der Gruppe zum Leiter. Er ist „das primäre Objekt der Gruppe“ (a. a. O., 321), auf den sich sowohl die jetzt der Einzelanalyse vergleichbaren Übertragungen der einzelnen Gruppenmitglieder als auch die gemeinsame Übertragung der Gruppe, die durch Identifikation der Mitglieder untereinander entstanden ist, konzentrieren. Dies gilt zumindest für die Anfangsphase des Gruppengeschehens. Für den weiteren Prozess sieht Finger-Trescher (a. a. O., 322), dass das Übertragungsgeschehen „zunehmend auch auf horizontaler Ebene stattfindet“.

Aus pädagogischer Perspektive lässt sich sagen, dass die vertikale Ebene des Gruppengeschehens nicht nur am Anfang überwiegt, sondern ihre Bedeutung insgesamt um so größer ist, je jünger die Gruppenmitglieder sind. Wenn Finger-Trescher (1990, 323) schreibt, dass „die Gruppenmitglieder [...] gezwungen (sind), sich mit-

einander in Beziehung zu setzen“, da „die multipersonale Situation [...] eine Bearbeitung der individuellen Übertragung nicht zu(läßt)“ (ebd.), so muss man das mit Sicherheit differenziert sehen. D. h. die Bearbeitung einer individuellen Übertragung sollte möglich sein. Sie muss aber in das Gruppengeschehen eingebettet sein, und sie stellt eher die Ausnahme als die Regel dar.

Eine besondere Bedeutung in der Übertragungsproblematik kommt dem Lehrer/Erzieher zu. Lehrer/Erzieher eignen sich deshalb besonders als Übertragungsobjekte, weil sie in ihrer Funktion als Erzieher für die Zeit des Verbleibes in der Institution an die Stelle der Eltern treten, und weil sie ähnlich den Eltern zu den Schülern oftmals eine „enge und relativ lang andauernde Beziehung“ (Hopf 1976, 620) eingehen (vgl. auch Haack-Wegner 1992, 65). Wellner (1988, 16) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass der Klassenlehrer/Erzieher eine wesentlich höhere Übertragungsvalenz „hat als der Fachlehrer“, bzw. in dem Fall der Musikschullehrer. Seine Aufgabe ist es, möglichst rasch eine positive Übertragungssituation herzustellen (vgl. Wolffheim 1930, 388; Stern 1958, 453; Hopf 1976, 622 f; Singer 1977, 68). Trescher (1985, 84) warnt jedoch gleichzeitig vor einer überstarken positiven Übertragung, die als solche „den ungestörten Fortgang des pädagogischen Prozesses“ hemmen würde, da sie die Welt des Kindes zu stark bestimmen würde. Hopf (1976, 622) zufolge ist diese Form der Übertragung für den Lehrer/Erzieher schwerer zu handhaben, weil sie dem eigenen Narzissmus schmeichelt.

Aus der Perspektive, in der Übertragung einen allgemeinen Verhaltensmechanismus zu sehen und der Tatsache einer anfänglich positiven Übertragung, ist auch der Vertrauensvorschuss, den die Kinder anfänglich dem Pädagogen entgegenbringen, zu erklären. Anders ausgedrückt: entscheidend ist weniger das pädagogische Geschick des Pädagogen als vielmehr die Tatsache einer positiven Übertragung (vgl. Trescher 1993a, 174).

Aus der Kenntnis der Übertragung weiß der Pädagoge, dass er z. B. in konfliktträchtigen Situationen nur als Stellvertreter einer wichtigen Person fungiert. Dadurch besteht aber u. U. auch die Gefahr, dass sein eigener Anteil am Konfliktgeschehen verdrängt wird (vgl. Trescher 1985, 87; Singer 1977, 68).

Singer (1977, 70 f) sieht aus der Kenntnis der Übertragung, dass in institutionalisierten Erziehungsprozessen im Zuge einer naiven Psychologisierung alle Reaktionen der Kinder als Übertragungsgeschehen gewertet werden, wodurch die Gefahr besteht, die Kinder und ihre Anliegen nicht mehr ernst zu nehmen.

Eine dritte Gefahr besteht darin, psychoanalytische Erkenntnis im Sinne von Verurteilungen zu handhaben (vgl. Wellendorf 1991, 17). Diese Gefahren bestehen eben besonders dann, wenn Psychoanalyse „in den Sog der Institutionskultur gerät" (a. a. O., 16).

Eine weitere Gefahr verbirgt sich in der Gegenübertragung, die in institutionalisierten Erziehungsprozessen durchaus anzutreffen ist. Die Schwierigkeit, die Gegenübertragung zu handhaben, läßt sich ähnlich der von Muck aufgestellten Liste möglicher Konstellationen sehen. Im Prinzip ist es das Wichtigste, die Gegenübertragung als solche zu erkennen und zu überwinden (vgl. Hopf 1976, 621 f; Trescher 1985, 124).

Die Gegenübertragung ist „als Hemmnis zu sehen für die gleichbleibende Aufmerksamkeit, für die Verstehensbereitschaft und -fähigkeit" (Trescher 1985, 123) des Pädagogen. So gesehen wäre die Situation aus der therapeutischen Praxis in die pädagogische Praxis übertragen. Der Pädagoge wäre der Zuhörer, der sich möglichst frei von allen Gedanken nur auf die Kinder konzentriert. Vergessen wird hier, „daß die Gegenübertragung jedoch auch zum tieferen Verständnis der Befindlichkeit" (a. a. O., 124) des Gegenübers beitragen kann. D. h. die Übertragung löst in meinem Innern etwas aus, das, wenn ich es erkenne und reflektiere, zum tieferen Verständnis meines Gegenübers beiträgt. So betrachtet bilden Übertragung und Gegenübertragung „eine funktionelle Einheit" (Moeller 1977 in Trescher 1985, 125). Wenn Gegenübertragung als Antwort auf die Übertragung verstanden wird, was sich meiner Meinung nach anbietet, so wäre sie – analog der nichtpathologischen Übertragung – eine „spezifische, nicht-neurotische Reaktion" (Moeller ebd. in Trescher 1985, 126).

Die entscheidende Bedeutung der (Gegen-)Übertragungsproblematik im Rahmen institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse wie der musikalischen Früh-

erziehung liegt in der „Verknüpfung von Unterrichtsprozeß und Kommunikationsprozeß“ (Muck 1991, 34), wodurch ein therapeutischer Prozess vermieden werden könnte, „es könnte bei einem pädagogischen Prozeß bleiben, unter Einschluß sozialen Lernens“ (ebd.). Grundvoraussetzung ist eine bessere Selbsterkenntnis des Pädagogen auf Grund der Aneignung psychoanalytischer Erkenntnisse (vgl. a. a. O., 35).

Haack-Wegner (1992, 65) verweist darauf, das Bindungen in pädagogischen Konstellationen, die (Gegen-)Übertragungen ermöglichen, eher in den Fächern wie z. B. Musik entstehen, die stärker als andere auf Kommunikationsbereitschaft beruhen, und die von Unterrichtsformen wie dem projektorientierten oder dem offenen Unterricht geprägt sind, die den Schülern ein stärkeres Einbringen der Persönlichkeit gestatten (vgl. auch Steitz-Kallenbach 1992, 191 ff).

Es stellt sich die Frage nach den im Bereich institutionalisierter Erziehung entsprechenden Metafeldern, den Kontrollinstanzen, „die vor allem das Problem der Gegenübertragung bearbeiten können“ (Haack-Wegner 1992, 65). Sie sieht hier vier sich wechselseitig ergänzende Felder:

„1. Die durch eigene Ausbildung, Erfahrung und kritische Selbstreflexion geschulte Lehrerpersönlichkeit,
2. die eindeutigen und sich wiederholenden Reaktionen der Schülergruppe als Korrektiv auf bestimmte Verhaltensweisen des Lehrers,
3. die Institution Schule mit ihren Rahmen- und Kontrollsetzungen und
4. Die Kollegengruppe als Diskussions- und Kritikhilfe bei eigenen blinden Flecken“ (ebd.).

Die größte Bedeutung misst sie dem Punkt vier, der kollegialen Auseinandersetzung bei, die sich gegebenenfalls durch eine Supervisionsgruppe ergänzen ließe (vgl. dazu Gnädinger 1991; Wellner 1988; 1991; 1992; Steitz-Kallenbach 1993). Im Prinzip zeigt sich das Bemühen Haack-Wegners, die Probleme in erster Linie im Rahmen der jeweiligen Institution zu lösen.

Bisherige Auseinandersetzungen zu dieser Thematik verweisen die Vorstellungen Haack-Wegners hinsichtlich einer institutionellen Klärung in das Reich der Träume. Denn gerade die Schwierigkeiten der Pädagogen mit ihrem Beruf lassen Supervisionsgruppen wie Pilze aus dem Boden schießen. „Nach wie vor nämlich ist es unüblich und schwierig, über Mißerfolge und Ängste mit Kollegen zu reden oder gar institutionsspezifische Verzerrungen von Kommunikation auf Konferenzen zu thematisieren“ (Wellner 1992, 253). Dies ist deshalb der Fall, weil an der Idealisierung, „ein guter Lehrer habe keine Schwierigkeiten mit seinen Schülern und Klassen“ (ebd.), immer noch festgehalten wird. Hinzu kommt, das dieses Abwehrverhalten des einzelnen Lehrers oder auch des Kollegiums oftmals durch die Institutionen gefördert wird (vgl. Reiser/Trescher 1987a, 16 f; Leber u. a. 1989, 98 ff; Wellendorf 1991). Wellner (1992, 253) spricht von „einer schleichenden Demoralisierung“ der Pädagogen, deren Folge ein zunehmender Bedarf an therapeutischer Hilfe ist, über die dann u. a. psychoanalytische Gedanken subversiv Eingang in das pädagogische Feld finden. Dass dieser Vorgang Gefahren in sich birgt, steht außer Zweifel. Von daher ist es sinnvoll, mit Blick auf den professionellen Umgang des Pädagogen, tiefenpsychologische Aspekte im allgemeinen in der Lehrerausbildung zu intensivieren (vgl. Brück 1978; Steitz-Kallenbach 1992) und gleichzeitig Fortbildungsangebote in diese Richtung anzubieten (vgl. Büttner 1985a; Linden 1994; Lukowski 1995).

Die Schülergruppe als Korrektiv für das Pädagogenverhalten zu nutzen, setzt voraus, das sich der Pädagoge des (Gegen-)Übertragungsgeschehens bewusst ist und damit umgehen kann. Doch scheint ja eher das Gegenteil der Fall zu sein.

Insgesamt zeigt sich, dass die Kontrolle auf der Metaebene, wie Haack-Wegner sie fordert, erst im Anschluss an eine tiefenpsychologische Supervision stattfinden kann (vgl. Wellner 1988, 18; Trescher 1993a, 192). Die vom Pädagogen erwartete Selbstsicherheit muss eben erst aufgebaut werden.

3.2.2 Spiel und Kommunikation

Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Kommunikation und Interaktion und der sich darauf aufbauenden kommunikativen Didaktik und Interaktionspädagogik kommt Fritz (1993[3], 38) dazu, u. a. das Spiel und verschiedene andere Formen gruppendynamischen Geschehens als „Modelle und Methoden der Interaktionspädagogik" zu sehen (vgl. Baer 1995, 101 f). Die besondere Stellung des Spiels in diesem Zusammenhang dokumentiert der folgende Satz: „Die grundlegende Methode der Interaktionspädagogik ist das *Spiel*" (Fritz 1993[3], 40). Zur Interaktionspädagogik rechnet Fritz (a. a. O., 36 f) all die „auf Erziehung und Lernen gerichtete Vorstellungen, die das Sozialverhalten [...] zum Gegenstand haben". Sie zielen darauf, den „direkten Kontakt zwischen Menschen wahrzunehmen, zu verstehen und zu verbessern" (a. a. O., 38), wobei der Selbsterfahrung und dem Training interpersonalen Verhaltens ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Interaktionspädagogik und Spiel als deren grundlegende Methode „bietet allgemein die Möglichkeit, *zerstörte Sprache wiederherzustellen* , Unbewußtes, Ungewußtes, Undurchschautes, Störungen abzubauen und den Beteiligten zu ermöglichen, ihre Interaktionssysteme zu verbessern" (Fritz 1993[3], 40). In diesem Zusammenhang geht Fritz nicht vom freien Spiel aus, sondern von durch Pädagogen angeregte Spiele, wie ich sie z. B. in der musikalischen Früherziehung einsetze. Das ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass auch seiner Meinung nach „Spiele für Kinder die Form motivierten Lernens schlechthin" (a. a. O., 41) sind. Um diese Motivation auszunutzen, sollten die Spiel-Angebote des Pädagogen offen sein und eine Möglichkeit bieten, spontan auf kindliche Bedürfnisse reagieren zu können, was u. U. auch dazu führen kann, eigene Spielvorhaben aufzugeben, um auf die geäußerten Bedürfnisse reagieren zu können. Des Weiteren sollten die in erster Linie kooperativen Spiele eine Mitwirkung an der Ausbildung der Regeln zulassen. Das heißt nicht, das die Spiele nicht im Vorfeld durch den Pädagogen geplant sein sollten, denn Flexibilität ohne Planung läuft Gefahr in der Orientierungslosigkeit zu münden.

Im Rahmen einer „*Sensibilisierung für Grundformen der Interaktion*“ (a. a. O., 47) unterscheidet Fritz zwischen Spielen, die auf körperlichen Kontakt der Spielpartner untereinander beruhen, von Spielen mit Gegenständen auf der Basis von Reiz-Reaktions-Abläufen und Spielen, bei denen eine angemessene Reaktion erforderlich ist.

Sowohl diese als auch die folgenden *Wahrnehmungsspiele* (vgl. a. a. O., 59 ff) sind Elemente der musikalischen Früherziehung. Bezogen auf die Wahrnehmung lässt sich zwischen sinnlicher und sozialer Wahrnehmung unterscheiden. Gerade dem Bereich der sinnlichen Wahrnehmung wird von Seiten der elementaren Musikpädagogik große Bedeutung beigemessen (vgl. Ribke 1995, 67 ff, 99 ff; 1998). Soziale als auch sinnliche Wahrnehmung lassen sich in einzelne Bestandteile untergliedern, deren Sinn darin liegt, Wahrnehmung als komplexe Gestalt zu erkennen.

Eine weitere Gruppe bilden Spiele, die um den Bereich *Ausdruck und Gestaltung* (Fritz 1993[3], 79 ff) kreisen. Es geht hierbei um Spiele zum reaktiven, zum gestalterischen, zum gefühlsmäßigen und zum sozialen Ausdruck. Dass hier neben den sprachlichen insbesondere den nichtsprachlichen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten besonderes Gewicht beigemessen wird, liegt auf der Hand.

Im Normalfall kommunikativer Prozesse stimmen die Partner ihr Verhalten aufeinander ab. Sie erfahren hierbei, welche Wirkung von ihrer Person und ihrem Verhalten ausgeht. „Die Mitteilung über die Wirkung kann dabei in offener oder versteckter, in direkter oder indirekter Form erfolgen, beabsichtigt oder unbeabsichtigt sein“ (a. a. O., 123). Die Form der Mitteilung, das *Feedback* bestimmt im hohen Maß ihre bzw. seine Wirkung. Fritz (a. a. O., 126) unterscheidet hinsichtlich der verschiedenen Feedback-Ebenen vier verschiedene Formen des Feedback. Ein personenbezogenes Feedback, in dem wir erfahren, wie andere uns sehen (vgl. a. a. O., 133 f); ein beziehungsbezogenes Feedback, das uns Auskunft darüber gibt, wie andere uns in der Beziehung erleben (vgl. a. a. O., 141 ff); ein soziometrisches Feedback, das uns über unsere Stellung in der Gruppe aufklärt (vgl. a. a. O., 147 ff); ein prozessorientiertes Feedback, das die Auswirkung unseres Verhaltens im augenblicklichen Kommunikationsgeschehen widerspiegelt (vgl. a. a. O., 156 ff). Insge-

samt gesehen kann man sagen, dass durch die Feedback-Prozesse die Differenzen zwischen Selbst- und Fremdbild verdeutlicht werden.

Die Wirksamkeit eines Feedback unterliegt dabei gewissen Formen und Regeln (vgl. a. a. O., 128 ff). So hat ein Feedback zu einem Zeitpunkt zu erfolgen, wenn die betreffende Person in der Lage ist, dieses aufzunehmen, zu verarbeiten und angemessen darauf zu reagieren, auch um das gesamte Feedback-System zu verbessern. D. h. auch, dass ein Feedback nicht unmittelbar erfolgen muss, sondern sozusagen im Anschluss an eine Aktion, also im Nachhinein erfolgen kann. Dies dürfte um so unwahrscheinlicher sein, je jünger die Kommunikationspartner sind. Ich denke hier insbesondere an solches Verhalten, durch das Spielprozesse gestört oder gar unmöglich gemacht werden. Ein Feedback, zumal ein kritisierendes, sollte also unmittelbar erfolgen, da die Gefühle so noch wirksam sind, die durch ein bestimmtes Verhalten ausgelöst wurden. Eine große Schwierigkeit besteht darin, dass ein Feedback zunächst beschreibend, nicht wertend sein sollte. Die Wertung sollte über die Äußerung der eigenen Gefühlsreaktion erfolgen. Also, nicht du hast den Spielprozess gestört, sondern ich fühle mich durch dein Verhalten gestört. Wichtig ist, durch die Begründung der Ziele möglichst keine Distanz entstehen zu lassen. Ein Feedback sollte sich zudem „auf scharf umrissene, begrenzte Handlungseinheiten beziehen“ (a. a. O., 129). Es sollte vermieden werden, durch ein Feedback die Person insgesamt zu kritisieren, da ansonsten auch statt einer möglichen Einsicht Abwehr erzeugt werden kann. Wenn hier der Eindruck entsteht, dass sich ein Feedback eher auf negatives Verhalten bezieht, so entspricht das zwar oft der Realität, erfüllt aber nicht die gesamte Aufgabe eines Feedback. Ein positives Feedback ist nicht nur förderlich für die einzelne Person, sondern für den gesamten Prozess. So wie sich ein Feedback auf einzelne Personen beziehen kann, kann es auch die gesamte Gruppe umfassen. Oftmals ist der Einzelne nur Spiegelbild eines Gesamtgeschehens. Dies wird besonders dann deutlich, wenn das Verhalten eines Einzelnen ähnliches Verhalten der Gesamtgruppe nach sich zieht. Hier zeigt sich dann auch, dass ein Feedback nicht unbedingt nur eine Verhaltensänderung des Angesproche-

nen erwartet, sondern den Gesamtprozess umfassen und somit auch eine Verhaltensänderung des Feedback-Gebers mit einschließen kann.

Im Lauf des gesamten Kommunikations- und Spielprozesses der musikalischen Früherziehung geht es darum, ein funktionierendes Feedback-System aufzubauen und zu dessen Entwicklung beizutragen. Eine solche Entwicklung ergibt sich teilweise aus den gerade beschriebenen Formen und Regeln. Ziel einer Feedback-Entwicklung (vgl. a. a. O., 131 ff) ist es „Erfahrungen beim Geben und Empfangen von Feedback (zu – L. K.-S.) verbessern (und – L. K.-S.) Angst und Abwehrtendenzen“ (a. a. O., 131) zu vermindern. Zwei Schritte hin zu einem gelungenen Feedback erscheinen mir besonders wichtig. Zum einen handelt es sich dabei um eine Vermeidung von Pauschalurteilen, zum anderen um ein Feedback im Hier und Jetzt, um einer Verirrung im „Kommunikationsnebel“ (ebd.) vorzubeugen.

Gerade unter Berücksichtigung der Ausbildung künftiger Früherziehungslehrer ist es wichtig, einen Blick auf die sogenannten „Feedback-Instrumente“ von Fritz (a. a. O., 162) zu werfen. Er versteht darunter „Methoden und Möglichkeiten zur Konservierung von Feedback-Daten“ (ebd.). Eine der Methoden ist die technische Aufzeichnung, das Video, bei der das Geschehen, die Stimmung und die Gefühle am ehesten wiedergegeben werden können. Bei Beobachter-Protokollen tritt eine stärkere Eingrenzung der Wahrnehmung auf. Es sei denn, die scheinbar objektiven Daten würden durch ein Einbeziehen von Daten, die eher dem subjektiven Bereich zuzuordnen sind, ergänzt. Einschätzungsverfahren als „Ausdruck des Gruppengeschehens auf den Einschätzenden“ (Fittkau 1973, 88 in Fritz 1993[3], 163) beinhalten sowohl subjektive als auch objektive Bestandteile (vgl. Fritz 1993[3], 162 ff).

3.2.3.1 Musikalische Kommunikation als eine Form zwischenmenschlicher Kommunikation

Wie schon für den allgemeinen Kommunikationsbegriff, so gilt auch für den Begriff der musikalischen Kommunikation, dass jegliche Eindeutigkeit fehlt: „Weder existiert eine verbindliche und ausformulierte Theorie musikalischer Kommunikation noch ist es bei der Vielzahl verschiedener Kommunikationsbegriffe immer möglich, den Bezug der verwendeten Terminologie ohne Schwierigkeiten zu erkennen“ (Großmann 1991, 1). Trotz dieser Unklarheiten hat der Kommunikationsgedanke erheblichen Einfluss auf die Theorie und die Praxis der Musik gewonnen (vgl. Stroh 1999, 10 ff). Für die Theorie gilt, dass verschiedene Ansätze musikalischer Kommunikation, deren Existenz oftmals „vom Auftreten allgemeiner, technischer oder soziologischer Modelle bestimmt ist“ (Großmann 1991, 8), auch nebeneinander bestehen. Hinzu kommt noch, und das gilt auch für diese Arbeit, dass durch jede Modellbildung und der damit verbundenen Reduktion von Komplexität, die Gefahr einer Vereinseitigung entsteht.

In Anlehnung an die semiotische Dreigliederung in Syntaktik, Semantik und Pragmatik unterteilt Großmann (a. a. O., 13) die „Kommunikationsmodelle in der musikwissenschaftlichen Diskussion“ in syntaktische (vgl. a. a. O., 14 ff), semantische (vgl. a. a. O., 55 ff) und pragmatische Kommunikationsmodelle (vgl. a. a. O., 80 ff). Zu den syntaktischen Kommunikationsmodellen gehören demnach die Informationstheorie (vgl. a. a. O., 15 ff) und die Informationsästhetik (vgl. a. a. O., 34 ff). Zu den semantischen Modellen zählt Großmann einerseits die strukturierten (vgl. a. a. O., 58 ff) und die referenzorientierten Kommunikationsmodelle, andererseits die Systemtheorie. Die pragmatischen Modelle werden ausgehend von einer Analyse der Basismodelle (vgl. a. a. O., 82 ff) auf ihre Bedeutung für verschiedene Wissenschaftszweige u. a. für die Musikpädagogik hinterfragt. Allein durch diese Übersicht wird schon die Komplexität des musikwissenschaftlichen Kommunikationsgedankens deutlich.

„Musik ist eine Form zwischenmenschlicher *Kommunikation*“ (Wagner 1989, 4; vgl. Reinecke 1974b, 113), und sie ist auf allen Kulturstufen der Menschheit anzutreffen (vgl. Reinecke 1975a, 32). Für Knetugen (1974 in Desboilles-Theiler 1980, 50) ist die kommunikative Funktion der Musik die ursprüngliche, die auch heute nicht verloren gegangen, sondern nur verdeckt ist. In Anlehnung an Wittgensteins Modell des Sprachspiels, und um der Gefahr zu entgehen, Musik als festes Gebilde, als Werk aufzufassen, und statt dessen die Prozesshaftigkeit des Geschehens hervorzuheben, spricht Reinecke (1973a, 264) von „musikalischer Kommunikation“ (vgl. auch Nolte 1976, 433; Rauhe 1975, 77; Reinecke 1973b, 16 f; 1974b, 115; 1975c, 99 ff; 1975e, 23, 25 f). Demzufolge ist also nicht Musik, sondern musikalische Kommunikation eine Form zwischenmenschlicher Kommunikation (vgl. auch Rauhe 1975, 77). Reineckes Ansatz kann, folgt man Großmann (1991, 95), als interdisziplinärer Ansatz im Rahmen der pragmatischen Kommunikationsmodelle gesehen werden. Musikalische Kommunikation wird hier als eine Form, eine Klasse menschlicher Interaktionsformen gesehen, die dazu noch „die Form des ‚Spiels‘ in einem umfassenden Sinn (hat)“ (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 45; vgl. Großmann 1991, 95). Für Straumer (1989, 51) ist Musik ein Kommunikationsmittel „zur nonverbalen Steuerung von Spielabläufen und als Impulsgeber bei Improvisationen“. Für Kinder ist Musik darüber hinaus „Hilfe und Mittel zum Erleben, zum Erlernen, zum Erfahren, zum Erwerb von Kenntnissen sowie zur Bereicherung (ihrer – L. K.-S.) Verständigungs- und Äußerungsmöglichkeiten“ (ebd.). Es wird hier deutlich, dass Musik in der Lage ist äußere Bewegung und inneres Erleben auf der Ebene des (Gruppen-)Spiels miteinander zu verbinden.

Musikalische Kommunikation als Form nonverbaler Kommunikation läuft, wie jede Kommunikation, auf verschiedenen, oftmals unbewussten Ebenen ab (vgl. z. B. Haesler 1997, 394 f; Krebber-Münch 2001, 68 ff); an ihr sind verschiedene ‚Sprachen‘ beteiligt (vgl. Reinecke 1973a, 270; 1973b, 20; 1974a, 16; 1975c, 101; 1975d, 69 f; 1975f, 39; Schaff 1973, 279; Rauhe 1975, 77; Nolte 1976, 433; Alvin 1977, 441; Faltin 1981, 35, 41 ff; Norton 1981, 15 ff; 23 f; Behne 1982a, 127; Schwabe 1986[3], 81 ff; Stoffer 1990; Krebber-Münch 2001, 74 ff; Beck-Necker-

mann 2002, 57 ff); sie ist „innerhalb des Kontextes des sozialen Lebens relativ streng normiert“ (Reinecke 1973a, 273; Faltin 1973, 443; vgl. Schaff 1973, 276, 283), was sich u. U. in entsprechenden Verhaltensweisen äußert; sie ist, daraus konsequenter Weise folgend, gesellschafts- und kulturabhängig (vgl. Faltin 1973, 443; 1976, 453; Schaff 1973, 278, 283 f; Rauhe 1975, 77, 82; Thiele 1975, 106; Desboilles-Theiler 1980, 53; Behne 1982a, 130; Reinecke 1985, 65; Schwabe 1986[3], 79 f; Krebber-Münch 2001, 71 f, 75 ff; Beck-Neckermann 2002, 57 ff); sie ist ein historisches Produkt. Insofern sich Gesellschaft und Kultur im permanenten Wandel, in permanenter Entwicklung befinden, ist musikalische Kommunikation gleichzeitig „ihr *Erzeugnis* und [...] ihr *Erzeuger*“ (Schaff 1973, 279; vgl. Norton 1981, 11).

In einem Kommunikationsprozess geht es um ein wechselseitiges Verstehen aller am Prozess Beteiligten. Ohne gesondert hierauf einzugehen, setzt Schaff jedoch die Anzahl der am Kommunikationsprozess Beteiligten auf mindestens zwei fest, wodurch er die gerade im Fall musikalischer Kommunikation gegebene Möglichkeit „kommunikativer Interaktion im Innern des einzelnen Individuums“ (Reinecke 1975a, 33) nicht berücksichtigt (vgl. auch Reinecke 1974a 14; 1975b, 126 f; Behne 1992, 321).

Einem Kommunikationsprozess liegt immer eine „Kommunikationssituation“ (Schaff 1973, 279) und ein Kommunikationsmittel, hier die Musik, das musikalische Tätigsein, zugrunde. D. h. Musik bzw. das musikalische Tätigsein ist „ein spezifisches Mittel der menschlichen Kommunikation“ (a. a. O., 282; vgl. Schwabe 1986[3], 80; Großmann 1991, 96 ff).

Musikalische Tätigkeit ist, so Stroh (1980, 43):

„1. eine Tätigkeit, deren Motiv ‚Musik‘ ist, die (nach Leontjev) ‚auf Musik gerichtet‘ ist, die Musik als ‚ihren Gegenstand‘ hat – kurz *musikgerichtete Tätigkeit*.
2. kommunikative Tätigkeit (die unterschiedliche Motive haben kann), wobei die Musik

a) ein Mittel bei der Durchführung kommunikativer Handlungen ist – kurz *Kommunikation mit Musik*.
b) eine Rahmenbedingung von Kommunikationssituationen, in denen gehandelt wird, ist – kurz *Kommunikation bei Musik*" (vgl. auch Stroh 1999, 9, 11, 13).

Stroh bringt diese unterschiedlichen Musikalischen Tätigkeiten in Verbindung mit schulischem Musikunterricht. Isoliert betrachtet bleibt jede Tätigkeit nur halb brauchbar und sinnvoll, da sie sich „immer gegen die Interessen (mindestens) eines der an der Kommunikation Beteiligten richtet" (Stroh 1980, 44). Erst wenn man versucht, alle drei Aspekte miteinander zu verbinden, werden die Interessen aller am Kommunikationsgeschehen Beteiligten berücksichtigt (vgl. auch Stroh 1999, 12 ff).

Ein anderer im Rahmen musikalischer Kommunikation gebräuchlicher Begriff ist der des Verstehens. Verstehen, ein in der fachwissenschaftlichen Diskussion heterogener und fragwürdiger Begriff (vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, 47; vgl. Behne 1992, 305; 323), beruht darauf, dass einer Mitteilung von den am Kommunikationsprozess Beteiligten in etwa gleiche Bedeutung beigemessen wird (vgl. Schwabe 1986[3], 96 ff). Schaff (1973, 278) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer „Sprachgemeinschaft". Dieser liegt ein „Sprachsystem" (ebd.) zugrunde, das sich aus verschiedenen Elementen und Ebenen zusammensetzt und „eine bestimmte Struktur" (ebd.) aufweist. In dem Fall, wo diese Sprachgemeinschaft nicht von vornherein besteht, besteht einerseits die Gefahr von Missverständnissen (vgl. Nolte 1976, 434; Rauhe 1975, 81), andererseits aber auch die Möglichkeit, die Sprachgemeinschaft aufzubauen, um positive Kommunikation zu ermöglichen. Angesprochen ist hier die Beziehungsebene der Kommunikation (vgl. auch Reinecke 1975a, 36; Behne 1982a, 139 f).

Unter Berücksichtigung des eben Gesagten wird deutlich, dass musikalisches Verstehen nach der „Wirkung von Musik auf den einzelnen und auf andere" (Günther 1972, 61) fragt, gleichzeitig aber „nach den Voraussetzungen und Bedingungen

dieser Wirkung sowie [...] (nach – L. K.-S.) deren Beeinflussungs- und Veränderungsmöglichkeiten“ (ebd.). Insofern wird verständlich, wenn Behne (1992, 305 f) die eben angesprochene Heterogenität auf „die individuellen Besonderheiten des Musikerlebens der einzelnen Autoren“, die sich zu dieser Thematik äußern, zurückführt.

Beim Nachdenken über den musikalischen Kommunikationsbegriff wird die Bedeutung der Kommunikationstheorie von Watzlawick deutlich. Jede Kommunikation im Watzlawick’schen Sinne, und somit auch die musikalische Kommunikation, besitzt eine Beziehungs- und Inhaltsebene (vgl. Watzlawick u. a. 1985[7], 55 f; Thiele 1975, 113; Beck-Neckermann 2002, 57 ff). Die Frage nach dem Inhalt musikalischer Kommunikation beantwortet Schaff (1973, 284; vgl. Reinecke 1975d, 71), wiederum unter sträflicher Vernachlässigung der Möglichkeit der inneren Kommunikation, überraschend eindeutig: „Das, was die Spezifik ihrer Sprache zuläßt“, nämlich Gefühlserlebnisse. Musik also erfüllt „eine (ausschließlich) emotionale Funktion“ (Schaff 1973, 284). Dieses Ausdrücken der Gefühle geschieht erstens „durch den *Rhythmus*“ (a. a. O., 285), zweitens „durch besondere *Assoziation* der Töne (ihrer melodischen und harmonischen Struktur)“ (ebd.), drittens „durch die *Melodie* (in Verbindung mit einer entsprechenden Instrumentation)“ (ebd.) und viertens „durch die *Struktur* des Werkes, durch die reine Form“ (a. a. O., 286; vgl. auch Rauhe 1975, 80 f; Nolte 1976, 434; Desboilles-Theiler 1980, 52; Behne 1982a, 130 f; Redfearn 1983, 14 in Nitzschke 1984, 322).

Behne (1982a, 135) dagegen sieht als vermutlich „erste(s) und wichtigste(s) Bestimmungsstück des musikalischen Ausdruckes“ das Tempo, durch das die Gefühlslage bestimmt wird. Insgesamt sieht er den musikalischen Ausdrucksgehalt auf vier Ebenen bestimmt, auf einer vegetativen, gestischen, kontextuellen und assoziativen Ebene, wobei es sich um eine „z. T. hierarchische Struktur“ (a. a. O., 136) handelt.

Stoffer (1990, 60) spricht in diesem Zusammenhang von einem „inhaltsästhetischen Ansatz“ in der Musik. Musik besitzt die Fähigkeit, „affektive Qualitäten zu signalisieren“ (ebd.). In dieser Fähigkeit ist sie „vergleichbar der kommunikativen

Funktion der Intonation gesprochener Sprache“ (ebd.), bei der, unabhängig vom Inhalt, Gefühlsmomente transportiert werden.

Wenn Musik „*wegen der Besonderheit ihrer Zeichen keine Bedeutung übertragen* (kann)“ (Schaff 1973, 284), was sowohl unter Berücksichtigung der inneren Kommunikation als auch unter Berücksichtigung konnotativer Aspekte (vgl. Reinecke 1975a, 36 ff; vgl. Schwabe 1986[3], 98 f) falsch ist, dann kann auch, so Schaff, der Begriff des Verstehens, so wie er oben gebraucht wurde, hier keine Anwendung finden. Verstehen innerhalb des musikalischen Kommunikationsprozesses bezieht sich, will man Schaff folgen, auf den emotionalen Gehalt dieses Prozesses, der allerdings drei Aspekte aufweist. Der eine betrifft mich in meiner emotionalen Reaktion, der andere betrifft die Intention des Partners (vgl. Schaff 1973, 287 f), der dritte Aspekt betrifft Verstehen im Sinne eines Erkennens der Kompositionstechnik (vgl. dazu Behne 1982a, 126 ff; 1992, 316 ff).

Behne (1982a, 139) zufolge lassen sich die durch Musik erregten Gefühle in drei verschiedene Klassen, in die Formal-, die Beziehungs- oder in die Inhaltsgefühle einteilen, wobei durch die Formgefühle die Grenzen für die mögliche Beziehungs- oder Inhaltsgefühle abgesteckt werden. Formalgefühle teilen sich dem Hörer „am zwingendsten“ mit, „während Inhalts- und Beziehungsgefühle Eigenaktivitäten des Hörers erfordern“ (ebd.).

Unter Bezugnahme auf Watzlawicks u. a. (1985[7], 61 ff) Unterscheidung in analoge und digitale Kommunikation verweist Reinecke (1975a, 34) auf die Bedeutung dieser Unterscheidung auch für die musikalische Kommunikation (vgl. auch Reinecke 1974a, 17; Thiele 1975, 113). Als Beispiel analoger Kommunikation sieht Thiele (1975, 103) die Improvisation, während ihm „die Herausbildung fester Melodien“ als Beispiel digitaler Kommunikation gilt. In der Tatsache, dass (musikalische) Kommunikation weder ausschließlich analog noch digital, sondern sowohl – als auch abläuft, wird erneut der Sichtweise Schaffs eine Absage erteilt.

Auch die von Watzlawick u. a. (1985[7], 69, 103 ff) getroffene Unterscheidung in symmetrische und komplementäre Kommunikation spielt in der Musik eine Rolle. Reinecke (1975a, 34) spricht von „kommunikativer Komplementarität“ in der Ge-

wissheit, dass die akustische Komponente musikalischer Kommunikation „eben nur eine Teilmenge der Gesamtinformation ausmacht“ (ebd.), dass aber das Zusammenwirken bzw. die Berücksichtigung der Teilmengen „wesentliche Bedingung“ (a. a. O., 35) musikalischer Kommunikation ist (vgl. auch Nolte 1976, 435; vgl. Schwabe 1986[3], 113). Von der kommunikativen ist die „kontextuelle Komplementarität“ (Reinecke 1975a, 35 f; vgl. 1975c, 107 f) zu unterscheiden. Ihr geht es vor allem um die Berücksichtigung der „sächlichen Umstände und situativen Zusammenhänge einer Äußerung“ (Lewandowski 1972, 351 in Reinecke 1975a, 35; vgl. Schwabe 1986[3], 114), aber auch der gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhänge (vgl. auch Reinecke 1974a, 24). Die Berücksichtigung der Komplementarität innerhalb musikalischer Kommunikationsprozesse zeigt sich also auf zweifache Weise (vgl. auch Reinecke 1973b, 20 f; 1975b, 128 f; 1975c, 101 f; 1975d, 70; 1975f, 39 f; 1976, 445; Nolte 1976, 435).

In seiner Sichtweise der „Bildung und Funktion sozialer Gruppen und ihrer Organisation“ (Reinecke 1975b, 129) greift Reinecke Watzlawicks u. a. (1985[7], 114 ff) Sichtweise der Organisation menschlicher Kommunikation als offenes System auf (vgl. auch Reinecke 1974a, 17). Für die musikalische Kommunikation, für die Bedeutung von Musik für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft, verweist Reinecke auf die Interaktion zwischen den Systemen Familie, Schule und Gesellschaft (vgl. Reinecke 1975b, 130 ff; Jers 1995; Kowal-Summek 1995b).

Am Anfang dieses Abschnitts über Kommunikation wurde schon vom Mitteilungscharakter der des Wortes Kommunikation gesprochen. Bei der Unterscheidung in sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikation wird deutlich, dass auch sprachliche Mitteilungen ihre Grenzen haben. Richter (1997a, 10) hebt hier insbesondere drei Punkte hervor:

„1. Die Genauigkeit der Mitteilung nimmt plötzlich wieder ab, oder besser formuliert: die zunehmend vollständige sprachliche Mitteilung weckt zunehmend unerfüllbare Wünsche.

2. Es melden sich, wie aus Not und selbstverständliche Weise, von der Sprache aus gesehen, sekundäre Mitteilungsmittel (z. B. auch musikalische).
3. Es gibt viele Mitteilungen, an die man sich sprachlich nur kümmerlich annähern kann."

Die sekundären Mitteilungsmittel gewinnen um so stärker an Bedeutung, je mehr die Wortsprache versagt.

Welche Mitteilungsbereiche kann denn die Musik anbieten? In seinen fünf Bereichen geht Richter (1997b, 11) über das bisher Gesagte hinaus:

„1. Musik teilt *Affekte* mit (also Charaktere, Gefühle, Stimmungen und Befindlichkeiten).
2. Musik teilt *Atmosphären* mit.
3. Musik teilt *Bewegungen* und Spannungen mit — innere Bewegtheit und äußere Bewegung.
4. Musik teilt *Grunderfahrungen* des menschlichen Denkens, Fühlens und Strebens mit.
5. Musik teilt so etwas wie *Archetypen* (Grundweisen) der Wirklichkeitsdarstellung mit."

Die Vorstellung, dass Musik etwas ausdrückend mitteilt, gehört spätestens seit dem 18. Jahrhundert zum ästhetischen und zum theoretischen Nachdenken über Musik (vgl. Faltin 1981, 32 ff).

Atmosphären, als „ergreifende Gefühlsmächte" (Böhme 1985, 192 in Richter 1997b, 13), werden an Objekten, an äußeren Dingen erfahren und lösen ein Wechsel*spiel* zwischen Objekt und erfahrendem Subjekt, zwischen innen und außen aus. „Musik und Musizieren [...] teilt, was sie mitteilt, vor allem als Atmosphäre mit" (Richter 1997b, 13).

Musik teilt äußere Bewegung und innere Bewegtheit mit. Besonders letztere ist entweder Ursache oder Ausdruck vieler unserer Befindlichkeiten. Wir erfahren also etwas von uns. Das, was wir erfahren, ist wiederum Mittel für neue, für andere Ge-

fühle und Gedanken. Bewegungen und Bewegtheiten werden durch Musik intensiver dargestellt als durch Sprache intensiver erfahren als über den Weg sprachlicher Reflexion.

Musik teilt Grunderfahrungen des Lebens mit. Wesentlich für Richter (a. a. O., 14) ist es, dass an sogenannten Treffpunkten musikalisch vermittelte Grunderfahrungen und Lebenserfahrungen des Menschen aufeinandertreffen. An den Treffpunkten geht es nun darum, zwischen beiden Erfahrungen zu vermitteln.

In Anlehnung an Uhdes Unterscheidung der Musik in zwei Grundhaltungen (vgl. Uhde 1989 in Richter 1997b, 14) stellt Richter (1997b, 15) selbst sieben Grundtypen bzw. Archetypen heraus: Tanz, Atem/Singen, Sprache/Rede, Spiel, Auseinandersetzung, meditative Ruhe und Bild. Er sieht hier eine Möglichkeit, den Inhaltsrahmen einer Musik näher zu bestimmen. Diese Archetypen sind besonders interessant im Hinblick auf eine pädagogische Vermittlung.

Aufbauend auf seinen Vorstellungen über die Mitteilungen der Musik kommt Richter (a. a. O., 15 f) zu elf didaktisch-methodischen Regeln.

Demnach ist es keineswegs schädlich, sondern sinnvoll und nützlich, sich mit den Mitteilungen der Musik auf pädagogischem Weg auseinander zu setzen. Was den Spieler betrifft, so handelt es sich um einen Balanceakt „zwischen dem selbstverständlichen und unbekümmerten Musizieren und einem Spiel, das ich ‚bewußt – exegetisch' nennen möchte" (a. a. O., 15), den es zu erlernen gilt.

Im Hinblick auf den Mitteilungscharakter der Musik ist zweitens zu unterscheiden zwischen einer intentio auctoris, einer intentio textus und einer intentio lectoris, die sowohl den Spieler als auch den Hörer und den an der Materie Interessierten meint.

Ganz wichtig ist drittens ein Mitteilungskonzept, das von der Musik ausgeht und das z. B. in einer musikalischen Geschichte, einer Phantasiegeschichte verpackt ist.

Im Zusammenhang mit der Verklanglichung der Geschichte kommt es viertens darauf an, „die Verwendung der verfügbaren Spieltechniken, Spielweisen und Instrumentenbenutzung als Mitteilungsmaterial einzusetzen" (a. a. O., 16). Ziel der

Verklanglichung ist es, zwischen Mitteln und Absicht „die musikalische Mitteilung deutlich, überzeugend, überredend und bewegend zu gestalten“ (ebd.).

Der Sprache kommt hier eine Hilfsfunktion zu. Ihr Sinn, und das ist der fünfte Punkt, liegt in der Brückenfunktion zwischen innerer Vorstellung und äußerer Darstellung durch Musizieren.

Ein weiteres (Hilfs-)Mittel zur Verdeutlichung der Mitteilung, zur Erzeugung von Spannung, zur Verdeutlichung einzelner Absätze ist die Bewegung.

Wieder ein anderes Mittel zur Verdeutlichung von Spannungsabläufen, zum Skizzieren von Charakteren und Atmosphären ist das Malen.

Weitere (Hilfs-)Mittel sind achtens die musikalische Analyse sowie eine Analyse des historisch-gesellschaftlichen Kontextes einer Musik. Ganz wichtig ist hier eine nicht distanzierte Betrachtung, sondern ein Sich-Einfühlen in andere Verhältnisse.

Mimik und Gestik sind Mittel, um den Inhalt der musikalischen Mitteilung zu unterstreichen. Wesentlich scheint mir hier, dass der Gebrauch dieser Mittel durchaus erlernbar ist.

Die hier genannten (Hilfs-)Mittel funktionieren nicht im Sinne einer konkreten Übertragung, sondern man muss „auf die subkutane (heimliche) Wirkung solcher Mitteilungsvorstellungen auf das Spiel vertrauen, auf die intensive Imagination der musikalischen Mitteilung“ (ebd.).

Die Mitteilung der Musik zu entwickeln ist nicht erst Aufgabe der Oberstufe des Instrumentalunterrichts, sondern „sollte vielmehr immer anwesendes Element sein vom ersten Unterricht an“ (ebd.).

Wenn sich Richters Abhandlung hier vorwiegend auf den Instrumentalunterricht bezieht, so will ich seine Anregungen auch auf den Grundbereich, musikalische Früherziehung und Grundausbildung, bezogen wissen. Diese Mittel, die im Grundbereich eher eine Selbstverständlichkeit darstellen und zum natürlichen Repertoire kindlichen Musizierens gehören, werden im Instrumentalunterricht eben oftmals nicht aufgegriffen. Die Gefahr der Vernachlässigung dieser Mittel, das sieht auch Richter (ebd.), „macht aus mitteilsamer Musik [...] langweilige Klangkulissen“.

Gerade mit Blick auf die pädagogische Perspektive sind auch Zarius' (1992) Aussagen von Relevanz. Verstehen in der Musik ist für Zarius (a. a. O., 74) „vergleichbar mit dem Bemühen um das Verstehen einer unbekannten Sprache". Dieses Bemühen ist gekennzeichnet durch ein vorsichtiges Annähern und adäquates Aneignen und Anpassen an das Fremde. Die Prozesse, die hier bedeutsam werden, sind sowohl emotionaler als auch kognitiver Art. Zudem sind sie hinsichtlich ihres schöpferischen und künstlerischen Vorgehens individuell. Es handelt sich prinzipiell um einen offenen Prozess. „Der grundsätzlichen Uneindeutigkeit der musikalischen Sprache entspricht die mögliche Vielfalt der Verstehensresultate angesichts ständig sich wandelnder Wahrnehmungs- und Verstehensbedingungen" (ebd.). Der Verstehensprozess ist auch von entwicklungspsychologischen Tatsachen bestimmt. Eine dieser Tatsachen ist das physiognomische Wahrnehmen, d. h. Wahrnehmungen werden einem affektiven, beseelten Verhalten zugeordnet, um sie besser verstehen zu können. Über diese Vorstellung bauen sich beim Kind Bilder auf, die sich dann eben auch klanglich realisieren lassen. Gerade für den Bereich der musikalischen Früherziehung gilt: „Physiognomische Wahrnehmung und mimetrische Bereitschaft bilden zusammen mit der Freude an der spielerisch funktionierenden motorischen Koordination eine tragfähige Basis für einen auf Verstehen zielenden Unterricht" (ebd.). Ein so gearteter Verstehensprozess ist nicht nur geeignet eine innere Erlebnis- und Empfindungswelt aufzubauen, sondern auch sozialisationsbedingte Verengungen zu knacken. Hier ist die Sensibilität und Kompetenz des Lehrers gefragt. Eine Schlüsselfunktion auf dem Weg zum musikalischen Verstehen kommt nach Zarius (a. a. O., 75) besonders in der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung einer Differenzierung des Bewegungsverhaltens zu. Dabei ist der Weg von der Bewegung zur Musik genauso bedeutsam wie der umgekehrte Weg. Sowohl für die Körper- als auch die Klangbewegung gilt, dass sie durch die oben beschriebenen Prozesse nicht als mechanischer Vorgang zu sehen sind, „sondern als Ausdruck der Empfindung" (ebd.). Weiter heißt es: „Der Aufbau eines angemessenen Ausdrucks und Formverstehens stellt eine zentrale Aufgabe des frühen Musik-

unterrichts dar, wenn er nicht in erster Linie als Vermittlung theoretischer und mechanischer Fertigkeiten, sondern als künstlerischer Vorgang begriffen wird“ (ebd.).

3.2.3.2 Die psychoanalytische Sichtweise musikalischer Kommunikation

Die Psychoanalyse hat sich als Wissenschaft, „deren Gegenstand die Komplexität psychischer Strukturen und die Dynamik zwischenmenschlicher Kommunikation ist, mit der Musik als einer genuinen, universalen Ausdrucksmöglichkeit des Menschen bis heute eher nur am Rande befaßt“ (Haesler 1994, 188; vgl. 1991, 203). Die Gründe hierfür sieht Haesler im Wesen der Musik selbst, dem mit Sprache im Anschluss an Nietzsche nicht ausreichend beizukommen ist, denn „Sprache als Organ und Symbol der Erscheinungen (kann) nie und nirgends das tiefste Innere der Musik nach Außen kehren“ (Nietzsche 1872, 50 in Haesler 1994, 188). Die Problematik für die Psychoanalyse liegt eben darin, dass „das grundsätzliche Medium der Psychoanalyse im Bereich der Sprache liegt“ (Haesler 1994, 188). Eine weitere philosophische Anleihe Haeslers (1982) erfolgt bei Hegel. Hegel (1835, 133, 135 in Haesler 1982, 911) sieht Musik als eine „Kunst der subjektiven Innerlichkeit“, „welche sich unmittelbar an das Gemüt selbst wendet“ (ebd.) und deren Hauptaufgabe „darin besteht, nicht die Gegenständlichkeit selbst, sondern im Gegenteil die Art und Weise wiedererklingen zu lassen, in welcher das innerste Selbst seiner Subjektivität und ideelle Seele in sich bewegt ist“ (ebd.). Eine dritte Bezugnahme erfolgt über Langer. Sie sieht, so Haesler (ebd.), in der Musik „eine symbolische Sprache, die sich aus der spezifischen, d. h., nicht inhaltlichen , sondern formalen, konnotativen Beziehung zwischen Musik und subjektiven Erleben begründet“. Die Formen des Gefühls stimmen mit denen der Musik mehr überein als mit denen der diskursiven Sprache, weshalb Musik das Wesen der Gefühle mit einer Prägnanz entschlüsseln kann, wie es diskursive Sprache nicht kann. „Das bedeutet aber auch, daß Musik [...] Formen artikuliert, die die Sprache nicht hat, weshalb auch das, was in Musik geschieht, letztlich unübersetzbar bleiben muß“ (ebd.). Noy zufolge ist

Musik ein Kommunikationsmedium, das eine Sprache hat, die man sprechen und der man zuhören kann. Es ist sozusagen eine Geheimsprache, die sowohl vom Komponisten, vom darstellenden Künstler und vom Zuhörer verstanden werden kann, die aber unmöglich, auch nicht von diesen drei Beteiligten, in eine andere intelligente Sprache übersetzt werden kann.

Musik ist keine Sprache im herkömmlichen Sinne, doch sie ist sprachähnlich (vgl. Adorno 1956/1978, 251). Doch das, was Musik an Sprache vermittelt, kann nicht einfach in Worte übersetzt werden (vgl. Kohut/Levarie 1950, 73). Für Leikert (2001, 1300) ist Musik „eine Sprache vor der Objektrepräsentanz". D. h. aber nicht, dass sie ohne Objekt ist, nur ist dieses Objekt ein anderes als das der Sprache, es unterscheidet sich in der Art der Repräsentation (vgl. a. a. O., 1301 f). Sie kommt in ihren Ausdrucksmöglichkeiten dem Wesen der Dinge näher als dies mit Sprache möglich wäre. Sämtliche Versuche, sich dem Wesen der Musik sprachlich zu nähern, müssen daher zwangsläufig unvollständig sein. Haesler (1994, 189; 1997, 394) bezeichnet sie als „Sprache *sui generis*". Sie selbst kann nichts ausdrücken, aber sie kann als Mittel benutzt werden, um z. B. Gefühle auszudrücken (vgl. auch Graf 1910, 156; Kohut/Levarie 1950, 65; Klausmeier 1978, 93). K. P. E. Bach, Rousseau, Kierkegaard, Riemann und Croce sind der Meinung, dass Musik im Rahmen der Kommunikation Gefühle vom Komponisten über den Musiker zum Hörer transportiert (vgl. Kohut/Levarie 1950, 65).

Schumann (1982, 13) zufolge hat Musik im psychoanalytischen Verständnis den „Stellenwert einer präverbalen Kommunikation", deren Merkmal die starke Gefühlsbetontheit ist. Musik als Gefühlssprache, als Aktivator des Unbewussten folgt „nicht den Gesetzen einer rationalen Logik, sondern der Struktur des Unbewußten" (ebd.). Weiter heißt es: „Die musikalische Kommunikation [...] gleicht einer vorbewußten Erinnerung, wenn das musikalisch Erlebte nicht in Worte gefaßt, sondern nur als ‚Gefühl' sich äußert" (a. a. O., 27). Die bewusste Erinnerung zeigt sich dann in der sprachlichen Reflexion des Erlebten. Noy (1968, 333 ff) hebt hervor, dass viele Autoren die musikalische Sprache der präverbalen Kommunikation zuordnen. Hinzu kommt, dass Musik als Form präverbaler Kommunikation kultur-, epochen-

und sprachübergreifend ist. Psychoanalytisch betrachtet ist davon auszugehen, dass die präverbale Existenz der Musik Einfluss auf ein späteres künstlerisches Talent hat (vgl. a. a. O., 338).

„Musik vermittelt ‚etwas' auf eine(r) ihr eigene(n) Weise" (Haesler 1994, 190). Und wie jede Sprache besitzt sie dafür eigene Zeichen, aber anders als in der verbalen Sprache besitzen diese Zeichen keine statische, sondern eine dynamische Bedeutung. Dies gilt selbst dort, wo, wie z. B. im Fall der Programmmusik, Bedeutung vorgegeben ist. Denn unter Berücksichtigung subjektiven Erlebens ergibt sich dennoch für jeden Hörer ein anderer Zusammenhang, und selbst dann, wenn das Programm nicht bekannt ist, wird die Musik beim Hörer auf einer unbewussten Ebene Wirkungen entfalten, die ja auch z. B. in der Musiktherapie auf unterschiedliche Weise genutzt werden.

Der größte Zusammenhang besteht zwischen musikalischer und affektiver Kommunikation als Kommunikationsformen, die in die vorgeburtliche Zeit zurückreichen (vgl. Haesler 1991, 205). Gerade wegen ihres Ursprungs im Bereich des Pränatalen und Präverbalen „bleibt Musik für das logische, diskursive Denken und für die diskursive Sprache weitgehend unzugänglich" (Haesler 1994, 195; vgl. 1982, 912). Jeder Versuch, sich dem zu widersetzen, bleibt letztlich unbefriedigend.

Im Anschluss an Friedmann 1960 und Green 1979 weist Haesler (1994, 195 f) auf die Ähnlichkeit zwischen psychoanalytischer und musikalischer Rhetorik hin, denkt man z. B. an Begriffe wie Verschiebung, Verdichtung, Abspaltung usw. Gerade dadurch wird aber deutlich, das der psychoanalytische Zugang zur Musik nicht auf den Inhalt, sondern auf die Dynamik von Formen, Verläufen und Strukturen abzielt. „Vom Topischen her hat das Musikerleben" (Haesler 1991, 208) sowohl beim Komponisten als auch beim Interpreten und Hörer unbewusste, vorbewusste und bewusste Dimensionen aufzuweisen. Bezogen auf die Dynamik lassen sich sowohl libidinös wie aggressiv gefärbte Gefühle zum Ausdruck bringen. Vom Ökonomischen her gesehen, werden diese Gefühle nicht in der Realität ausgelebt, sondern in der Musik gebunden. Bezogen auf das Strukturmodell des psychischen Apparats lassen sich sowohl Es-Aspekte als Abfuhr, Ich-Aspekte in Form der Be-

wältigung und Über-Ich-Aspekte im Sinne einer „Erfahrung von Regeln und Ordnung im kommunikativen auditiven Medium der Musik“ (ebd.; vgl. 1982, 912; 1997, 395; Walsh 1974, 799 ff) unterscheiden. All diese Zusammenhänge sind nicht unbedingt neu. Von psychoanalytischer Seite wurde immer wieder auf den einen oder anderen Aspekt hingewiesen, und vieles davon wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch zur Sprache kommen.

Nass (1971, 310) zufolge gleicht die Kommunikation zwischen einem Analytiker und dessen Patient der zwischen den Mitgliedern eines Ensembles. Er geht sogar noch weiter und zieht Parallelen zwischen der Entwicklung neuer Themen in der Musik und in der therapeutisch relevanten Kommunikation. Was den musikalischen Prozess betrifft, so kommt hier auch das Verhältnis zwischen Komponist, Künstler und Hörer zum Tragen.

Um das Verständnis psychoanalytischer musikalischer Kommunikation zu intensivieren und zu veranschaulichen, geht es im Folgenden um Einblicke in die psychoanalytische Sichtweise pränataler Entwicklung und besonders in das pränatale Musikerleben (Kap. 3.2.3.2.1), um Aspekte postnataler musikalischer Kommunikation (Kap. 3.2.3.2.2) und im Anschluss daran (Kap. 3.2.3.2.3) stehen psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven im Vordergrund.

3.2.3.2.1 Pränatale Entwicklung, pränatales Hören und Musikerleben als Grundlage menschlicher und musikalischer Kommunikation

Pränatales Hören und Musikerleben stellt einen Aspekt pränataler Entwicklung dar. Um diesen angemessen einordnen zu können, wobei ja hier die psychoanalytische Perspektive im Vordergrund steht, geht dem ein Einblick in die psychoanalytische Sichtweise der pränatalen Entwicklung voraus.

Folgt man der Entwicklung der psychoanalytischen Theorie, so ist zwar festzustellen, dass die Thematik der pränatalen Entwicklung schon relativ früh durch Ferenczi in den Jahren 1913 bzw. 1924 (vgl. Falzeder/Schindler 1987, 101; Gross 1982, 117) zu Freuds Lebzeiten auftritt, seine wahre Bedeutung für die Psychoana-

lyse aber erst nach Freud erhält. Dass Freud und seine Anhänger diese Theorien abblocken und teilweise verwerfen, liegt an der Gefährdung der Freudschen Theorien durch diese neuen Erkenntnisse, wobei insbesondere die Theorien von G. H. Graber (1974) und die von Rank (1924) (vgl. Falzeder/ Schindler 1987, 100, 102 f; Gross 1982, 117) zu erwähnen sind (vgl. Rath 2002, 26).

Das wohl umfangreichste Werk, das sich mit der prä- und perinatalen Entwicklung aus psychoanalytischer Sicht beschäftigt, dürfte von Janus (1989; 2000) und Janus/Haibach (1997) stammen. Unter dem Titel *Die Psychoanalyse der vorgeburtlichen Lebenszeit und der Geburt* (1989) zeichnet Janus nicht nur den Bedeutungszuwachs dieses Themenbereichs innerhalb der psychoanalytischen Bewegung nach, sondern gibt auch einen umfangreichen Einblick in die kulturgeschichtliche Entwicklung dessen. Auf die Bedeutung, die Kontinuität zwischen prä- und postnatalen Leben verweist Piontelli (1990).

Der von Freud festgestellten frühkindlichen Amnesie fallen die Ergebnisse des ersten, zweiten und dritten Lebensjahres zum Opfer. Ein wohl nicht ganz unwichtiger Faktor für die Zeitbestimmung scheint dabei die Sprache zu sein. In erster Linie ist es die vorsprachliche Zeit, die der frühkindlichen Amnesie zum Opfer fällt. Vergessen wird dabei aber, das den „vorsprachlichen Erinnerungen eine andere Erlebnisstruktur" (Janus 1989, 4; vgl. Rath 2002, 27 f) zugrunde liegt. Diese besondere Charakteristik der Früherinnerungen wird als erstes von „Isakover (1936) beschrieben" (ebd.), während „eine systematische Klärung der Struktur von Früherinnerungen [...] dem grundlegenden Werk von Kruse (1969) zu verdanken (ist)" (a. a. O., 5).

Gemäß der These Freuds, dass Erlebnisse nicht wieder zu löschende Spuren beim Menschen hinterlassen und aufgrund seiner Auswertung von „120.000 Kinderträume(n) aus über 1.700 Krankengeschichten" (Janus 1989, 8), kommt Kruse (1969, 113) zu der Erkenntnis, dass „die frühesten Niederschläge individueller Erfahrung [...] bis in den 8. Lunarmonat zurückreichen" (vgl. Morgenstern 1937b, 196; Simon 1974, 110; Janus 1989, 9). Zu bedenken bleibt hier der kritische Einwand von Bühler/Ekstein (1973, 357), die die Sichtweise, „jede Krankheitsge-

schichte“ als Biographie zu sehen, ablehnen, da es so gesehen eigentliche „Pathographien“ (a. a. O., 359) sind (vgl. Göppel 1999). Als solche aber sind sie „klinisch beeinflußt und demnach einseitig“ (a. a. O., 358). Nöcker-Ribaupierre (1992, 240) zufolge gilt es aufgrund physiologischer, neurologischer und psychologischer Untersuchungen als bewiesen, „daß das ungeborene Kind spätestens vom fünften Schwangerschaftsmonat an ein hörendes, fühlendes, sich erinnerndes menschliches Wesen ist“ (vgl. auch Wunderwald 1981, 120; Maiello 1999, 140).

Die die weitere Entwicklung des Menschen prägende Bedeutung pränataler Erlebnisse (vgl. Simon 1974, 111 f) wird relativiert durch die Aussage, dass die hier angesprochenen „komplexe(n) Erlebniszusammenhänge [...] im engeren Sinne nicht beweisbar (sind) [...], sondern [...] nur auf der Ebene kasuistischer Plausibilität bewertet werden (können)“ (Janus 1989, 30). Dies verweist auf das Reich der Spekulation. Hinzu kommt nach Janus (a. a. O., 21), „daß ungünstige prä- und perinatale Umstände durch günstige nachgeburtliche Bedingungen aufgefangen werden können“ (vgl. Janus a. a. O., 127, 144; 1994, 92; Falzeder/Schindler 1987, 105). Es soll jedoch auch nicht verschwiegen werden, dass ungünstige nachgeburtliche Bedingungen „die Frühtraumatisierung erlebnisnah halten und spätere Konfliktsituationen beschweren können“ (Janus 1989, 21; 1994, 92). Hinsichtlich der Bedeutung belastender früher Erfahrungen kann mit Ernst und v. Luckner (1985 in Göppel 1999, 25) gesagt werden, dass sie nur dann bleibende Spuren hinterlassen, „wenn sie *durch spätere gleichartige Erfahrungen immer wieder verstärkt werden*“. Damit zeigt sich, dass „eine gestörte psychische Entwicklung nicht Resultat von früher, sondern von kontinuierlicher Erfahrung (ist); frühes soziales Lernen ist nicht wirksamer als späteres soziales Lernen“ (ebd.).

Ohne Janus’ Arbeit dadurch abwerten zu wollen – ich halte sie für eine der wichtigsten Arbeiten in der Diskussion um die Problematik prä- und perinataler Entwicklung –, lässt sich sagen, dass einige der Erkenntnisse heute nicht mehr neu sind, eher schon zum Alltagswissen gehören. Was durch sie aber verdeutlicht wird, ist, dass ein Schwerpunkt, wenn nicht gar der Schwerpunkt psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Arbeit, auf dem Gebiet der Sozialpädagogik liegt (vgl.

Janus 1999), wobei m. M. n. dem Beziehungsaspekt, das heißt der Kommunikation im primären Bezugsfeld der Familie, aber auch in jeder weiteren Gruppensituation (vgl. Janus 1994, 103), die größte Bedeutung zukommt. Innerhalb dieses Rahmens aber spielt in traditioneller psychoanalytischer Sicht die Mutter-Kind-Beziehung eine wichtige Rolle (vgl. Dornes 1999). „Der Mutterleib ist die ‚erste Umwelt des Kindes' (Schindler) und die ökologische Situation des Kindes wird in der Prä- und Perinatalzeit vor allem durch die Situation der Mutter bestimmt" (Falzeder/ Schindler 1987, 107). Schusser (1991, 36) spricht in diesem Zusammenhang von einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zwischen Mutter und Kind und der Abhängigkeit beider von „den sie umgebenden Umweltfaktoren". Zwar sieht die ökologische Perspektive in der Mutter-Kind-Beziehung einen wichtigen Faktor, doch dadurch, dass sie diese Beziehung in das gesamte Umfeld einbettet, macht sie deutlich, dass ein Gelingen der Beziehung, und damit die Verantwortung des Gesamtgeschehens, nicht allein bei der Mutter liegt, zumal sie nicht in der Lage ist, alle das Verhältnis beeinflussenden Faktoren selbst zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren (vgl. ebd.).

Hier wird auch schon deutlich, dass sich aus der „Grundannahme eines vorgeburtlichen Erlebens" (Janus 1989, 128) Konsequenzen „für die Theorie und Praxis der Psychoanalyse" (ebd.; vgl. Falzeder/Schindler 1987, 104 ff) ergeben. Janus (1989, 128 ff) macht diese Konsequenzen an achtzehn Punkten fest, auf die ich hier aber nicht im Einzelnen eingehen will.

Es gibt verschiedene Beschreibungen pränataler Entwicklung (vgl. Janus 1989, 115), aus denen klar wird, das der Fötus seine in ihm langsam reifenden Funktionssysteme sofort benutzt und übt, unabhängig davon, ob das Zentralnervensystem voll ausgereift ist. Dass das Üben der Funktionen und die Ausbildung des Fötus ein Wechselspiel ist, betont Hatzmann (1988 in Janus 1989, 117): „Man muß sogar sagen, das diese Funktionen, also z. B. Bewegungen und Reaktionen auf Reize das Zentralnervensystem erst ausbilden helfen." Die vielleicht logische, aber für mich doch ein wenig makaber anmutende Tatsache aus der Erkenntnis dieses Wechsel-

spiels ist, dass „die differenzierte Lernfähigkeit der Föten [...] schon in vorgeburtlichen Erziehungsprogrammen genutzt (wird)“ (Janus 1989, 117).

Weiterhin muss betont werden, dass genauso „wie die somatischen Verhaltensweisen vorgeburtlich aktiv sind [...] auch die affektiv-seelischen Grundmuster funktionieren und sich entwickeln“ (Blechschmidt 1961 in Janus 1989, 118). Ebenfalls als erwiesen gilt, das Föten träumen (vgl. Janus 1989, 124).

Bei Janus finden sich verschiedene Stellen, die auf die Bedeutung des Akustischen im weitesten Sinn verweisen (vgl. Janus 1989, 123 f, 126, 233), jedoch wendet er sich diesem Thema nicht so systematisch zu wie z. B. Simon (1974), Gross (1982; 1991), El-Nawab (1987) oder Lamparter u. a. (1993), auf die ich mich im Folgenden beziehe.

Folgt man Lamparter u. a. (1993, 31), so lässt sich die Frage nach dem pränatalen Hören in drei Unterpunkte gliedern:

„a) Hört der Fetus überhaupt, und wenn ja, ab wann und was?
b) Werden – im Fall positiver Ergebnisse – akustische Perzepte gespeichert, gibt es also akustische Erinnerungsspuren im Sinne eines früh angelegten akustischen Speicherungssystems?
c) Welche Rolle spielen derartige Perzepte, wenn sie denn nachweisbar sind, für die Entwicklung des Säuglings?“

Die erste Frage kann heute aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse bejaht werden (vgl. Rotter 1985, 46 f; Schusser 1991, 29; Nöcker-Ribaupierre 1992, 241; Damstra-Wijmenga 1993, 97; Fassbender 1993, 273; Gellrich 1993, 57; Decker-Voigt 1999, 24). Als erster konnte Peiper 1925 „eine motorische Antwort des Fetus auf externe akustische Signale [...] nachweisen“ (El-Nawab 1987, 22; vgl. Lamparter u. a. 1993, 31). Einer der ersten Psychoanalytiker, die sich mit der Möglichkeit intrauterinen Lebens beschäftigten, war S. Ferenczi 1913 (vgl. Falzeder/Schindler 1987, 101).

Nach Simon (1974, 112) ist „das Hörorgan [...] in der 25. Schwangerschaftswoche bereits ausgereift, und der Hörnerv tritt im sechsten Schwangerschaftsmonat [...] in die Markscheide ein“, so dass sich ab dieser Zeit eine Beeinflussung des Fötus durch Schallreize nachweisen lässt (vgl. ebd.; mit einigen Abweichungen und mit vorsichtigeren Formulierungen, im Prinzip aber bestätigend, äußern sich El-Nawab 1987, 5 ff und Fassbender 1993, 268). Glaubt man dagegen den Aussagen Decker-Voigts (1999, 41), so reagiert der Fetus schon ab der 18. Schwangerschaftswoche, manche sprechen sogar von der 16. Schwangerschaftswoche (vgl. Decker-Voigt 1999, 163; Maiello 1999, 140; Leikert 2001, 1296; 2002, 59), auf Laute und damit auch auf Musik von außen (vgl. auch Beck-Neckermann 2002, 54; Rath 2002, 40). Der niedrige Frequenzbereich, d. h. die vom Mutterleib selbst produzierten Geräusche (s. u.) werden sogar noch früher wahrgenommen (vgl. Maiello 1999, 140). Damstra-Wijmenga (1993, 102) zufolge bildet sich das vollständige Gehör erst „in der 34. Schwangerschaftswoche“. Exakte zeitliche Angaben sind demnach mit Vorsicht zu behandeln. El-Nawab (1987, 23) gibt zu bedenken, dass das einfache Reiz-Reaktionsmuster zur Beschreibung aber nicht ausreicht, sondern dass die Reaktion auf einen Reiz „abhängig (ist) von zahlreich sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren“ (vgl. auch El-Nawab 1987, 23 ff). Nach Rauhe (1978, 4) besitzt das Gehör gegenüber den anderen Sinnen in erster Linie entwicklungsmäßig betrachtet „einen eindeutigen Vorrang“ (vgl. auch Haerlin 1993, 227). Es erfüllt die Funktion eines Warn- oder Wecksinns, „der auch im Schlafzustand ‚empfangsbereit‘ ist und drohende Gefahren erkennt“ (ebd.).

Simon (1974, 112 ff) stellt in Übereinstimmung mit Johanson, Groddeck, Clauser, Salk und Decker-Voigt fest, dass sich die fötale (Hör-)Wahrnehmung primär auf den Herzschlag der Mutter bezieht. Dem stimmt prinzipiell auch Gross (1982, 46; 1991, 56) zu, doch wird bei ihm deutlich, welchen akustischen inneren Reizen der Fötus ausgesetzt ist: „Das Schlagen des Herzens, das Brausen und Brodeln der Plazenta, die durch die Peristaltik des Darms und des Magens hervorgerufenen Geräusche werden genauso von dem Kind wahrgenommen wie Töne außerhalb des Mutterleibes, vor allem die Stimme der Mutter. All diese Geräusche wer-

den [...] durch das Fruchtwasser [nur teilweise (vgl. Parncutt 1997, 225)] gedämpft, aber sie dringen doch an das Ohr des Kindes“ (vgl. auch El-Nawab 1987, 15, 18; Vogel 1987, 207; Gross 1991, 55; Nöcker-Ribaupierre 1992, 241 f; Damstra-Wijmenga 1993, 97 f; Fassbender 1993, 269 f, 273; Lamparter u. a. 1993, 32; Parncutt 1997, 226; Decker-Voigt 1999, 31 f; Beck-Neckermann 2002, 54). Somit stimmt „das Bild vom stillen Paradies im Mutterleib [...] mit Sicherheit nicht“ (Gross 1982, 46; 1991, 55).

Während Gross (1982, 48 f; 1991, 55) im Urrhythmus des mütterlichen Herzschlags zwar das wichtigste, aber dann doch eben nur ein Element rhythmischer Beeinflussbarkeit sieht (vgl. auch El-Nawab 1987, 33; Damstra-Wijmenga 1993, 98; Lamparter u. a. 1993, 33), hebt Simon (1974, 114) die Bedeutung des mütterlichen Herzschlags besonders hervor. In ihm sieht er mehr als einen rein „physikalische(n) Eindruck“, nämlich die Verlagerung des Urgrunds der Bedeutung ins „erlebende Subjekt“ (ebd.).

Anhand von Versuchen an Neugeborenen, sogenannten Rückschlussarbeiten (vgl. Lamparter u. a. 1993, 32 ff), konnte gezeigt werden, „daß es nicht der mütterliche Herzschlag alleine ist, der eine beruhigende Wirkung auf das Neugeborene ausübt, sondern vielleicht alle Geräusche, die in der Struktur dem intrauterinen Klanghintergrund gleichen“ (El-Nawab 1987, 33). Des Weiteren ist hervorzuheben, dass sich die Versuche, die die Bedeutung intrauteriner Geräusche bei Neugeborenen belegen, „auf eine generelle Emission [...] von relativ kurzer Dauer (3 - 4 Stunden) beschränken“ (ebd.), während länger dauernde Versuche (17 - 34 Stunden) „keinen sedativen Effekt mehr zeigen (konnten)“ (ebd.).

Interessant ist vielleicht noch die Tatsache, „daß sich die mütterliche Stimme in verschiedenen Intensitäten von den Hintergrundgeräuschen, die in-utero existieren, deutlich“ (El-Nawab 1987, 20) abhebt, was zum einen auf die Nähe der Schallquelle, zum anderen auf „die direkte Weitergabe der Vibrationen“ (a. a. O., 21) zurückzuführen ist. Besonders die Rückschlussarbeiten lassen erkennen, „daß nicht nur pränatal eine akustische Perzeption möglich ist, sondern das diese auch Auswir-

kungen auf das postnatale Verhalten und möglicherweise auch Erleben des Säuglings hat“ (Lamparter u. a. 1993, 33).

Eine weitere Frage, die in der Diskussion um das pränatale Musikerleben mitschwingt, ist wie oben schon erwähnt die nach der Möglichkeit pränatalen Lernens (vgl. Gross 1982, 49 ff; El-Nawab 1987, 29 ff; Damstra-Wijmenga 1993, 99; Fassbender 1993, 271 ff; Gellrich 1993, 59 f; 1997). Dabei gilt es jedoch, auf gewisse Differenzierungen zu achten.

Laut Gross (1982, 51; 1991, 59) reagieren Feten ab dem fünften Schwangerschaftsmonat auf Musik und entwickeln Vorlieben für ruhige Musik, während sie bei bewegter Musik mit Strampeln reagieren (vgl. auch Decker-Voigt 1999, 53; Maiello 1999, 140). In den Aussagen berühmter Musiker klingt an, dass sie ihre spätere Musikerkarriere wesentlich durch ihr pränatales Musikerleben geprägt sehen (vgl. Gross 1982, 51 f; 1991, 60). Daher schließt Gross (1982, 52; 1991, 60; Nohr 1997, 65) in solchen Fällen eine pränatale Konditionierung nicht aus (vgl. auch Gellrich 1993, 59).

El-Nawab (1987, 29) unterscheidet, ausgehend von der Reiz-Reaktionsforschung und aus der Sichtweise der „Musik als bestimmte Form eines komplexen Reizbildes“ (a. a. O., 36), zwischen Prägung, Habituation, Konditionierung und assoziativen Lernen. Unter Prägung versteht er „eine rasche, sehr dramatische und stabile Verhaltensänderung bei Tieren [...] deren Ergebnis später auch nicht mehr gelöscht oder verändert werden kann“ (a. a. O., 29). Von Habituation spricht man, wenn es zum „Absinken der Reaktionsstärke bei fortgesetzter Stimulation“ (ebd.; vgl. Damstra-Wijmenga 1993, 102) kommt. Es findet also eine Gewöhnung statt. Als Beispiel hierfür gilt El-Nawab (1987, 31) die Gewöhnung der Feten an Flugzeuglärm. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer spezifischen Gewöhnung, da z. B. eine dem Klangcharakter ähnliche Musik dennoch eine völlig andere Reaktion auslöste. In die Kategorie der Habituation gehören seiner Meinung nach sowohl die von Salk 1960 – 62 als auch von Murocka 1976 vorgenommenen Experimente bezüglich der Reaktion der Feten auf den mütterlichen Herzschlag bzw. der intrauterinen ‚Geräuschkulisse‘ (vgl. a. a. O., 32). Habituation lässt sich auch schon bei den

Versuchen von Peiper aus dem Jahr 1925 feststellen, da bei den von ihm vorgenommenen Beschallungsversuchen „häufig nur der erste Versuch den Feten zu einer Schreckreaktion veranlaßte“ (Lamparter u. a. 1993, 34). Eine enge Verknüpfung sieht er in Anlehnung an Edelmann 1986 zwischen den Begriffen des Konditionierens und des ‚assoziativen Lernens‘. Reaktionen werden in diesem Fall nicht nur durch den ursprünglichen Reiz, sondern auch durch andere „Stimuli, die sich in räumlicher oder zeitlicher Nähe zum ursprünglichen Auslöser befinden“ (ebd.) hervorgerufen, was als bewiesen gilt (vgl. a. a. O., 33 f). Die Bevorzugung der mütterlichen Stimme gegenüber anderen weiblichen Stimmen gehört für ihn in den Bereich der operanten Konditionierung (vgl. a. a. O., 35), während Gross (1982, 52; 1991, 61) hier eher von einer Gewöhnung an die mütterliche Stimme spricht. Damstra-Wijmenga (1993, 102) spricht von einer biologischen Programmierung auf die Stimme der Mutter bzw. davon, dass sich die mütterliche Stimme mit all ihren Eigenheiten „schon vor der Geburt in das Gedächtnis des Kindes eingeprägt hat“ (a. a. O., 103; vgl. Gellrich 1993, 58; Maiello 1999, 140 ff; Rath 2002, 61 ff, 90 ff).

El-Nawab (1987, 52) konnte in einem eigenen Versuch nachweisen, dass es ein pränatales „Erinnerungsvermögen im Hinblick auf [...] vertraute Musik“ (a. a. O., 58) gibt, was sich an Reaktionsunterschieden der Feten bei der vertrauten im Vergleich zu neuer Musik ablesen lässt (vgl. Schindler 1991, 18; Schusser 1991, 29).

„In der pränatalen Zeit unseres Lebens liegt es wahrscheinlich auch begründet, daß wir mit Musik so massiv gefühlsmäßig beeinflußbar sind“ (Gross 1991, 58). Die im Anschluss an diesen Satz folgenden Aussagen beziehen sich in erster Linie auf das rhythmische Element (vgl. Parncutt 1997, 229 ff). Unter Berufung auf Clauser hebt Gross hier vor allem das „rhythmische(n) Wiegen des Ganges“ (a. a. O., 59), das „rhythmische Auf und Ab der geräuschvollen Atmung“ (ebd.) und eben den rhythmischen Schlag des mütterlichen Herzens hervor. „Die Trennung von Mutter und Kind bei der Geburt bedeutet den Verlust dieser Ur-Erfahrung“ (ebd.). Infolge dessen muss „der Mensch alles in Rhythmen umbilden“

(Groddeck in Gross 1991, 59), um sich dieses Gefühl aus dem extrauterinen Stadium wiederzuholen.

Rhythmus wird gesehen als „der akustische Ausdruck der Zusammengehörigkeit, während Rhythmusstörungen immer als Bruch erlebt werden“ (ebd.). Unter Berufung auf Eichenberger (1980) lässt sich nach Gross (ebd.) kindliche Gespaltenheit auf einen gestörten Rhythmus im Mutterleib zurückführen (vgl. auch Vogel 1987).

Auch für Nöcker-Ribaupierre (1992, 242) ist der Rhythmus das wesentliche Element aus pränataler Zeit. Im mütterlichen Herzschlag liegt auch für sie der Grundstein für die Beziehung Rhythmus – Mensch (vgl. auch Rath 2002, 53 ff). Grundlage der menschlichen Kommunikation ist jedoch nicht nur das rhythmische Element (der mütterlichen Stimme), sondern auch die Parameter Dynamik (vgl. a. a. O., 58 ff), Klang und Melodie (vgl. Parncutt 1997, 232 ff; Rath 2002, 61 ff), Form (vgl. a. a. O., 65 ff) und Harmonie (vgl. Parncutt 1997, 234 f).

3.2.3.2.2 Postnatale Aspekte

Unmittelbar nach der Geburt, so Decker-Voigt (1999, 167), „verhindert der Schutzschild des Fruchtwassers im Ohr“ eine akustische Überreizung und hilft vielmehr, „das Hören verkraftbar zu dosieren“ (ebd.). Der Abbau dieses Schutzschildes erfolgt erst allmählich.

Aus den Tatsachen pränatalen Musikerlebens folgt, „daß präverbale akustische Phänomene und Bewegungen [...] die Träger des lebensgeschichtlich frühesten und bedeutsamsten Interaktionsprozesses sind“ (Friedrich-Barthel 1979, 31; vgl. 1987, 59; Gellrich 1993, 61; Behne 1994, 345; Decker-Voigt 1999, 86 f), sozusagen den „Ursprung der Kommunikation“ (Friedrich-Barthel 1979, 33) repräsentieren, weshalb durch den pädagogisch-therapeutischen Einsatz von Musik und Bewegung (auch Berührung) tiefer liegende Erlebnisschichten erreicht werden als durch Verbalisierung (vgl. Friedrich-Barthel 1979, 31). Die Wirkung von Musik, um die es hierbei geht, wobei man sich zuerst Klarheit verschaffen sollte über die verschiede-

nen Bedeutungsmöglichkeiten des Begriffs Wirkung (vgl. Behne 1994, 333 f; !993; Decker-Voigt 1999, 81), beruht darauf, „daß die Elemente der Musik [...] fast identisch [...] mit denen der Kommunikation“ (Friedrich-Barthel 1979, 33; vgl. Gellrich 1993, 64 ff) zwischen Säugling und Mutter sind, die im Normalfall weit mehr beinhaltet als eine Befriedigung elementarer Bedürfnisse (vgl. Schäfer 1999a, 40), für die Spitz „die Bezeichnung ‚coenästhetischer Kommunikation‘ geprägt hat“ (Friedrich-Barthel 1979, 29; vgl. 1987, 59 f; Noy 1968, 333; Schäfer 1976, 17, 21, 35, 42, 102 f; Schäfer/Friedrich-Barthel 1979, 141; Haesler 1982, 912; Pütz 1982, 213; Nitzschke 1984, 319 ff; Rauchfleisch 1986, 34; Dornes 1999), deren Charakter als ganzheitlich-emotional, als diffus-ganzheitlich beschrieben werden kann, die „die gesamte weitere Entwicklung prägt“ (Friedrich-Barthel 1979, 33), die im Laufe der Entwicklung „normalerweise“ (ebd.) aber von der diakritischen, einer differenzierteren Wahrnehmung und Kommunikation überlagert wird. Im Anschluss an Stern spricht Decker-Voigt (1999, 89) von einer „erstaunliche(n) Regressions-Begabung“ der werdenden Mutter, die wenige Wochen vor der Geburt ihre Kommunikationsfähigkeit als Frau zurückstellt und sich auf ein kindgemäßes Kommunikationsschema zurückentwickelt, um sich mit dem Kind „auf einer lautlichen Kommunikationsebene zu treffen“ (ebd.).

Für die coenästhetische Wahrnehmung, auf der auch die entsprechende Kommunikation aufbaut, nennt Spitz (1969, 153 in Pütz 1982, 213) folgende Kategorien: „Gleichgewicht, Spannungen [...], Körperhaltung, Temperatur, Vibration, Haut- und Körperkontakt, Rhythmus, Tempo, Dauer, Tonhöhe, Klangfarbe, Resonanz, Schall.“ Es gibt Menschen, bei denen die coenästhetische Kommunikation auch in späteren Entwicklungsphasen noch mehr Bedeutung hat, die sich sozusagen einen Freiraum geschaffen haben. Zu diesen Menschen gehören u. a. auch Musiker und Künstler. Der psychoanalytische Begriff der Überlagerung macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass diese Form der Kommunikation auch weiterhin besteht und vom psychisch gesunden Menschen wechselweise auch genutzt wird (vgl. Pütz 1982, 213). Zudem bieten sich hier Möglichkeiten zur Regression (vgl. Decker-Voigt 1999, 174), wobei Schäfer (1976, 87) „drei Teilaspekte von Regressionen“

unterscheidet. Regression kann demnach eine Rückkehr zu entwicklungsmäßig früheren Phasen sein, in denen es aufgrund von Traumatisierungen zu Fixierungen gekommen ist. Es kann aber auch ein Abwehrmechanismus sein, um sich z. B. der Verantwortung oder der geforderten Mitarbeit zu entziehen oder drittens ein vorübergehender Rückzug, „in dem sich das Ich regenerieren kann" (ebd.), um „dann wieder direkten Zugang zur [...] Realitätsbewältigung" (ebd.) zu finden. Dieser Rückzug muss nicht notwendigerweise ein äußerlich sichtbarer, sondern es kann ebenso ein innerer sein, der sich nach außen hin z. B. in einem augenblicklichen Bedürfnis nach Geborgenheit, nach Sicherheit, nach Harmonie äußert. Erst dort, wo Regressionen „dem Wiederholungszwang unterliegen" (a. a. O., 90), „wo sie permanent werden, anstatt temporär zu bleiben, fallen sie aus ihrer Rolle als Element der Normalentwicklung heraus und verwandeln sich in pathogene Faktoren" (A. Freud in Schäfer 1976, 90). Als weitere Form ist hier die ‚Regression im Dienste des Ich' (Kris) zu unterscheiden, auf die ich ausführlich im Rahmen der Auseinandersetzung um die psychoanalytische Sichtweise des Verhältnisses von Spiel und Musik eingehe (vgl. Nitzschke 1984, 212 f).

Coenästhetische Kommunikation kann auch eine Basis darstellen, von der aus eine Verständigung zwischen „Kind – Erzieher und Kind – Gruppe" (Schäfer 1976, 35) aufgebaut, wieder aufgebaut und intensiviert werden kann.

Des Weiteren besteht zu recht „aufgrund des Zusammenhangs von coenästhetischer und musikalischer Interaktion" (Friedrich-Barthel 1987, 60) und aufgrund des pränatalen Musikerlebens die Annahme, dass Musik in der Lage ist, „Situationen befriedigender präverbaler Kommunikation" (Willms 1975 in Friedrich-Barthel 1987, 60) jenseits jeder Diskussion um den Begriff der Musikalität herzustellen. Es werden dann u. U. Mechanismen belebt, die auch den präverbalen Dialog kennzeichnen. Was für den einen somit eine Wiederbelebung einer ohnehin schönen Erfahrung darstellt, gibt dem anderen die Möglichkeit, „ein Stück beschädigter Lebensgeschichte" (Friedrich-Barthel 1987, 61) zu integrieren (vgl. Schäfer 1976, 23). Diese letzte Aussage von Friedrich-Barthel verdeutlicht, dass Störungen auch zu späteren Zeitpunkten der Entwicklung, z. B. in der ödipalen Phase, entstehen kön-

nen (vgl. Schäfer 1976, 43 ff). Ein Gelingen der coenästhetischen Kommunikation aber ist wohl der entscheidende Punkt, wenn man berücksichtigt, dass in diesem frühen Stadium sowohl der Beginn der Individual- als auch der Sozialentwicklung liegt. Der Vorrang der sozialen vor der individualen Komponente lässt sich am Begriff des Urvertrauens festmachen. Die Entwicklung des Ich, dessen Beginn in die Phase coenästhetischer Kommunikation fällt (vgl. Mahler 1973 in Schäfer 1976, 36), wird nur auf der Basis des Urvertrauens möglich (vgl. Rauchfleisch 1986, 42).

„Musik", so Rotter (1985, 45), „ist ein Produkt akustischer Spezialisierung". Diese Spezialisierung ist entwicklungsbedingt. Grundlage ist die traumatische Erfahrung, allein, d. h. Individuum zu sein. Sie tritt etwa mit einem halben Jahr auf. Im Rahmen der Überwindung dieser traumatischen Erfahrung kommt dem Hörsinn und der verstärkten Lautproduktion im Zusammenhang mit der Kompensation des Verlustes der pränatalen Mutter-Kind-Symbiose zu. „Mit der Lautproduktion", so Rotter (a. a. O., 46), „stellt das Kleinkind dementsprechend eine positive Variante seiner vertrauten mutternahen Hörwelt halluzinatorisch her". Die akustische Zuwendung seitens der Mutter stellt somit „etwas von dem vertrauten intrauterinen Milieu" (a. a. O., 47) wieder her (vgl. Decker-Voigt 1999, 82). In der oralen Entwicklungsphase werden der Klang der Stimme der Mutter und die orale Befriedigung fundamentaler Bedürfnisse des Säuglings von diesem nahezu als Einheit empfunden. Man kann also sagen, dass sich die menschliche Grundlage für ein Bedürfnis nach Musik in dieser Phase entwickelt.

Musik, so Decker-Voigt (1999, 182), „steht mit ihren immer gleichen Bausteinen tiefenpsychologisch [...] für den ersten Schutz, die erste Höhle, die erste Wohnung, die wir als Mensch erlebten: der Mutterleib mit den (auch der coenästhetischen Kommunikation zuzurechnen Kategorien – L. K.-S.) Rhythmen, Dynamismen, Klängen und Melodieerfahrungen".

Ein zweiter ebenfalls als positiv zu bewertender Effekt ist, dass die oben geschilderte Verbindung von Lautproduktion und Befriedigungserlebnissen auch von einer Existenzangst entlastet, „die sich mit dem anfänglichen Erleben eines akustischen Chaos verbindet" (a. a. O., 59). Daraus folgt, dass Schallereignisse „nur lust-

voll erlebt (werden), wenn sie psychische Spannungen lösen oder eine Spannungslösung affektiv greifbar anbahnen“ (a. a. O., 60). Es besteht demzufolge ein großer Bedarf an Hörsicherheit worauf u. a. eine Bevorzugung harmonisch-tonaler Musik zurückzuführen ist. Eine Erweiterung des tonalen hin zum atonalen Raum ist nur dann möglich, wenn diese Erweiterung rituell erlebt wird und (deshalb) ein Angst auslösender Problembezug nicht gegeben ist.

Das Selbstkonzept und darauf aufbauend die Handlungskompetenz des Menschen entwickelt sich in der Auseinandersetzung des Menschen des Ichs mit der Umwelt auf der Grundlage einer gelungenen Mutter-Kind- und einer erweiterten familiären Beziehung. Die in erster Linie ‚reaktiv stimulierte mutternahe Hörwelt‘ (Rotter) bietet hier nicht nur Möglichkeiten zur Regression, sondern auch zur Integration unter Berücksichtigung einer gebannten Angst als Basis eigener Handlungskompetenz.

Die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse des Säuglingsforschers und Psychoanalytikers Daniel Stern (1979; 1992; 1998[6]) bieten nicht nur eine Grundlage für eine entwicklungspsychologisch orientierte Musiktherapie (vgl. Schumann 1999), sondern auch für eine ebensolche Musikpädagogik (vgl. Decker-Voigt 1999, 124 ff). Wesentliches Moment in der Erforschung des Selbstkonzepts des Säuglings sind Direktbeobachtungen mit modernen, computergestützten Verfahren.

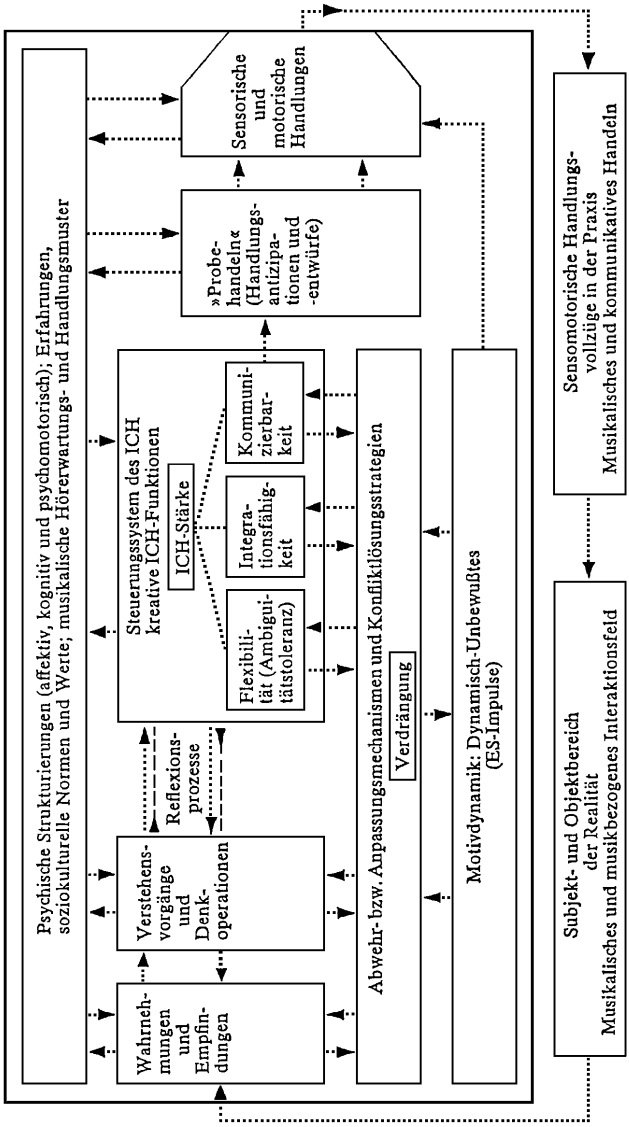
Das Selbstkonzept des Säuglings in der vorsprachlichen Zeit, so wie Stern es sieht, umfasst das auftauchende Selbst, das Kern-Selbst und das subjektive Selbst. Ab dem 15. Lebensmonat kommt noch das verbale Selbst hinzu. Die Entwicklung des auftauchenden Selbst reicht von der Geburt bis zum 2., die des Kern-Selbst bis zum 9. und die des subjektiven Selbst bis zum 15. Lebensmonat. Keine dieser Entwicklungsphasen ist jemals abgeschlossen, sondern erstreckt sich über das ganze Leben. Die Wellenform der Phasen in der graphischen Darstellung (vgl. Stern 1992 in Schumann 1999, 17) lässt sich dahingehend interpretieren, das sich eine folgende Phase aus der vorhergehenden entwickelt, d. h. bereits in ihr angelegt ist, ohne dass jedoch deren Kraft im Zuge der Weiterentwicklung verloren geht (vgl. Decker-Voigt 1999, 129 f, 147).

Decker-Voigt (1999, 147 ff) setzt diese Entwicklungsphasen in Bezug zu musikalischen Bauelementen und zu Persönlichkeitsprägungen (Persönlichkeitsmerkmalen). Der ersten Phase, dem auftauchenden Selbst, entspricht demnach das musikalische Bauelement Rhythmus und das Persönlichkeitsmerkmal Strukturierungskraft. Das Kern-Selbst der zweiten Phase findet seine Entsprechung in der Dynamik und der Durchsetzungskraft. Das subjektive Selbst ergänzt sich mit dem Klang auf der einen und der Nähe-Distanz-Gestaltung au der anderen Seite. Dem verbalen Selbst entsprechen Melos und Identitätskraft. Musik als multisensorischer Reiz kann die Entwicklung des Selbstkonzepts in allen Phasen sinnvoll unterstützen (vgl. Schumann 1999, 90 ff).

3.2.3.2.3 Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven

„Auf der Grundlage des Wechselbezuges von kreativen Ich-Funktionen und Abwehr- bzw. Anpassungsmechanismen und Konfliktlösungsstrategien“ (Ribke 1975a, 96) entwirft Ribke Mitte der 70er Jahre „auf der Basis hypothetischer Plausibilität“ (a. a. O., 106) folgendes psychoanalytisches Kommunikationsmodell (vgl. a. a. O., 107):

Psychoanalytisches Kommunikationsmodell



(Ribke 1975a, 107)

Im Zentrum steht „das *Ich* als maßgebliche Steuerungsinstanz“ (a. a. O., 108). Seine Aufgabe besteht in der Kontrolle und Vermittlung intra- und extrapsychischer Faktoren. Die dazu nötigen Fähigkeiten sind teils angeboren und reifungs- und entwicklungsabhängig, teils sind sie Produkt einer psychoanalytisch verstandenen Es-Ich-Differenzierung. Ribke spricht im Zusammenhang mit der Steuerfunktion des Ichs von den kreativen Ich-Funktionen „Flexibilität, Integrationsfähigkeit und Kommunizierbarkeit“ (ebd.), die nötig sind, um mit den anfallenden Aufgaben klarzukommen. So wie es einerseits um eine zunehmende psychische Strukturierung geht, kommt es andererseits zu Abwehr- und Anpassungsvorgängen, die zum einen als Schutzmechanismen fungieren, zum andern aber immer die Gefahr der Verdrängung mit der möglichen Folge einer Selbst- bzw. Realitätsentfremdung in sich bergen.

Besonderes Augenmerk hinsichtlich kreativer Problemlösungsstrategien richtet er auf die im Rahmen der Flexibilität notwendige Ambiguitätstoleranz. Sie resultiert aus dem Vermögen, Ambivalenzen nicht nur zu erkennen und auszuhalten, sondern an ihrer Bewältigung zu arbeiten. Das von Ribke (a. a. O., 109) selbst angeführte Beispiel des kreativen Hörens und Verstehens im Sinne einer Verfügbarkeit über verschiedene Hör- und Verstehensarten zeigt dann aber, dass es nicht um eine Lösung des Problems, sondern um eine Ausdifferenzierung geht, um letztlich den Kommunikationsprozess weiterzuführen.

Man muss sich immer wieder klarmachen, dass es sich hier um Entwicklungstendenzen handelt, die (pädagogisch) beeinflussbar sind. Ein Erkennen einer blockierten Selbstentfaltung hinsichtlich musikalischer Hör- und Verstehensgewohnheiten erfordert auf der Grundlage psychoanalytischen Verstehens pädagogisches Geschick, jedoch kaum therapeutisches Vorgehen. Was hier gefragt ist, fällt eher in Treschers Vorstellungsbereich eines szenischen Verstehens und eines fördernden Dialogs. Ein solcher Dialog setzt Selbstreflexion des Pädagogen voraus (vgl. Trescher 1985, 186 ff; 1987b, 202 ff; 1988, 46; 1992, 208 ff; Datler 1995b, 31 ff; Steitz-Kallenbach 1994).

Der Ausgangspunkt von Ribkes Überlegungen ist die Besonderheit des auditiven Systems, das sich in ständiger (Hör-)Bereitschaft befindet und sich durch permanenten Umweltkontakt auszeichnet. „Infolge dieser anthropologischen Bedingtheiten des auditiven Systems, ist das sich auf mehreren Kommunikationsebenen vollziehende, aber stets an den Hörvorgang gebundene Kommunikationsphänomen ‚Musik' in besonderem Maße geeignet" (a. a. O., 103), Medium für Identifikations- und Projektionsmechanismen zu sein. Ribke widmet sich im folgenden besonders den Projektionsmechanismen und hier dem projektiven Hören.

Die Kenntnis psychoanalytischer Theorie, hier der Anpassungs- und Abwehrmechanismen des Ich und der Kreativität, „bietet die Möglichkeit, spezifische Formen musikalischen Hörens und Verstehens in ihrer Auswirkung sowohl auf den musikalischen Kommunikationsprozess als auch im Hinblick auf die spezifische Persönlichkeitsstruktur des hörenden bzw. verstehenden Subjekts" (ebd.), aber auch „für die interagierende Gruppe" (a. a. O., 100), Stichwort: „projektives Hören, bei dem eigene, meist unbewußte Impulse und Erlebnisinhalte nicht als solche erkannt und wahrgenommen, sondern in die Musik hineingelegt, ‚projiziert' werden" (a. a. O., 103), deutlich und pädagogisch zugänglich zu machen. Der projektive Hörende versteht die Musik des jeweiligen Komponisten als psychologische Ausdrucksgeste bzw. als dessen Psychogramm (vgl. a. a. O., 104), wodurch er aber „jene Eigengesetzlichkeiten des musikalischen Materials" (ebd.), die z. B. durch die Kompositionstechnik vorgegeben sind und die einen unmittelbaren Nachvollzug nicht erlauben, außer acht lässt. Dieser Projektionsmechanismus kann nun sowohl zu einer echten Entlastung, aber auch zu einer Verzerrung der Realitätswahrnehmung führen. Im Rahmen projektiven Hörens wird Musik zum Medium und/oder Katalysator. Musik wirkt als Reizauslöser zur Stimulierung unbewusster Inhalte. Adäquates Musikverständnis ist in diesem Zusammenhang „weder Voraussetzung noch Ziel des Hörens" (a. a. O., 105). Die mangelnde begrifflich-inhaltliche Determinierung der Musik prädestiniert „für assoziative, projektive oder mediale Vehikel-Funktionen" (Rauhe 1972, 32).

Diese Projektionsmechanismen sind ja keineswegs auf bestimmte Musikgattungen beschränkt. Unter dem Stichwort Musikpräferenz und Persönlichkeitsentwicklung bietet sich, pädagogisch gesehen, die Möglichkeit, Zugänge zur Musik in der Jugendkultur und zur klassischen und neuen Musik zu erarbeiten. Mit Hilfe von Ribkes Ansatz können, sowohl persönlichkeits- und gruppenbezogenes als auch sachbezogenes Vorgehen miteinander verbunden werden.

Im Rahmen der Sozialisierung, d. h. der Übertragung von Normen, Techniken, Meinungen und Werte, die das soziale Bild einer Gesellschaft prägen, auf die nachfolgende Generation (vgl. a. a. O., 6), kommt auch der Musik, in erster Linie ist hier die technisch vermittelte Musik gemeint, eine große Bedeutung zu. Rauhe spricht in diesem Zusammenhang auch von einer kulturindustriellen Sozialisierung. Für ihn gehört diese Einflussnahme seitens der Massenmedien „zu den wirksamsten sozialisierenden Faktoren außerhalb der Familie und der institutionalisierten Erziehung“ (ebd.). Sozialisation ist ein Prozess, der keineswegs erst im Jugendalter beginnt, sondern Sozialisation beginnt bereits mit der Geburt. Der Einfluss der Massenmedien auf die Sozialisation beginnt bereits im Vorschulalter und wirkt sich auch schon hier z. B. auf die Musikpräferenzen aus.

Entscheidend für eine Einflussnahme der durch die Massenmedien über die Musik vermittelten, unbewusst wirksam werdenden Botschaften ist der Mechanismus der Identifizierung und dessen Auswirkungen auf die Ich- und Über-Ich-Bildung. Identifikationsvorgänge begleiten die gesamte Entwicklung des Menschen und sind „unverzichtbar auf dem Wege der Identitätsfindung“ (a. a. O., 9). Die daraus resultierenden Spannungen zwischen Heranwachsenden und Erziehenden „sind notwendig und natürlich“ (Kemmelmeyer 1986, 415). In einer sich selbst im permanenten Wandel befindlichen Gesellschaft sind allerdings kontinuierlich Identifikationsmöglichkeiten, in erster Linie ist hierbei an die Eltern gedacht, manchmal schwer zu finden, weshalb die Aufgabe, Identifikationsmuster zu sein, immer häufiger auch an sekundäre Sozialisationsinstanzen wie Kindergarten und Schule delegiert wird. Noch „stärker als Familie und Schule scheint die Gestaltung der Freizeit eine Rolle bei der Identitätsentwicklung zu spielen“ (a. a. O., 426).

Die Institutionen einer Gesellschaft, Familie, Kindergarten, Schule etc. garantieren die Kontinuität in einer sich ständig im Wandel befindlichen Gesellschaft. Dennoch „sind die Institutionen keine ewigen Naturgesetze, sondern historisch gewachsene Regelkodexe, die sich abnutzen“ (Flender 1989, 93). Entsprechen die Institutionen nicht mehr den Bedürfnissen eines Teils der Mitglieder einer Gesellschaft, wird versucht, die Struktur der bestehenden Institutionen zu erneuern. Doch in der Regel halten die Institutionen diesem Druck stand, nicht zuletzt aufgrund einer „kollektiven Verdrängung der spontan geäußerten Bedürfnisse“ (ebd.).

Hinsichtlich des Umgangs mit den von der Kulturindustrie angebotenen Ersatzidentifikationen gewinnt auch Winnicotts Theorie der Übertragungsobjekte an Bedeutung (vgl. auch Pütz 1982, 221; Kap. 4.2.8; 5.2.5.4). Hier ist allerdings dann noch die Gruppenperspektive zu berücksichtigen (vgl. Flender 1989, 107). Musik ist nicht nur Übergangsobjekt in der Entwicklung des Einzelnen, sondern auch bedeutsam im Hinblick auf die Entwicklung innerhalb der Gruppe. Gerade in der Phase der Pubertät befindet sich der Mensch nicht nur in einer Übergangsphase vom Kind bzw. Jugendlichen zum Erwachsenen, sondern es geht gleichzeitig um ein Lösen aus der Primärgruppe Familie verbunden mit der Suche nach neuen sozialen (Gruppen-)Bindungen. Im Zuge dieser Entwicklung gewinnt nicht nur die Musik, sondern auch die Accessoires des Starkults den Charakter von Übergangsobjekten. Zu berücksichtigen ist, dass sich die hier angesprochenen Prozesse immer weiter nach vorne verlagern.

Eine Subkultur, ‚Para- und Anti-Institutionen‘, sind Produkte dieser Zwangslage jeder Gesellschaft. Sie bieten ein Ventil für die gesamtgesellschaftlich notwendigen und geforderten Verdrängungen. „Allen diesen ‚subversiven‘ Institutionen haftet eine ‚mythische Aura‘ an“ (a. a. O., 94), sie befinden sich im Stadium des Vorbewussten.

Die Musik ist ein wirksames Mittel, die aus der gesellschaftlichen Zwangslage resultierenden Frustrationen und Verdrängungen zu kompensieren. Musik hat also sowohl eine individuelle als auch eine soziale, gesellschaftliche bedeutende Funktion. In ihrer unterschiedlichsten Art liefert Musik den Frustrierten „Psycho-Pro-

thesen“ (a. a. O., 99), um die Wunden der Entfremdung zu lindern. Die Entfremdung betrifft nicht erst die Jugendlichen, sondern sie betrifft auch die Kinder- und Erwachsenenkultur. Sie bezeichnet darüber hinaus aber besonders die von Holzkamp (1994, 94) angesprochene „Wechselausgrenzung von Jugendmusik und Erwachsenenmusik“, die keineswegs dadurch aufgehoben ist, dass die Jugendmusik Eingang in schulischen Musikunterricht findet. Die Entfremdung ist „möglicherweise nur ‚schulgerecht‘ verpackt und mystifiziert“ (a. a. O., 103 f). Nicht zuletzt rührt daher der Widerstand der Jugendlichen, wenn ‚ihre Musik‘ im Unterricht inhaltlich besprochen und musikalisch analysiert werden soll.

Kemmelmeyer (1986, 426) spricht in diesem Zusammenhang von der Entstehung einer Subkultur mit der Funktion eines „sozialen(m) Uterus“, in dem mit Hilfe der Musik jenes ozeanische Gefühl verbunden mit der Auflösung der Ich-Grenzen regressiv auftreten kann. „Musik wird zum Medium für Tagträume, Träger von Botschaften, schafft das Gefühl von Kommunikation und Zusammenhalt in der Gruppe durch Gleichgestimmtheit beim Hören, wird zum Symbol und Signal für Gruppenzugehörigkeit“ (a. a. O., 428). Oftmals wird in diesen und ähnlichen Zusammenhängen von der Regressionsmöglichkeit durch Musik gesprochen. Gemeint ist hier aber immer die (verwerfliche) Musik der Jugend. Demgegenüber stellt Kemmelmeyer (a. a. O., 429) klar, und das kann man nicht stark genug hervorheben, „*daß prinzipiell jede Musik (zu jeder Zeit – L. K.-S.) Regressionsmöglichkeiten aus der Realität [...] bietet*“ (Hervorhebung – L. K.-S.).

Die Kulturindustrie greift dem Suchenden hier gerne unter die Arme und bietet Ersatz-Identifikationsangebote z. B. in Form von Musikidolen. Die hier wirksam werdenden, kommunikationsrelevanten Mechanismen hat Freud 1921 in seiner *Massenpsychologie* [...] beschrieben. Die von Rauhe beschriebene kollektive Identifikation vollzieht sich über eine Identifikation in erster Linie mit dem Star, dann aber auch mit dem Text und der Musik und mit der Gemeinde der Fans (vgl. Rauhe 1972, 11 ff; Flender 1989, 103 ff; Schmidt 1995, 130).

Dieser Identifikationsprozess, gemeint ist jetzt wieder der der Jugend mit der Pop-Kultur, bringt nun aus der Sicht „einer emanzipatorischen Sozialisierung als

‚Befähigung des Menschen zur Stellungnahme zu gesellschaftlichen Entscheidungen' und ‚zur *Abwehr irrationaler Anforderungen* '" (Abels 1971, 2 f in Rauhe 1972, 6) „*ernste Gefahren*" (Rauhe 1972, 22; Hervorhebung – L. K.-S.) mit sich, die Rauhe (a. a. O., 25) in sieben Punkten zusammenfasst:

1. eine *Ich-Schwächung* durch eine sich stabilisierende Gewohnheit, zu imitieren;
2. eine *Selbstentfremdung* aufgrund unreflektierter und unbewältigter Imitation kulturell vorgegebener und standardisierter Verhaltensschemata;
3. eine „*Einengung der Wahrnehmung* durch den ‚affirmativen Gestus' der Kulturindustrie" (ebd.);
4. eine *Fesselung des Bewusstseins* an traditionelle Schemata, die „in scharfer Diskrepanz zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation stehen" (ebd.);
5. ein *unkritisches Einverständnis* hinsichtlich bestehender Normen und gesellschaftlicher Tatbestände;
6. eine *kulturindustrielle Steuerung der individuellen Bedürfnisse* durch eine Einbindung in einen kommerziell gesteuerten „Regelkreis von Bedürfnis-Leitbild-Anpassung" (ebd.);
7. eine *ästhetische Fremdbestimmung* im Sinne einer Unterdrückung individueller Bedürfnisse mit der Folge einer „Verhinderung von Mündigkeit und Emanzipation im Sinne ästhetischer Selbstbestimmung als Voraussetzung [...] ästhetische(r) [...] Mitbestimmung" (ebd.).

Aus dem Aufzeigen möglicher Gefahren für die Identitätsfindung (Jugendlicher) resultieren musikpädagogische Konsequenzen, wobei zu berücksichtigen ist, dass alle „pädagogischen Entscheidungen [...] stets auf Normsetzungen und grundsätzlichen Wertentscheidungen (basieren)" (Gies 1990, 8) mit dem *Ziel* der „*Ich-Stärkung und Identitätsfindung durch ästhetische Emanzipation* " (Rauhe 1972, 26) im Sinne einer *Befreiung aus kulturindustrieller Fremdbestimmung* . Der *Weg zum Ziel* führt über die *Analyse* bestehender gesellschaftlicher und damit in Verbindung stehender „Sozial- und individualpsychologischer Implikationen von Musik" (ebd.)

und über die Analyse musikalischer und textlicher Inhalte (vgl. Gies 1990, 246 ff, 248 ff). Im Anschluss an die Analyse kommt es zum *Aufzeigen von Alternativen*, die zum o. g. Ziel führen sollen.

Insgesamt kennzeichnet sich der Prozess durch drei sich wechselseitig durchdringende Lernzielbereiche:

„1. Problematisierung, Veränderung und Neuordnung des ästhetischen *Objekts* durch Analyse der bestehenden Situation und durch Experiment und Improvisation im Bereich des Möglichen;
2. Veränderung der Wahrnehmung der Bedürfnissituation und Antriebslage des ästhetischen *Subjekts* (der wahrnehmenden Person oder Gruppe);
3. Aufdeckung, Problematisierung und Veränderung des ästhetischen *Kommunikationsprozesses* (des Objekt-Subjekt-Bezugs)“ (Rauhe 1972, 26).

Im Hinblick auf die Möglichkeit, im Feld institutionalisierter Erziehungsprozesse Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen, hebt Kemmelmeyer (1986, 423) besonders die künstlerischen Fächer und deren möglichen Spielräume hervor. Andererseits stehen gerade Musiklehrer vor der für sie oftmals nicht leichten Aufgabe, „*den Gegensatz von Kultur und Subkultur selbst in sich auszutragen* “ (a. a. O., 434). Hinzu kommen dann noch die institutionell bedingten Auseinandersetzungen zwischen einem lehrplanorientierten und einem an den Interessen der Schüler orientierten Musikunterricht (vgl. a. a. O., 436). Wenn Kemmelmeyer sich hier in erster Linie auf die Schule bezieht, so laufen ähnliche Prozesse auch im vorschulischen Bereich ab.

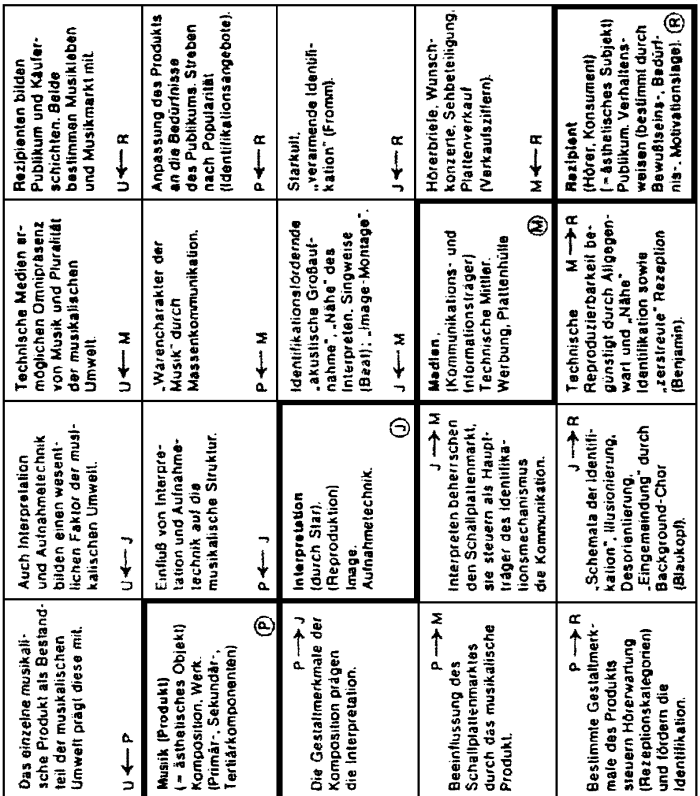
Ganz richtig erkennt Rauhe (1972, 27), das eine rein kognitive Analyse keine Bewusstseinsänderung bzw. Verhaltensänderung bewirkt. Sondern eine Änderung wird seiner Meinung nach erst dann erfolgen, wenn die Ergebnisse der Analyse „*als verhaltensbestimmende Normen in die affektive Persönlichkeitsstruktur, ins Bewußtsein und Unterbewußtsein, eingeglie dert, d. h. internalisiert werden* “ (ebd.; Hervorhebung – L. K.-S.)! Die Erkenntnisse der Psychoanalyse werden, und das

zeigt die Aussage Rauhes ganz deutlich, nicht nur genutzt, verhaltenssteuernde Mechanismen aufzudecken, sondern auch, um im Anschluss daran Verhalten neu zu codieren. Wo bleibt denn hier die autonome Persönlichkeit (vgl. auch Gies 1990, 26)?

Die Analyse der Musik im Zusammenhang mit der Bedürfnislage ihrer Hörer sollte behutsam vor sich gehen. „Wer ein Identifikationsobjekt angreift, greift indirekt durch das Objekt auch die Person an, die sich mit dem Objekt identifiziert" (Kemmelmeyer 1986, 444; vgl. Schmidt 1995, 127). Sinnvoll wäre es, z. B. mit projektorientierten Methoden an die Analyse heranzugehen (vgl. Kemmelmeyer 1986, 444 f). Nicht mit erhobenem Zeigefinger oder kränkenden Analysen im Sinne Adornos ist eine Verhaltensänderung zu bewirken (vgl. auch Müller 1992, 56 f), sondern nur durch eine behutsame Öffnung möglicher Fixierungen. Das Einbeziehen psychoanalytischer Erkenntnisse in diesem Prozess kann nur geschehen, um Mechanismen aufzudecken und aus verschiedenen Blickwinkeln kritisch zu durchleuchten. Die letztlich angestrebte Emanzipation ist Sache des Subjekts.

„Der Kommunikationsprozeß als Objekt-Subjekt-Bezug ist durch vielschichtige Vorgänge beeinflußt" (Rauhe 1972, 38). Diese Vielschichtigkeit, und das scheint mir wesentlich, ist eigentlich nur rein theoretisch erfassbar als Wechselwirkung zwischen den Elementen Umwelt, Musik, Interpretation, Medien, Rezipient. Als Prozesse der Wechselwirkung unterscheidet Rauhe (a. a. O., 40) Kopplungs- und Rückkopplungsprozesse. Ein Ergebnis eines Versuchs, die Wechselwirkungsprozesse inhaltlich zu füllen, stellt folgende Matrix dar (vgl. a. a. O., 39):

Matrix der Wechselwirkungsprozesse



(Rauhe 1972, 39)

Komplexität führt manchmal zur Resignation, und so ist es nicht verwunderlich, wenn „angesichts der Übermacht der sozialisierenden Kulturindustrie gegenüber der institutionalisierten Erziehung“ (a. a. O., 44) und mit Blick auf das anfangs gesteckte Ziel, die von Rauhe aufgezeigten Möglichkeiten demokratischer Einflussnahme (vgl. a. a. O., 45 f) eher dürftig wirken (vgl. auch Kemmelmeyer 1986, 449). Im Anschluss an Knolle (1980, 271 ff) sieht Kemmelmeyer (1986, 448) einen der Gründe für die Folgenlosigkeit dieses didaktischen Ansatzes darin, dass sich „die dominante sozialpsychologische Komponente der populären Musik [...] nicht mit Kriterien musikimmanenter Aspekte“ erschließen lässt.

Rauhe spricht von einer ‚emanzipatorischen Sozialisierung‘. Der Widerspruch besteht darin, dass Sozialisierung oder Sozialisation „als Vergesellschaftung des Subjekts“ (Rolff/Zimmermann 1990, 31) Element funktionaler Erziehung ist (vgl. auch Helsper 1995, 72). Der Begriff des Emanzipatorischen verweist aber auf eine willentliche Einflussnahme. D. h. Rauhe meint also nicht Sozialisation, sondern Erziehung. Es geht der Erziehung um die Absicht, die Planung, das Gewollte, eben das Intentionale. Emanzipatorischer Erziehung aber geht es eigentlich weniger um die Sache als um das Subjekt, das zu einem reflektierten und selbstkritischen Umgang mit Musik erzogen werden soll. „Angesichts der Heterogenität von Umgangsweisen mit Musik erscheint der Begriff der Emanzipation als Zielformulierung und Wertbegriff jedoch abstrakt und unbestimmt“ (Gies 1990, 9). Erziehung findet im Spannungsfeld zwischen Objekt- und Subjektanspruch statt. Das gilt auch für die Musikpädagogik. Erziehung ist keineswegs wertfrei. Auch das gilt für die Musikpädagogik. Sie unterliegt sogar einer zweifachen Wertbestimmung, der der Musik und der des subjektbezogenen Umgangs mit Musik. Das eine ist ohne das andere letztlich nicht möglich. Musikpädagogik muss also letztlich einen Weg finden, auf dem sie der Objekt- als auch der Subjektseite gleichermaßen gerecht werden kann. Dies kann sie nur dann, wenn sie in der Lage ist, gleichzeitig verschiedene Seiten der Sache und verschiedene Zugangsweisen des Subjekts zur Sache zu berücksichtigen. Für mich mündet dieses Problem letztlich in die Frage nach der geeigneten Methode (vgl. Kemmelmeyer 1986, 441, 451 f; Kowal-Summek 1991; 1992a;

1993a; 1993b; 1995a; 1995b). Unter dem Stichwort „Kommunikation und Produktion“ (Kemmelmeyer 1986, 451) bemerkt Kemmelmeyer richtig, dass es nicht nur darum gehen kann, „etwas machen zu können“ (ebd.) mit Blick auf „die Existenz oder das Schaffen von Kunst“ (ebd.), sondern dass es auch verstärkt darum geht, „etwas zu machen“ (ebd.) im Sinne einer Arbeit am Material mit Blick auf Selbst-Darstellung, Phantasie und gruppenbezogener Kommunikation. Methodisch gesehen geht es hier für mich um projektorientierten Musikunterricht, in dem Elemente der Verklanglichung, der szenischen und musikalischen Gestaltung und des Spiels zusammenwirken.

Das Bemühen, den Sinngehalt von Musik mit Hilfe der Sprache zu klären, stößt irgendwann an eine Grenze. Diese Verstehensgrenze ist kein Anlass zur Resignation, sondern fördert eher die Einsicht, das gewisse Prozesse „in sprachlich nicht ausdrückbaren Tiefenschichten“ (Pütz 1982, 216) der am Kommunikationsgeschehen beteiligten Personen gründen. Hieraus allerdings die Einsicht zu ziehen, dass eine rationale Auseinandersetzung mit Musik keinen Sinn macht, hält Pütz für völlig verfehlt. Vielmehr sollte hier die Erkenntnis einsetzen, dass sowohl alles Wissen als auch alles Reden über Musik „nur insoweit von wirklicher Bedeutung ist, als es in diesen Sinnfindungsprozeß eingebunden ist“ (ebd.).

Diese Erkenntnis wiederum macht den Gegenstand Musik keineswegs pädagogisch unzugänglich, sondern erfordert die Änderung einer ausschließlich rational orientierten Zugangsweise. „Musiklernen ist, wie jedes Lernen, dann am sinnvollsten, wenn die ganze Persönlichkeit des Lernenden angesprochen wird, er sich in der Auseinandersetzung mit Musik mit seinen spezifischen Fähigkeiten, bewußten und unbewußten Bedürfnissen fühlend, reflektierend und handelnd einbringen kann“ (a. a. O., 217). Diese Forderung von Pütz bezieht sich auf jedes Musiklernen, d. h. sie ist auch im Rahmen musikalischer Früherziehung zu berücksichtigen. Im Prinzip geht es also darum, Unterrichtsmethoden zu finden, die den Lernenden in seiner gesamten Persönlichkeit erfassen und die dem Lerngegenstand Musik als nonverbalem Medium gerecht werden. Pütz denkt hier insbesondere an Methoden wie Gruppenimprovisation und Transformationen vom musikalischen in andere künstlerische

Medien (vgl. a. a. O., 219 f), wobei er hier in erster Linie an Bewegung (Tanz) und Malen denkt. Gerade diese Möglichkeiten gewinnen in der musikalischen Früherziehung immer mehr an Bedeutung.

Aus der Perspektive des Subjekt-Objekt-Bezugs und unter Berücksichtigung psychoanalytisch-pädagogischen Denkens und Handelns gewinnt aber auch der Begriff der Erfahrung und der der „erfahrungserschließenden Musikerziehung" (Nykrin 1978; vgl. Kemmelmeyer 1986, 455 ff; Kaiser 1992a, 100 ff; Müller 1992) an Bedeutung. Kemmelmeyer zufolge würde die konsequente Berücksichtigung der Erfahrung im musikpädagogischen Raum die Kontroverse zwischen objekt- und subjektorientierten Positionen als Scheinkontroverse entlarven. „*Erfahrung ist eingebunden in den Gesamtzusammenhang so zialen Handelns und Verhaltens* " (Kemmelmeyer 1986, 455). Erfahrung ist subjektbezogen und bestimmt meine zukünftigen Umgangsweisen mit. Bezogen auf den institutionalisierten pädagogischen Rahmen ist sie aber auch „*gelenkte Erfahrung*" (ebd.). Dem *Erfahrungen machen* im Prozess der Sozialisation steht das pädagogisch akzentuierte *Erfahrungen machen lassen* zur Seite. Pädagogisch gesehen steht im Anschluss an eine Erfahrungserschließung das Prinzip des selbsttätigen sachorientierten Handelns im Vordergrund. Es geht darum, Freude am Lernen zu wecken und darum, über die Begeisterung an der Sache den Einfluss funktional wirksamer Einflüsse zu reduzieren.

Kaiser (1992a, 108) gibt zu bedenken, dass hinsichtlich des Begriffs ‚musikalische Erfahrung' zwischen „‚Erfahrung als Prozeß' oder ‚Erfahrung als Resultat'" unterschieden werden muss. Wichtig ist diese Unterscheidung hinsichtlich der Mitteilbarkeit von Erfahrungen. „Mitteilbar ist immer nur das, was einen gewissen *Grad der Abgeschlossenheit* erreicht hat. Das, was ich unmittelbar, d. h. auch: unvermittelt *erlebe*, ist nicht mitteilbar" (a. a. O., 109). Erfahrungen bergen Wissen und bringen neues Wissen hervor. Insofern Erfahrungen immer subjektbezogen sind, ist auch das darauf aufbauende Wissen subjektbezogen. Musikalische Erfahrung umfasst allerdings sowohl eine objekt- als auch eine subjektbezogene Komponente. Die objektbezogene Komponente zielt auf den Gegenstand, das Musikstück, dessen formale Eigentümlichkeiten, aufbauend auf Wissen oder Wissen erzeugend,

durchaus mitteilbar sind. Die subjektbezogene Seite meint meine innere Betroffenheit, den Selbst-Genuss. Als Tatsache, nicht aber in ihrer Qualität, bildet auch sie Wissen und ist somit mitteilbar. Als dritter Faktor spielt aber auch die (soziale) Situation, in der ich die Erfahrung gemacht habe, eine Rolle. Auch sie prägt die Qualität der Erfahrung. D. h. die Mitteilung einer Erfahrung, die über den bloßen Sachverhalt hinausgehen will, die die mit der Erfahrung verbundene Qualität subjektiver Betroffenheit weitergeben will, muss über „die gemeinsame Rekonstruktion" (a. a. O., 113) der Erfahrungssituation laufen.

Musikpädagogisch handlungsfähig bleibt der, dem es gelingt, Zusammenhänge herzustellen „zwischen sozialer Erfahrungswelt und musikalischer Erfahrung" (ebd.). Nachweisbare Zusammenhänge könnten dazu führen, dass man in die Lage versetzt wird „soziale Bedingungen an(zu)geben, die musikalische Erfahrungen behindern oder fördern" (Müller 1992, 53). Der Weg führt zu einer soziokulturell akzentuierten Musikpädagogik, die ihre Anknüpfungspunkte für den Musikunterricht in der musikalischen und sozialen Welt sowohl der Kinder als auch der Jugendlichen und Erwachsenen sucht. Von hieraus werden die Umgangsweisen mit Musik zu erweitern versucht, indem Anregungen gegeben, aber auch Ansprüche gestellt werden. Zwei Faktoren, die sich diesem Anspruch entgegenstellen, und deren Starrheit aufzulösen ist, sind der sog. Peergruppendruck (vgl. a. a. O., 55) und die Fixierung auf Geschlechterrollen (vgl. a. a. O., 61). Eine fachbezogene praxisorientierte Ausformulierung des theoretischen Anspruchs fehlt sowohl bei Nykrin als auch bei Kaiser und Müller.

Erfahrungsoffener Unterricht will den außerschulischen Erfahrungszusammenhang des Schülers bzw. der Schüler mit dem unterrichtlichen Lernen in Verbindung bringen (vgl. Chott 1990, 19). Merkmale erfahrungsoffenen Unterrichts (vgl. Garlichs/Groddeck 1978, 16 ff):

1. Erfahrungsoffener Unterricht setzt „*bewußt an der konkreten ‚Hier und Jetzt'-Situation der Lernenden an* " (a. a. O., 16). Gemeint sind sowohl die „Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Neigungen" (ebd.) als auch eventuell vorhandene

„Probleme und Störungen“ (ebd.) sowohl des Einzelnen wie auch der Gruppe. Um dies von Lehrerseite gewährleisten zu können, um situationsadäquat handeln zu können, um sich dann auf das reale Kommunikationsgeschehen einlassen zu können, muss die Planung des Unterrichts entsprechend offen bzw. flexibel sein. Dazu, benötigt er „möglichst konkrete Vorstellungen über die Lebensbedingungen und außerschulischen Interessen seiner Schüler“ (a. a. O., 17). Es zeigt sich hier, dass ein wesentlicher Teil der Arbeit im Vorfeld des eigentlichen Unterrichts liegt. Die Vorbereitung des Unterrichts soll später dem Lernenden ermöglichen, sich aus seiner momentanen Situation heraus, in Orientierung an der Sache, mit seinen „spontanen intellektuellen, emotionalen und leiblichen Reaktionen“ (a. a. O., 18) einzubringen (vgl. auch Groddeck 1978, 128 f).

2. Erfahrungsoffener Unterricht will den Lernenden, aber auch den Lehrenden ermutigen, „*sich selbst als Subjekt zu verstehen und sich der Subjekthaftigkeit von Lern- und Wahrnehmungsvorgängen bewußt zu werden* “ (Garlichs/Groddeck 1978, 18) und sich selbst einzugestehen. „Wenn ich den subjektiven Anteil von Erfahrungsprozessen unterschlage, bleibt wirklich nichts übrig“ (Groddeck 1978, 126). Erfahrung ist das, was etwas in mir auslöst. Wenn ich darüber berichte und dies in unterrichtliche Zusammenhänge einbringe, bringe ich mich ganz persönlich ein. „Derjenige, der Erfahrungen machen will, muß vor allem in diesem Prozeß ganz er selbst sein können und dürfen“ (a. a. O., 129). Der Unterricht muss dafür genügend Zeit und Raum geben. Es müssen dem Schüler bzw. der Lerngruppe von seiten des Lehrers Hilfsangebote gemacht werden, um eventuell vorhandene Lernblockaden bewusst zu machen und aufzulösen. Wenn hier „die Dimension der Selbsterfahrung“ (Garlichs/Groddeck 1978, 18) angesprochen wird, so bezieht sich das sowohl auf den Lehrer als auch auf die Schüler und bezieht sich nicht nur auf die individuelle Ebene, sondern ebenso auf die Sach- und die Sozialebene. Ganz deutlich treten hier auch Momente auf, die die Problematik Erziehung und/oder Therapie in den Vordergrund rücken.

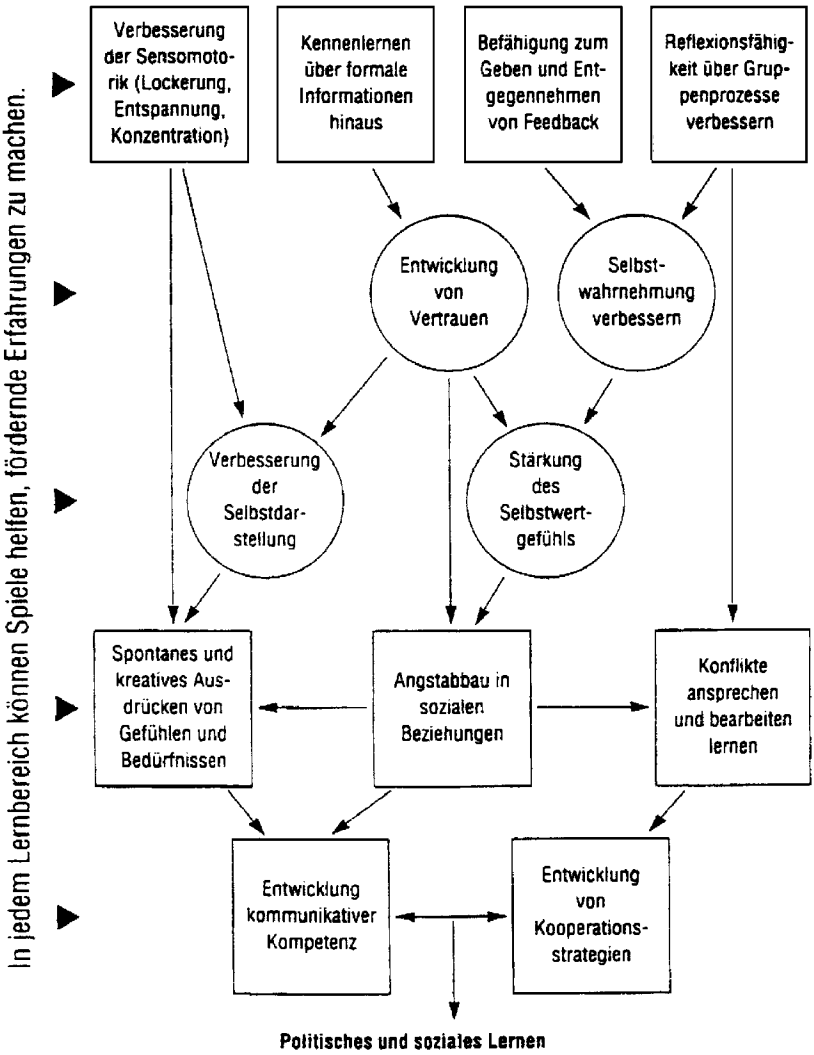
3. Erfahrungsoffener Unterricht bemüht sich, Erfahrungsvielfalt durch das Aufzeigen der *Mehrdeutigkeit von Sachverhalten und Problemen* zu ermöglichen (vgl. a. a. O., 18), wobei auch unbequemen, konflikt- und problemträchtigen Aspekten Geltung verschafft werden soll, die zur Wirklichkeit gehören, und die „in der Regel erst zu einer vertieften Auseinandersetzung" (a. a. O., 19) herausfordern.
4. Themen und Problemstellungen, die für Schüler *„realistisch und relevant"* (ebd.) sind, lassen sich, da sie oft auch nicht fachlich begrenzt sind, nur *fächerübergreifend bzw. interdisziplinär* bearbeiten.
5. Erfahrungsorientierter Unterricht, der sich bemüht, den Schüler bzw. die Gruppe in seiner bzw. ihrer *„emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung"* (a. a. O., 20) zu fördern, *verlangt nach einem anderen* als dem üblichen *Leistungs- und Bewertungssystem*. Statt Noten zu geben, sollte der Lehrer Entwicklungsverläufe in Gesprächen und Selbstreflexionen aufzeigen. Das geforderte Umdenken bezieht sich auf beide Seiten. Bezogen auf die musikalische Früherziehung erscheint dieser Punkt weniger relevant zu sein.
6. *„Eine offene Kommunikation im Unterricht"* (ebd.) bewirkt auf Dauer, dass sich Lehrer und Schüler nicht mehr hinter ihren Rollen verstecken müssen, *„sondern sich als reale Personen mit Vorlieben und Abneigungen, mit Stärken und Schwächen zu erkennen geben"* (ebd.). Es geht hier nicht um eine Verwässerung von real existierenden, sozial geprägten Beziehungen, sondern es geht um eine Öffnung starrer Grenzen in Abhängigkeit von den jeweiligen Partnern.

Groddeck (1978, 139 f) sieht ähnlich wie Chott (1990, 19 ff) Zusammenhänge zwischen erfahrungsoffenem und projektorientiertem Unterricht. Groddeck kritisiert aber, dass die Erfahrung im Projektunterricht zwar bedeutsam, aber nicht zentral ist. Im Vordergrund steht statt dessen „der methodische Aspekt motivationserzeugender Aktivitäten" (Groddeck 1978, 139). In der Realität verkommt die Projekt-Idee oftmals zu einem leeren Betätigungsaktivismus. Diesem Verbalaktivismus hält Chott die Tatsache entgegen, dass Garlichs und Groddeck in ihrem Buch Projektbe-

richte aufgenommen haben, die sich genau mit seinen Merkmalen von Projekten decken. Erfahrungsoffener Unterricht ist, laut Groddeck (a. a. O., 140), keine Methode, sondern ein Prinzip. Projektorientierter Unterricht, so Chott (1990, 21), ist ebenfalls keine Methode, sondern ein Unterrichtsverfahren (vgl. a. a. O., 16 f), das dann zum Unterrichtsprinzip wird, wenn der ganze Unterricht „ausschließlich durch ‚Projekte' realisiert wird" (a. a. O., 17). Erfahrungsoffener Unterricht, wie ihn Garlichs und Groddeck vorstellen, zeigt Momente auf, die in einem demokratischen Unterricht relevant sind. Projektorientierter Unterricht ist eine Möglichkeit, erfahrungsoffenen Unterricht zu gestalten (vgl. Garlichs/Schmitt 1978).

3.3 Spiel und Gruppe

Wie schon eingangs des Kapitels angedeutet, besteht zwischen Spiel und Gruppe ein intensiver Zusammenhang und -halt. Angesprochen ist hier das Soziale Lernen, doch auch jede inhaltliche orientierte Form von Gruppenarbeit, z. B. auch die musikalische Früherziehung. Bezogen auf institutionalisierte Erziehungsprozesse bleibt Fritz (1993[3], 253) realistisch in der Einschätzung des Spiels für die Bedeutung der Gruppenarbeit. Dem Spiel kommt eine flankierende Maßnahme zu, die die eigentliche Arbeit der Gruppen vorbereitet. „Einen Eigenwert besitzen diese Methoden [...] nicht; ihre Wirkungen können sie nur im Zusammenhang mit sachbezogener Arbeit und nur durch die Erfordernisse der Zusammenarbeit [...] entfalten" (ebd.). Welche Wirkungen insgesamt durch das Spiel für die Gestaltung eines Kommunikationsprozesses in Gruppen möglich sind, veranschaulicht folgende Graphik (vgl. Baer 1995, 77):



(Baer 1995, 77)

Für die musikalische Früherziehung als institutionalisiertes pädagogisches Geschehen gilt, dass sich „erst in der Zusammenarbeit an einer gemeinsamen Sache [...]

soziale Beziehungen (entwickeln)“ (Fritz 1993[3], 231). Soziales Lernen trägt dazu bei, den Prozess der Zusammenarbeit zu fördern und störende Einflüsse zu vermeiden bzw. zu vermindern. Nach Fritz (ebd.) handelt es sich um eine „zielgerichtete Interaktion“, um ein wechselseitig aufeinander bezogenes Verhalten „mit dem Ziel, eine gemeinsame Sache, eine Arbeit, ein gemeinsames Anliegen anzugehen und zu einem Ende zu führen“ (ebd.).

Zusammenarbeit selbst ist ein Lernprozess, der sowohl intellektuell-technische als auch soziale Fähigkeiten erst entwickeln muss. Besonders in dem, was die sozialen Fähigkeiten anbelangt, wird dieser Lernprozess deutlich. Nach Fritz (a. a. O., 233) geht es darum:

„— Bereitschaft und Fähigkeit (zu entwickeln – L. K.-S.), dem anderen zuzuhören und nachzuvollziehen, was er meint;
— Einfühlungsvermögen in die Situation einzelner Mitglieder der Arbeitsgruppe (auszubilden – L. K.-S.);
— die Fähigkeit (zu entwickeln – L. K.-S.), die eigenen Wirkungen abzuschätzen;
— die Bereitschaft (zu entwickeln – L. K.-S.), Kritik anzunehmen und zu verarbeiten.“

Zusammenarbeit ist also etwas, was sich entwickeln und was gefördert werden muss. Zusammenarbeit besitzt bestimmte Methoden, pädagogische Formen von denen eine die Gruppenarbeit ist. „Die Gruppe ist der eigentliche pädagogische Ort, zusammenzuarbeiten und Zusammenarbeit zu lernen“ (a. a. O., 233 f). Aber im Rahmen institutionalisierter Erziehung hat diese Gruppenarbeit keinen Selbstzweck, sondern muss in Orientierung an der Sache stattfinden, denn „erst ein inhaltliches Interesse verleiht einer Beziehung Kontur, Bestand“ (a. a. O., 235). Dies zu gewährleisten, ist Aufgabe des Pädagogen. Dafür braucht er ein reflektiertes Verständnis gruppendynamischer Prozesse. Auch hier darf es nicht dazu kommen, Beziehungs- und Inhaltsebene zu trennen, da sonst die Gefahr besteht, bei einer Über-

betonung der Beziehungsarbeit in quasi therapeutische Funktionen abzugleiten (vgl. a. a. O., 240). Das psychoanalytische Gruppenverständnis, auf das ich mich im folgenden beziehe, bietet hier eine Möglichkeit zur Reflexion gruppendynamischer Prozesse. Die Anfänge dieses Verständnisses liegen bei Freud, wurden aber durch die Psychoanalytiker nach Freud bis heute weiterentwickelt und auf die pädagogische Relevanz hinterfragt.

3.3.1 Psychoanalytisches Gruppengeschehen

Wie schon in den beiden vorangegangenen Kapiteln deutlich wird, ist es fast nur theoretisch möglich, Kommunikation, Spiel und Gruppe zu trennen. In Kapitel 3.1 ging es um den gelungenen Anfang einer Gruppenarbeit. Die dort genannten psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Gedanken zur Gruppenarbeit bedürfen eines grundlegenden Einblickes in Gruppenprozesse.

Jede Betrachtung psychoanalytischen Gruppengeschehens sollte bei Freud ansetzen und von hieraus weiterführen (vgl. Reimann 1991, 3; Finger-Trescher 1994, 93 f). Das wohl wichtigste Werk unter dieser Perspektive stellt Freuds Schrift *Massenpsychologie und Ich-Analyse* (1921 in Freud G. W. XIII, 73 ff) dar, auf die ich mich im Folgenden beziehe.

3.3.1.1 Aspekte der Massenpsychologie

Die Psychologie des Individuums kommt nicht umhin, in ihrer Betrachtung, unter der Perspektive individueller Triebbefriedigung, die Beziehung des Einzelnen zu anderen Menschen miteinzubeziehen. Von daher ist „die Individualpsychologie [...] von Anfang an auch gleichzeitig Sozialpsychologie“ (Freud G. W. XIII, 73). Das Wesentliche an dieser Aussage Freuds ist für Gay (1989[2], 455) die Klarstellung, „daß die Psychoanalyse bei all ihrem kompromißlosen Individualismus das innere Leben nicht erklären kann, ohne auf die Außenwelt zurückzugreifen“.

Sozialpsychologie umfasst im Freudschen Sinn die Beziehungen zu „einer einzigen oder einer sehr geringen Anzahl von Personen“ (Freud G. W. XIII, 74). Davon abzugrenzen ist die Massenpsychologie, die „den Menschen als Mitglied eines Stammes, eines Volkes, einer Kaste, eines Standes, einer Institution oder als Bestandteil eines Menschenhaufens, der sich zu einer gewissen Zeit für einen bestimmten Zweck zur Masse organisiert“ (ebd.), behandelt.

Grundlage des sozialen Verhaltens des Menschen ist der soziale Trieb, der allerdings „kein ursprünglicher und unzerlegbarer ist“ (ebd.; vgl. McDougall 1947, 122), dessen Anfänge „in einem engeren Kreis, wie etwa in dem der Familie gefunden werden können“ (Freud G. W. XIII, 74; vgl. McDougall 1947, ebd.).

Freud bezieht sich in seiner Abhandlung „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ aus dem Jahr 1921 in erster Linie auf Le Bons „Psychologie der Massen“ (1912[2]; 1919[3]), so das es gerechtfertigt erscheint, sich zuerst auf Le Bon und dann auf Freuds Rezeption der Gedanken Le Bons zu beziehen. Adorno (1972, 411 in Moscovici 1986, 82) zufolge besteht Freuds Abhandlung nämlich „in einer dynamischen Interpretation von Le Bons Beschreibung der Massenseele“. Doch würde eine Analyse des Werkes von Le Bon den Rahmen bei weitem sprengen.

3.3.1.1.1 Sigmund Freud: Massenpsychologie und Ich-Analyse

Freud orientiert sich bei seinen Gedanken zur Massenpsychologie sehr stark an Le Bons Werte *Psychologie der Massen*. Gustav Le Bon (1841 – 1931) gilt als Begründer der Massenpsychologie (vgl. Moscovici 1986, 71). Eigentlich jedoch war er ein Provinzarzt, der sich schon früh von dieser Tätigkeit löste, um sich, nicht nur finanziell erfolgreich, der (Popular-)Wissenschaft zu widmen. Moscovici (ebd.) bezeichnet ihn, nicht ganz frei von Ironie, als „Amateurgelehrten“, dessen herausragende Fähigkeit er darin sieht, „Ideen, die in der Luft waren und die andere nicht zu verkünden wagten oder sie nur vereinzelt zum Ausdruck brachten, in eine abgeschlossene und aussagekräftige Form“ (a. a. O., 72) gebracht zu haben (vgl. Gay 1989[2], 456). Genau in diesen „Ideen [...] Gedanken und Überzeugungen“ (Le Bon

1919[3], 1) der Völker aber vollziehen sich seiner Meinung nach „die einzigen Veränderungen von Bedeutung“ (ebd.), in deren Folge sich oftmals Erschütterungen und Kulturveränderungen ereignen, die eben nur beim ersten Hinsehen als politische Veränderungen erscheinen.

Le Bons *Psychologie der Massen*, das Manifest der „Sozialpsychologie, Kollektivpsychologie etc.“ (Moscovici 1986, 79), das Buch mit dem größten Einfluss auch über die Grenzen der Sozialwissenschaften hinaus (vgl. a. a. O., 80 f), „das Buch eines europäischen Pessimisten, eines besorgten Individualisten“ (Mitscherlich 1977, 518), entsteht in einer Zeit der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, deren Gründe Le Bon (1919[3], 1) zum einen in der „Zerstörung der religiösen, politischen und sozialen Überzeugungen“ der Zivilisation, zum anderen „infolge der neuen Entdeckungen der Wissenschaften und der Industrie“ (ebd.) sieht. In seiner Zeit, in der die Ideen der Vergangenheit bröckeln und die der Zukunft noch nicht ausgereift sind, sieht er eine „Periode des Übergangs und der Anarchie“ (a. a. O., 2) mit ungewissem Ausgang. Gewiss ist nur eines, dass „mit einer neuen Macht, der jüngsten Herrscherin der Gegenwart zu rechnen ist: mit der Macht der Massen“ (ebd.), dem Zeitalter, der Ära der Massen.

Moscovici (1986, 72 ff) verweist auf den Zusammenhang zwischen den Aussagen Le Bons und den gesellschaftlichen Zuständen im Frankreich des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die gekennzeichnet sind durch einen Kampf zwischen „Revolution und Restauration“ (a. a. O., 73), der sich zugunsten der Revolution zu entscheiden droht (vgl. auch Kornbichler 1989, 115 f). Der Schlüssel in diesem Konflikt liegt in der Beherrschbarkeit der Massen. Doch dazu fehlen die psychologischen Grundlagen, d. h. die Kenntnis von den „Gesetzmäßigkeiten der Massen“ (Moscovici 1986, 77). Dieser Aufgabe, die Gesetzmäßigkeiten zur Beherrschbarkeit der Massen zu liefern, widmet sich Le Bon, dessen Theorien insgesamt in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts, also zu der Zeit, in der sich Freud mit ihnen auseinandersetzt, ihren Höhepunkt an Popularität erreichen (vgl. a. a. O., 78). Sie machen ihn zum Vordenker seiner Zeit (vgl. a. a. O., 77).

Moscovici reiht Freuds *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, in der er Freuds „ersten offiziellen Ausflug in das Gebiet der Sozialpsychologie“ (Moscovici 1986, 280) sieht, unter die Schriften Freuds ein, die sich „auf die Ursprünge der Religion, auf die gesellschaftlichen Institutionen, auf die politische Autorität und auf die Massenpsychologie im allgemeinen (beziehen)“ (a. a. O., 278). Für ihn stellen sie eine (gedankliche) Einheit dar, mit der sich sowohl die Gegner als auch die Anhänger Freuds schwer tun.

Die Beschäftigung Freuds mit der Massenpsychologie hat, folgt man Moscovici (a. a. O., 282 ff), verschiedene Gründe. Einen sieht er in der Tatsache des 1. Weltkrieges, in der scheinbar „unüberwindliche(n) Gewalt von Haß beseelter Menschenmengen“ (a. a. O., 283). Ein weiterer Grund liegt in den sich an den Krieg anschließenden Massenbewegungen, die nicht in die Demokratie, sondern in die Totalität mündeten, und die in Zusammenhang mit dem Juden Freud stehen (vgl. auch Mitscherlich 1977, 517; Kowal-Summek 1992b, 10 ff). Ein dritter Grund liegt in der Möglichkeit der Reaktivierung der Hypnose, die Freud demnach nie wirklich verworfen hat (vgl. Moscovici 1986, 285; Freud G. W. VIII, 96 f). Die Wiederaufnahme dieser Thematik steht im Zusammenhang mit dem Versuch Freuds, zu zeigen, „daß die Psychoanalyse die Grundlage auch der Massenpsychologie ist“ (Moscovici 1986, 285). Ein vierter Grund betrifft die „persönliche(r) Natur“ (ebd.) Freuds und findet sich am deutlichsten in der 1935 entstandenen Nachschrift zu seiner Selbstdarstellung (vgl. Freud 1935a; Moscovici 1986, 286 f). Unabhängig davon, welche Gründe nun für Freud relevant sind, sich mit Aspekten der Massenpsychologie auseinander zusetzen, bleibt die Tatsache bestehen, daß diese Thematik schon in seinen (Freundes-)Kreis eindringt, „bevor seine Studien darüber erscheinen“ (Moscovici 1986, 294).

Moscovici (a. a. O., 287 ff) zufolge haben wir es bei der Psychoanalyse des Individuums und der der Massen mit zwei verschiedenen Theorien, nicht jedoch mit der Erweiterung einer Theorie zu tun. Er unterscheidet hier die „spezielle psychoanalytische Theorie“ (a. a. O., 288), die sich mit dem Individuum, dessen Träumen,

seiner Familie und seinen Neurosen beschäftigt, von einer „allgemeine(n) psychoanalytische(n) Theorie“ (ebd.), die sich mit den Problemen der Massen befasst.

In einem Brief an Romain Rolland vom 04.03.1923 schreibt Freud, dass der in seiner Abhandlung einen Weg sieht „von der Analyse des Individuums zum Verständnis der Gesellschaft“ (Freud 1968[2], 360; vgl. Gay 1989[2], 454). Dies ist, nach Gay (ebd.), „in einem Satz das Hauptziel von Freuds Massenpsychologie und Ich-Analyse“.

Insgesamt gesehen entbehrt Freuds Abhandlung nicht eines gewissen „provisorischen Charakter(s)“ (a. a. O., 457), der sich besonders in den Nachträgen zeigt, die das Material zusammenfassen, das er zu integrieren versäumte.

Den Beginn der Diskussion um die Gesamtproblematik bilden für Freud drei Fragen: „Was ist eine ‚Masse‘, wodurch erwirkt sie die Fähigkeit, das Seelenleben des einzelnen so entscheidend zu beeinflussen, und worin besteht die seelische Veränderung, die sie dem einzelnen aufnötigt“ (Freud G. W. XIII, 76; vgl. Moscovici 1986, 298)?

Der Mensch in der Masse besitzt „eine Kollektivseele“ (Le Bon 1912[2], 13 in Freud G. W. XIII, 77; vgl. Le Bon 1919[3], 12), die ihn anders „fühlen, denken und handeln“ (ebd.) lässt, als er dies als Individuum täte. Anzumerken bleibt, dass Freud (G. W. XIII, 90) davon ausgeht, dass sich die Aussagen Le Bons „auf Massen kurzlebiger Art“, die er von „stabilen Massen oder Vergesellschaftungen“ (ebd.) unterscheidet, beziehen (vgl. auch Kelsen 1922, 119 f; Schütz 1989, 47).

Le Bon (1912[2], 13 in Freud G. W. XIII, 77) sieht in der Masse ein aus heterogenen Elementen bestehendes provisorisches, aber neues Wesen, welches als Ganzes andere Eigenschaften besitzt als seine Teile. Doch auch die Teile, die einzelnen Individuen, zeigen Eigenschaften, „die sie vorher nicht besessen haben“ (Freud G. W. XIII, 78), die eben erst in der Masse entstehen:

1. auf Grund „ein(es) Gefühl(s) überschwänglicher Macht“ (Le Bon 1912[2], 15 in Freud G. W. XIII, 78) kommt es zu einer Triebenthemmung, in deren Folge das Verantwortungsgefühl des Einzelnen „völlig schwindet“ (Le Bon 1912[2], 16 in Freud G. W. XIII, 79; vgl. Moscovici 1986, 298);

2. der Einzelne ist in der Masse, bezogen auf sein Gefühl und auf sein Handeln, einer so großen Ansteckung ausgesetzt, dass die Gefahr, das persönliche Interesse dem Gesamtinteresse zu opfern, sehr groß ist (vgl. Le Bon 1912[2], 16 in Freud G. W. XIII, ebd.; Moscovici 1986, 299);
3. der Mensch ist in der Masse wie hypnotisiert. „Die bewußte Persönlichkeit ist völlig geschwunden, Wille und Unterscheidungsvermögen fehlen, alle Gefühle und Gedanken sind nach der durch den Hypnotisator hergestellten Richtung orientiert“ (Le Bon 1912[2], 17 in Freud G. W. XIII, 80; vgl. Freud G. W. XIII, 122 ff; Moscovici 1986, 299), das Individuum „ist sich seiner Handlungen nicht mehr bewußt“ (Le Bon 1912[2], 17 in Freud G. W. XIII, 80).

Das Individuum ist insgesamt gesehen „nicht mehr es selbst, es ist ein willenloser Automat geworden“ (Le Bon 1912[2], 17 in Freud G. W. XIII, 81; vgl. Kelsen 1922, 111; Moscovici 1986, 299). Der Mensch steigt „durch die bloße Zugehörigkeit zu einer organisierten Masse [...] mehrere Stufen auf der Leiter der Zivilisation herab“ (Le Bon 1912[2], 17 in Freud G. W. XIII, 82; vgl. Moscovici 1986, ebd.). Aus einem gebildeten Menschen wird „ein Barbar [...] ein Triebwesen“ (Le Bon 1912[2], 18 in Freud G. W. XIII, ebd.; vgl. Freud G. W. XIII, 129). Andererseits sind Massen auch zu hoher Entsagung fähig. Das Streben des Individuums nach persönlichem Glück „ist [...] bei den Massen seltener vorhanden“ (Freud G. W. XIII, 84; vgl. Le Bon 1912[2], 38 in Freud G. W. XIII, 89). Mag also auch das intellektuelle Niveau des Einzelnen in der Gruppe herabsinken, so kann das ethische Niveau der Gruppe das des Einzelnen weit überragen.

Dem in der Masse herabsinkendem Individuum entspricht eine dem Primitiven bzw. dem Kind vergleichbare Massenseele (vgl. Freud G. W. XIII, 129). Sie ist „impulsiv, wandelbar und reizbar. Sie wird fast ausschließlich vom Unbewußten geleitet“ (a. a. O., 82), und ist dabei „so gebieterisch, das nicht das persönliche, nicht einmal das Interesse der Selbsterhaltung zur Geltung kommt“ (ebd.). Andererseits ist sie „unfähig zu einem Dauerwillen“ (ebd.). Sie ist beeinflußbar, leichtgläubig, kritiklos, intolerant und autoritätsgläubig. „Die Gefühle der Masse sind stets

sehr einfach und sehr überschwänglich“ (a. a. O., 83), worin sie denen der Kinder ähneln. Bei der Massenseele, wie bei der des Kindes, des Primitiven und des Neurotikers, können „entgegengesetzte Ideen nebeneinander bestehen“ (a. a. O., 84), ohne dass es zu einem Konflikt kommen muss.

All diese Vergleiche des Menschen in der Masse mit Kindern, Primitiven und Neurotikern machen deutlich, dass Freud hier von dem Menschen an sich spricht. D. h. jeder Mensch kann dem ‚Massenverhalten‘ (wieder) anheim fallen, denn jeder hat die hier beschriebenen Prozesse durchlaufen, und bei jedem haben sie im Gedächtnis, im Unbewussten, Spuren hinterlassen, die sich unter gewissen Umständen, z. B., wenn sich der Mensch einer Gruppe anschließt, wieder bemerkbar machen können (vgl. auch Moscovici 1986, 299 f). Die Bedeutung des Unbewussten in diesem Zusammenhang spiegelt sich in folgendem Satz: „Das, was die Massen sozusagen an der Oberfläche für das bloße Auge zu erkennen geben, drängt das Individuum in die Tiefe zurück, wo man es erst suchen muss“ (a. a. O., 301).

Wie oben angedeutet, geht Freud von einer Sonderung der Massen aus. Den kurzlebigen stehen die stabilen Massen oder Vergesellschaftungen gegenüber, „in denen die Menschen ihr Leben zubringen, die sich in den Institutionen der Gesellschaft verkörpern“ (Freud G. W. XIII, 90). Freud greift hier Le Bons Analogie auf, wenn er die kurzlebigen Massen als Wellen auf dem See der stabilen Massen sieht.

In Anlehnung an McDougall 1920 und nicht an Tarde (vgl. Moscovici 1986, 304), unterscheidet Freud die Massen hinsichtlich ihres Organisationsgrades (vgl. Kelsen 1922, 120 f), wenn er auch später (vgl. Freud G. W. XIII, 101) noch weitere Unterscheidungsmerkmale, die immer im Gegensatz zueinander stehen, anführt. Es gilt jedoch: ein Haufen, der lediglich eine Ansammlung von Menschen bedeutet, unterscheidet sich von der aus einem bestimmten Grund zusammengekommenen Menge. Je stärker diese Gemeinsamkeiten der Masse sind, desto leichter äußert sich die Massenseele (vgl. a. a. O., 91). Das wichtigste und zugleich auffälligste Phänomen der Massenbildung liegt, nach McDougall laut Freud (ebd.), in der „bei jedem einzelnen hervorgerufene(n) Steigerung der Affektivität“, die ähnlich der eben erwähnten Gefühlsanstrengung ist und die in erster Linie „die gröberen und die ein-

fachsten Gefühlsregungen“ (ebd.) betrifft (vgl. a. a. O., 129, 136 f; Moscovici 1986, 445). Begünstigt wird dieser Mechanismus durch „den Eindruck einer unbeschränkten Macht und einer unbesiegbaren Gefahr“ (Freud G. W. XIII, 91 f), die es dem Einzelnen ermöglicht, „im Gehorsam gegen die neue Autorität [...] sein früheres ‚Gewissen‘“ (a. a. O., 92) außer Kraft zu setzen, um sich dann durch die Aufhebung der Hemmungen „der Lockung des Lustgewinns“ (ebd.) hinzugeben. Die suggestive Kraft der Masse sieht Freud hier wie auch schon bei Le Bon bestätigt.

Gegen diese Rezeption seiner Theorie durch Freud wendet sich McDougall (1947, 126 ff) aufs Schärfste. Insbesondere wirft er Freud vor, der sich ausschließlich auf dessen Buch *group mind* 1920 stützt, zu übersehen, dass sich der Inhalt dieses Buches auf ein früheres, bei Freud nicht erwähntes Buch stützt, und somit in seinen Aussagen nicht ohne weiteres verstanden werden kann. Des Weiteren stellt er fest, dass die ihm wichtige Unterscheidung zwischen Suggestion und Gefühlsansteckung und die damit in Verbindung stehenden Theorien von Freud schlicht und einfach nicht wahrgenommen werden (vgl. a. a. O., 129).

Die auch schon von Le Bon konstatierte Intelligenzhemmung in der Masse findet Freud auch bei McDougall bestätigt. Die Masse schüchtert den Einzelnen ein, macht ihn bezüglich seines Denkens unfrei, weil durch ihre Wirkung „das Bewußtsein der Verantwortlichkeit für (die eigene – L. K.-S.) Leistung herabgesetzt wird“ (Freud G. W. XIII, 92). Gilt das bisher Gesagte für die unorganisierte Masse, so stellt McDougall, nach Freud (a. a. O., 93), im folgenden fünf Grundbedingungen „für die Hebung des seelischen Lebens der Masse auf ein höheres Niveau auf“:

1. Es muss „ein gewisses Maß an Kontinuität im Bestand der Masse“ (ebd.) existieren, wobei hier zwischen materieller und formaler Kontinuität zu unterscheiden ist. Die erste bezieht sich auf das tatsächliche Vorhandensein, die zweite auf die Positionen und deren Verbindungen.
2. Über bestimmte Vorstellungen entwickelt der Einzelne „ein Gefühlsverhältnis zum Ganzen der Masse“ (ebd.).
3. Es entstehen Beziehungen zwischen verschiedenen Massen.

4. Die Masse bildet, besitzt oder übernimmt „Traditionen, Gebräuche und Einrichtungen“ (ebd.), die das Verhältnis der Individuen zueinander beeinflussen.
5. Die Masse lässt sich gliedern, wobei diese sich „in der Spezialisierung und Differenzierung der dem einzelnen zufallenden Leistung ausdrückt“ (a. a. O., 94).

Die Organisation der Masse besteht nach McDougall für Freud (ebd.) darin, „der Masse gerade jene Eigenschaften zu verschaffen, die für das Individuum charakteristisch waren und die bei ihm durch die Massenbildung ausgelöscht wurden“.

Gerade diese Interpretation durch Freud stellt für Kelsen (1922, 121) einen Bruch Freuds mit „seiner individualpsychologischen Methode“ dar, worauf auch Reimann (1991, 29 f) verweist. Ihm zufolge hat Freud in der Annahme der Masse als Organisation, als „überindividuelles(n) Gefüge“ (a. a. O., 30), den „sozialpsychologischen, dynamischen Begriff der Masse gesprengt und unter jenen verfestigten, beständigen Massen die sozialen Gebilde in die psychoanalytische Theorie eingeschmuggelt“ (ebd.; vgl. auch a. a. O., 37 ff). Nochmals sei hier auf die Kritik McDougalls (1947, 26 ff, 124 ff) an Freuds Rezeption seiner Theorien hingewiesen.

Ausgangspunkt der an Le Bon und McDougall anschließenden eigenen Gedanken Freuds, deren Sinn darin liegt, eine psychologische Erklärung „für diese seelische Wandlung des einzelnen in der Masse“ (Freud G. W. XIII, 95), für „die Unfreiheit des Einzelnen in der Masse“ (a. a. O., 104) als deren Haupterscheinung zu finden, bilden die Affektsteigerung und die Intelligenzhemmung des Einzelnen in der Masse (vgl. a. a. O., 136 f), das „Zauberwort *Suggestion*“ (Freud G. W. XIII, 95, 129 f, 139 ff; vgl. Moscovici 1986, 307, 317), der „Beeinflussung(en) ohne zureichende logische Begründung“ (Freud G. W. XIII, 97), sowie die Libido als quantitative Größe der Liebes(Sexual-)triebe, worunter auch die Selbstliebe, die Eltern- und Kindesliebe, die Freundschaft, die allgemeine Menschenliebe, die Hingebung an konkrete Gegenstände und abstrakte Ideen (vgl. a. a. O., 98) fallen, „deren Kern aber die Geschlechtsliebe mit dem Ziel der geschlechtlichen Vereinigung“ (ebd.) ist. Freud (a. a. O., 100) geht es nun darum, Liebesbeziehungen, nicht jedoch sexuelle Beziehungen, als „das Wesen der Massenseele“ aufzuzeigen (vgl. a. a. O., 138 f; Moscovici 1986, 307 f, 317 f).

Am Beispiel von Kirche und Heer beschreibt Freud (G. W. XIII, 101 ff) zwei künstlich gebildete Massen (vgl. auch Moscovici 1986, 313), die er darüber hinaus auch noch für hoch organisiert und dauerhaft hält, deren innerer wie äußerer Zusammenhalt aber letztlich durch Anwendung äußeren Zwangs und unter Androhung von Sanktionen gesichert wird (vgl. Moscovici 1986, 305, 445; Reimann 1991, 27), was sich nach außen u. U. als Intoleranz gegenüber anderen Personen oder Ideen zeigt (vgl. Moscovici 1986, 310; Lassahn 1993[3], 122). Des Weiteren kennzeichnen sich die beiden o. g. künstlichen Massen dadurch, dass vor den Massenmitgliedern die Illusion aufrechterhalten wird, der Führer der jeweiligen Masse, „das bindende Element der künstlichen Massen" (Moscovici 1986, 316), würde jeden mit gleicher Intensität lieben (vgl. Freud G. W. XIII, 102; Moscovici 1986, 315 f, 449), wodurch auch das Verhältnis der Massenglieder untereinander bestimmt wird. Schütz (1989, 45) spricht in diesem Zusammenhang von einer „doppelte(n) Gefühlsdisposition" des Einzelnen. Wird diese Illusion scheinbar oder real zerstört, kommt es zu einer „Lockerung in der libidinösen Struktur der Masse" (Freud G. W. XIII, 105). Es besteht dann die Gefahr der Panik mit der Folge der „Zersetzung der Masse" (a. a. O., 106) und der Neurotisierung des Einzelnen (vgl. auch a. a. O., 150 f; McDougall 1947, 135). Anzumerken bleibt, dass Freud mit dieser Behauptung gegen die Sozialpsychologen steht, „die Panik für die Schwächung der Gefühlsbindungen innerhalb von Gruppen verantwortlich machen" (Gay 1989[2], 457). Die Furcht, die dann als Konsequenz infolge der aufkommenden Hilflosigkeit beim Einzelnen auftritt, ist „Ausdruck der Enttäuschung [...], der Entdeckung, daß man nicht gleich geliebt wird" (Moscovici 1986, 344). Sie ist die Folge einer „Desidentifizierung" (ebd.) mit dem Führer, aber auch mit der Masse. Die u. U. entstehende Panik „bringt nur die Ängste, die Feindseligkeit, die in jedem lauern, zum Vorschein" (a. a. O., 345). Der Einzelne konzentriert sich wieder auf sich selbst, Moscovici (a. a. O., 347) spricht hier von der „narzißtischen Infektion", die antisozialen Kräfte gewinnen die Oberhand. Es könnte aber auch sein, dass sich die Menschen aus der Panik heraus wieder zusammenschließen und sich gemeinsam auf Sündenbocksuche begeben.

Moscovici (ebd.) gibt zu bedenken, dass bezüglich der Reaktionen im Falle der (drohenden) Auflösung der Massen zwischen weltlichen und religiösen Massen zu unterscheiden ist. So führt (drohender) Identitätsverlust bei religiösen Massen nicht zur Furcht, sondern zur „Auffrischung und Verstärkung der Identität" (ebd.), verbunden mit einer Zunahme an Intoleranz bis zum Terror gegenüber Andersdenkenden. Den Unterschied zwischen Panik und Terror sieht er darin, dass sich in dem einen Fall die Furcht des Einzelnen gegen die Masse, während sich in dem anderen Fall die Furcht der Masse gegen den Einzelnen richtet (vgl. a. a. O., 348 f).

Ist das Verhältnis weniger oder einzelner Menschen zueinander immer auch durch Gefühlsambivalenzen bestimmt (vgl. Freud G. W. XIII, 111), so ist es ein Charakteristikum der Massen, dass dies „durch die Massenbildung und in der Masse (zeitweilig oder dauernd schwindet)" (a. a. O., 112). Diese „Einschränkung des Narzißmus" (ebd.) geschieht nur, weil es in der Masse zur „libidinöse(n) Bindung an andere Personen" (ebd.) kommt. „Die Selbstliebe findet nur an der Fremdenliebe, Liebe zu Objekten, eine Schranke" (ebd.). Was für den Einzelnen gilt, gilt auch für die Masse. In diesem Sinne hat „die Liebe als Kulturfaktor" (ebd.) in der Entwicklung der ganzen Menschheit gewirkt (vgl. auch a. a. O., 138 f; Moscovici 1986, 311 f, 317).

Dennoch ist Freud (G. W. XIII, 113) der Meinung, dass sich die Bindungen in der Masse von den sonstigen Bindungen des Individuums unterscheiden. Die Liebestriebe in der Masse sind „von ihren ursprünglichen Zielen" (ebd.) der Objektbesetzung abgelenkt (vgl. auch a. a. O., 154 ff) und eignen sich, „da sie einer vollen Befriedigung nicht fähig sind [...] besonders dazu, dauernde Bindungen zu schaffen" (a. a. O., 156). Dort, wo die individuellen Sexualtriebe „überstark werden, zersetzen sie jede Massenbildung" (a. a. O., 158 f). Gleichzeitig mit dem Rückgang der erotischen Strebung wachsen die mimetischen, die nachahmenden Strebungen an. Moscovici (1986, 338) sieht hierin „das Gebot der Psychologie der Massen".

Für die Bindungen des Individuums in der Masse lassen sich verschiedene „Grade der Verliebtheit" (Freud G. W. XIII, 113) festmachen, denen „eine gewisse Beeinträchtigung des Ichs" (ebd.) zu eigen ist (vgl. auch a. a. O., 157; Moscovici

1986, 340). Dennoch stellt Freud (G. W. XIII, 160) fest, das die Verliebtheit „auf dem gleichzeitigen Vorhandensein von direkten und von zielgehemmten Sexualstrebungen (beruht), wobei das Objekt einen Teil der narzißtischen Objektlibido auf sich zieht", was in gewisser Hinsicht dem oben Gesagten widerspricht.

Einen Grad der Verliebtheit sieht Freud (a. a. O., 115) im Mechanismus der Identifizierung „als frühste Äußerung einer Gefühlsbindung an eine andere Person" (vgl. Moscovici 1986, 320, 329, 337, 503; Lassahn 1993[3], 121), die Urform der Objektbeziehung, die danach strebt, „das eigene Ich ähnlich zu gestalten wie das (des anderen – L. K.-S.)" (Freud G. W. XIII, 116), die „das Ich um die Eigenschaften des Objektes bereichert" (a. a. O., 125). Moscovici (1986, 321) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der allgemeinen und der speziellen Identifizierung. Während sich die eine „in den großen Menschenmassen in ihrer Gesamtheit (manifestiert)", auf der sich „stabile soziale Bindungen bilden" (a. a. O., 329), „bezieht sich (die andere) auf die Familie" (a. a. O., 321). Gleichzeitig mit der (zweiten Form der) Identifizierung, die sich in der Familie in erster Linie an den Vater richtet, und von Anfang an ambivalent ist (vgl. Freud G. W. XIII, 116; Kowal-Summek 1992b, 163 ff, 167 ff; Lassahn 1993[3], 122), kommt es zu einer anderen Bindung, „eine(r) glatt sexuellen Objektbesetzung" (Freud G. W. XIII, 115) der Mutter. Es kann sein, dass sich im Verlauf des Ödipuskomplexes die Vateridentifizierung in eine Vaterobjektwahl umwandelt. Den Unterschied zwischen beiden Formen erklärt Freud (ebd.) so: „Im ersten Fall ist der Vater das, was man *sein*, im zweiten das, was man *haben* möchte" (vgl. auch Ferenczi 1964[2], 164 f).

Moscovici (1986, 331) zufolge sind die Identifizierungsprozesse innerhalb der Familie wechselseitig. Diesen Tatbestand hat Freud jedoch außer acht gelassen. Moscovici (a. a. O., 332) sieht in der absoluten Identifizierung, z. B. des Sohnes mit dem Vater, „eine Triebstörung", da sich die Eltern nicht mit, sondern im Kind fortpflanzen wollen. Die Identifizierung des Kindes ist ein Akt des Gehorsams, in dem das Kind auf die eigenen Wünsche verzichtet und den Wunsch der Eltern, sich fortzupflanzen, erfüllt (vgl. ebd.). D. h., die Identifizierung ist „nicht nur das Substitut

des verdrängten Wunsches des Kindes, sondern auch der Ausdruck eines übersteigerten Wunsches der Eltern“ (ebd.).

Betrachtet man die Identifizierung als Prozess, der darauf zielt, dass sich eine Person ein Vorbild wählt, und geht man davon aus, dass ein in einer Gesellschaft lebendes Wesen mehreren Gruppen angehört, so bleibt zu berücksichtigen, dass jeder Mensch mehrere Bindungen und verschiedene Vorbilder hat. Hier zeigt sich dann, dass die Identifizierung überbestimmt und „von den früher erwähnten erotischen Strebungen im eigentlichen Sinne unabhängig“ (a. a. O., 329) ist. Die Identifizierungen in der Masse sind wechselseitig und stellen „das beste Bindemittel“ (a. a. O., 340) der Individuen untereinander dar. Durch sie wird der „Gemeinschaftsgeist, dessen erste Forderung“ (ebd.) die nach Gleichbehandlung ist, gefördert. Diese erfolgt allerdings auf niedrigem Niveau, weshalb Moscovici (a. a. O., 341) in diesem Zusammenhang von dem „Prinzip der negativen Demokratie, der Nivellierung von unten“ spricht, das sich hier verwirklicht. In der Ansicht, dass Gleichheit sich nur „im Verzicht aller und im allgemeinen Mangel“ (ebd.) verwirklichen kann, schwingt latent das Prinzip des Unbehagens in der Kultur mit (vgl. Kowal-Summek 1992b, 224 ff).

Redl (1987[4], 100) merkt an, dass der Begriff Identifizierung von Freud „im Laufe der Arbeit die Bedeutung mehrmals (ändert)“. Außerdem findet die zweite Triebtheorie (vgl. Kowal-Summek 1992b, 142 ff), obwohl eine endgültige Fassung seit 1920 existierte, in der Begriffsausformung keine Berücksichtigung (vgl. Redl 1987[4], 100), was sich aber mit Unschlüssigkeit hinsichtlich der Einführung einer neuen Triebtheorie erklären lässt (vgl. Kowal-Summek 1992b, 143).

Die Identifizierung kann durchaus neurotischen Charakter annehmen. Freud (G. W. XIII, 117 f) unterscheidet drei Formen. Die erste Form entspricht dem „Mechanismus der hysterischen Symptombildung“ (a. a. O., 117). Sie lässt sich charakterisieren als Zusammenspiel aus feindseliger Identifizierung, Objektbesetzung und Schuldbewusstsein. In der zweiten Form, in der die Symptomatik ganz oder teilweise der der geliebten Person entspricht, ist „die Objektwahl [...] zur Identifizierung regrediert“ (ebd.). Von diesen beiden Formen, in denen „die Identifizierung

eine partielle, höchst beschränkte ist“ (ebd.), da nur ein einziger Zug von der geliebten Objektperson entlehnt wird, unterscheidet Freud (ebd.) die Form, die „vom Objektverhältnis zur kopierten Person ganz absieht“, sondern vielmehr auf der Grundlage einer wahrgenommenen Gemeinsamkeit beruht. Freud (a. a. O., 118) spricht hier von einer „Identifizierung auf Grund des sich in die Lage Versetzenkönnens oder Versetzenwollens“, der „‚Einfühlung‘“ (a. a. O., 119). Je größer die Gemeinsamkeit ist, desto intensiver ist u. U. diese partielle Identifizierung und „(entspricht) so dem Anfang einer neuen Bindung“ (a. a. O., 117; vgl. Moscovici 1986, 321). Diese letzte Form der Identifizierung ist nach Freud (G. W. XIII, 117) die, die „die gegenseitige Bindung der Massenindividuen“ charakterisiert, deren Gemeinsamkeit in „der Art der Bindung an den Führer“ (ebd.) liegt.

In der Interpretation von Schütz (1989, 46) teilt sich der von Freud beschriebene Vorgang der Identifizierung in drei Ebenen:

„— In die gefühlsmäßige Bindung an das Über-Ich eines Führers,
— an die Verankerung dieses Über-Ichs als Ichideal der Mitglieder und
— an die Identifizierung aller (der an das gemeinsame Ichideal gebundenen) untereinander.“

Perner (1997, 11) stellt klar, das es sich bei dem Begriff der Identifizierung um einen der wichtigsten Begriffe in der Psychoanalyse handelt, und dass dieser Begriff bei Freud erstmals in seiner Traumdeutung (Freud G. W. II/III) auftritt. Der Begriff, der zuerst in seiner pathologischen Formulierung auftritt, bekommt im Laufe der Zeit eine Serie von Bedeutungen und wird allmählich „der zentrale psychische Mechanismus der Charakterbildung und damit [...] der eigentliche Kern der Persönlichkeit“ (Perner 1997, 11; vgl. Grosz 1997, 75).

In Anlehnung an Freuds Werk unterscheidet Perner sieben Formen der Identifizierung. Die ersten drei, die hysterische, die narzisstische und die zwangsneurotische Identifizierung sind pathologischer Natur. Entwicklungspsychologisch gesehen werden müssen die orale (kannibalistische) und die ödipale Identifizierung

(vgl. auch Ingleby 1997). Aichhorn (1997, 19) erwähnt in diesem Zusammenhang die von Anfang an bestehende Ambivalenz der Identifizierung, die sowohl Ausdruck der Zärtlichkeit als auch der Beseitigung ist.

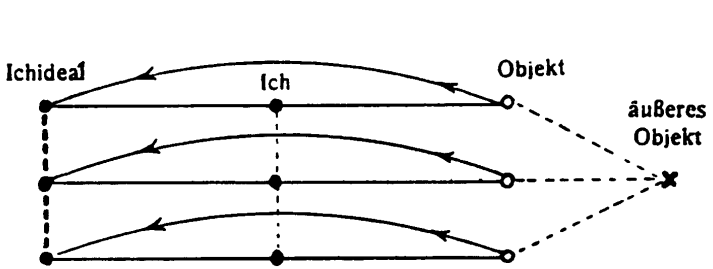
Für unser Thema von besonderer Bedeutung sind die „zwei Formen kollektiver Identifizierung“ (Perner 1997, 15), nämlich die Identifizierung von Massen und Gruppen ob einer gemeinsamen Schuld und die ob eines geteilten Ideals. Nicht unerwähnt bleiben soll die Tatsache, dass es in der Nachfolge Freuds zu weiteren Formen der Identifizierung kam (vgl. a. a. O., 16).

Moscovici (1986, 356 f) unterscheidet für „den psychischen Aufbau der Masse“ eine vertikale und eine horizontale Richtung. Die Vertikale definiert sich durch die (Liebes-)Beziehung des Individuums zum Führer, während sich die Horizontale durch die Identifizierungen der Individuen aufgrund der Verliebtheit in dasselbe Objekt definiert.

Eine weitere Form der Objektbindung stellt die Idealisierung dar, bei der „das Objekt so behandelt wird wie das eigene Ich“ (Freud G. W. XIII, 124). Das, was man ursprünglich für sich angestrebt hat, wird nun ins idealisierte Objekt verlagert. „Das Objekt hat das Ich sozusagen aufgezehrt“ (ebd.). Je stärker die Idealisierung ist, desto mehr kommt es zur Selbsteinschränkung des Ich, desto stärker treten die sinnlichen (sexuellen) hinter die „unsinnlichen, himmlischen“ (a. a. O., 123) Strebungen zurück. „Es schweigt die Kritik“ (a. a. O., 125), die normalerweise vom Ichideal ausgeübt wird. „Das Objekt hat sich an die Stelle des Ichideals gesetzt“ (ebd.). Redl (1987[4], 99) hebt hervor, dass Freud bei dem Gebrauch des Begriffs Ich-Ideal hier noch nicht die Unterscheidung trifft, die seinen späteren Arbeiten zugrunde liegt, wo er zwischen dem Ich-Ideal als „durch Einverleibung [...] elterlicher Gebote entstehende(n) ‚Gewissen‘“ und dem „durch eine primäre narzißtische Besetzung von Zügen der Persönlichkeit“ (ebd.) entstehendem Ich-Ideal unterscheidet.

Mit Bezug auf die Masse spricht Freud (G. W. XIII, 128) von der „primäre(n) Masse“, die sich dadurch kennzeichnet, dass „eine Anzahl von Individuen [...] ein

und dasselbe Objekt an die Stelle des Ichideals gesetzt und sich infolgedessen in ihrem Ich miteinander identifiziert haben“. Hierzu entwickelt Freud (ebd.) folgende graphische Darstellung:



(Freud G. W. XIII, 128)

Nach Redl (1987[4], 100) erheben sich „schwerwiegende Bedenken“ hinsichtlich der Gültigkeit Freuds aufgestellter Formel, wenn man von „ihrer Anwendbarkeit auf alle Arten von Gruppenbildung, auf die man in der Praxis stoßen kann“ (ebd.), ausgeht.

Von der Identifizierung ist weiterhin die Faszination, als „Verliebtheit in ihren höchsten Ausbildungen“ (Freud G. W. XIII, 125), zu unterscheiden, bei der das Ich verarmt bzw. das Ich das Objekt introjiziert bzw. das Objekt „auf Kosten des Ichs überbesetzt“ (ebd.) wird. Das Ich gibt sich dem Objekt hin, es setzt „dasselbe an die Stelle seines wichtigsten Bestandteiles“ (ebd.). Freud (a. a. O., 126) spricht in diesem Zusammenhang auch von der „demütige(n) Unterwerfung, Gefügigkeit, Kritiklosigkeit [...] gegen das geliebte Objekt“, eine Realitätsprüfung durch das Ichideal findet nicht statt. Wenn sexuelle Strebungen in der Verliebtheit nicht unbedingt dominieren, so sind sie dennoch vorhanden und verbleiben „als spätere Zielmöglichkeit im Hintergrunde“ (ebd.), d. h., sie sind zielgehemmt, dafür aber von Dauer. „Es ist die von Le Bon beschriebene Verführungsbeziehung“ (Moscovici 1986, 355), die eben auch in pädagogisch relevanten Beziehungen anzutreffen ist. Sie ist aus der Sicht des Führers eben nur deshalb so wirksam, weil er sich in dieser Situa-

tion jeder Art von sexueller Beziehung enthält. Würde er ihr nachgeben, schwände sein Prestige.

Eine scheinbar einfache Erklärung für das Verhalten des Einzelnen in der Masse jenseits der Suggestion bietet für Freud Trotters Annahme eines primitiven, biologisch begründeten, weiter nicht teilbaren Herdeninstinkts bzw. -triebes (vgl. Freud G. W. XIII, 130 f; McDougall 1947, 139 f), der sich in dem Bestreben des Organismus bzw. der Menschen ausdrückt, „sich zu immer umfassenderen Einheiten zu vereinigen (Freud G. W. XIII, 130 f), was Trotter z. B. in der Angst des kleinen Kindes (vor dem Alleinsein) bestätigt sieht. Allerdings, und das ist ein Punkt in Freuds Kritik an der Theorie des Herdentriebes, lässt sie keinen Platz für einen Führer. „Von diesem Trieb aus (führt) [...] kein Weg zu einem Gottesbedürfnis“ (a. a. O., 132). Ein anderer Punkt ist Freuds Zweifel an der Unteilbarkeit des Herdentriebes, der ja damit auf gleicher Stufe mit dem Selbsterhaltungs- und dem Geschlechtstrieb stehen würde. Ein dritter Punkt betrifft Freuds (a. a. O., 132 f) Kritik an Trotters Begründung der kindlichen Angst. Das, was Trotter als primären Herdeninstinkt, was Freud (a. a. O., 133) als „Massen- oder Gemeinschaftsgefühl“ bezeichnet, stellt sich für Freud (a. a. O., 132) als sekundäre Reaktionsbildung „aus dem Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern“ und aus dem der Kinder untereinander dar, das „in der Schule seine weitere Entwicklung erfährt“ (a. a. O., 133). Die ursprüngliche Triebsituation verwandelt sich so, dass auf dem von ihr gewählten Weg, unter Berücksichtigung der realen Verhältnisse, die größtmögliche Befriedigung erreicht wird (vgl. a. a. O., 133 f). Soziale Gerechtigkeit beruht demnach darauf, „daß man sich selbst vieles versagt, damit auch die anderen darauf verzichten müssen, oder was dasselbe ist, es nicht fordern können“ (a. a. O., 134). Freud betont besonders, dass diese Forderung für das Verhältnis der Masseglieder zueinander gilt, während das Verhältnis zum Führer davon unberührt bleibt. „Alle Einzelnen sollen einander gleich bleiben, aber alle wollen sie von einem (Führer – L. K.-S.) beherrscht werden“ (a. a. O., 135). Das soziale Gefühl des Einzelnen „ruht also auf der Umwendung eines erst feindseligen Gefühls in eine positiv betonte Bindung von der Natur einer Identifizierung“ (a. a. O., 134).

Die daraus folgende Modifikation des Trotter'schen Herdentriebes durch Freud (a. a. O., 135) sieht in dem Menschen zwar ein Herdentier, aber als „ein Einzelwesen (in – L. K.-S.) einer von einem Oberhaupt geführten Horde", wobei der Bezug zu Freuds früherer Schrift *Totem und Tabu* aus dem Jahr 1912 und damit wiederum die Anlehnung an Darwin (vgl. Kowal-Summek 1992b, 20 ff) gewollt ist (vgl. Freud G. W. XIII, 136 f). „Die Masse erscheint uns so als ein Wiederaufleben der Urhorde" (a. a. O., 137). Der wohl wesentliche Kritikpunkt seitens McDougalls (1947, 146) an Freuds Theorie liegt darin, dass Freud das Zusammenleben der Menschen „auf das Wirken einer atavistischen Regression, auf die Rückkehr zu einer Einstellung, die dem (sehr hypothetischen) Zeitalter, da die Gewalttätigkeit eines mit einem Knüppel bewaffneten und mit sexueller Eifersucht ausgestatteten Bullen einzige Kontrollgewalt der menschlichen Gesellschaft war", reduziert. „Er macht die sexuelle Eifersucht und den Neid zur Wurzel aller edleren Erscheinungen des menschlichen Lebens" (ebd.).

Für das Verhältnis von Massenpsychologie und Psychologie des Individuums schließt Freud (G. W. XIII, 137) aus dem oben Gesagten, dass die Massenpsychologie älter als die Psychologie des Individuums ist, und dass sich die letztere aus der ersten Stück für Stück herausgebildet hat. Dies jedoch würde seinen Theorien, insbesondere aber der Triebtheorie, widersprechen, weshalb er diese Erkenntnis so nicht stehen lassen kann. Aus der Tatsache, dass der Mensch ein von einem Oberhaupt geführtes Herdentier ist, schließt Freud letztlich, dass beide, die Massenpsychologie und die Psychologie des Individuums, von Anfang an da waren. Der Mensch als Herdentier ist gebunden, der Führer ist frei. Er ist der Narzisst, der die Bindung an die Masse nur sucht, soweit „sie seinen Bedürfnissen dienen" (a. a. O., 138; vgl. Moscovici 1986, 314, 464 ff). Stirbt der Führer, muss er durch einen aus der Masse ersetzt werden. Wenn das so stimmt, dann gibt es eine Verbindung zwischen der Massenpsychologie und der Psychologie des Individuums. Spricht Freud (G. W. XIII, 138) zuerst von der Suche nach der Möglichkeit, die Massenpsychologie in eine Psychologie des Individuums umzuwandeln, so dreht er hier den Gedankengang sofort um, indem er den triebgesteuerten Urvater zum Ausgangspunkt

nimmt, der alle anderen in die Masse(npsychologie) zwingt (vgl. ebd.), d. h., aus der Psychologie des Individuums entsteht die Massenpsychologie.

Die Entwicklung der Menschheit zeigt, dass die Kultivierung des Menschen, unter Berücksichtigung der Ermordung des Urvaters und aller damit verbundenen Folgen, darin besteht, die Furcht der Masse vor dem Führer in die Liebe des Führers und in die Liebe zum Führer umzuwandeln (vgl. Moscovici 1986, 380 ff). Eine Zwischenstufe auf diesem Weg sieht Freud (G. W. XIII, 139) im „totemistische(n) Clan“ und in der Familie (vgl. Moscovici 1986, 388, 405 ff, 508 Anm. 9).

So wie der triebbestimmte Urvater die Masse zwingt, so fürchtet sich die Masse vor ihm. Diese Furcht aber braucht die Masse, denn „sie ist im höchsten Grade autoritätssüchtig“ (Freud G. W. XIII, 142; vgl. Moscovici 1986, 358). Sie ist, in Anlehnung an Le Bon, geprägt von dem „Durst nach Unterwerfung“ (Freud G. W. XIII, 142) durch und unter einen Führer, der „an Stelle des Ichideals das Ich beherrscht“ (ebd.; vgl. Moscovici 1986, 401, 434).

Die durch die Ermordung des Urvaters entstandene organisierte Gesellschaft fürchtet auf Dauer das Fehlen des Vaters. Sie kommt in Folge dessen zur Wiederbelebung und zur Verklärung des Imagos des ermordeten Urvaters und zur Ernennung eines Stellvertreters, der allerdings dann die alten Autoritätsstrukturen bald wiederherstellt (vgl. Moscovici 1986, 386 f, 464 ff). Und dennoch: Nichts wird wieder so, wie es einst war, „die Entwicklung läßt sich nicht rückgängig machen“ (a. a. O., 387).

Freuds Aussage findet ihre Begrenzung in seiner Behauptung, dass „die Sonderung von Ich und Ichideal [...] bei vielen Individuen nicht weit fortgeschritten (ist)“ (Freud G. W. XIII, 145). D. h., die Wahl des Führers orientiert sich an der „narzißtische(n) Selbstgefälligkeit“ (ebd.) der Individuen (vgl. Moscovici 1986, 408 f, 435 f). Freud (G. W. XIII, 160) geht davon aus, dass sich dieser Vorgang in der Masse vervielfältigt. Hinzu kommt „die Identifizierung mit anderen Individuen [...] die vielleicht ursprünglich durch die gleiche Beziehung zum Objekt ermöglicht wurde“ (ebd.).

Unter Bezugnahme auf die von Freud zur Problematik des Führers gemachten Aussagen unterscheidet Moscovici (1986, 429 ff) zwei Führertypen, den mosaischen und den totemistischen Führer. Während der eine z. B. versucht, die Nachahmung seiner Person zu verhindern, kennzeichnet sich der andere dadurch, dass er um sich und seine Idee einen Kult aufbaut (vgl. a. a. O., 431). Während für die einen die Idee, die Sache im Mittelpunkt steht, hinter der sie selbst zurücktreten, drängen sich die anderen selbst in den Mittelpunkt (vgl. a. a. O., 432). Wenn man auch nicht sagen kann, „welche Bedeutung [...] (diese Führertypen – L. K.-S.) im Leben einer Gesellschaft haben" (a. a. O., 434), so kann man doch sagen, „daß die mosaischen Führer den schwierigeren Weg gehen" (ebd.), da sie das vorleben, was sie von den anderen fordern, weshalb Moscovici (ebd.) ihre Autorität als eine eines ethischen Ursprungs sieht. Die Funktion, die die mosaischen Führer in Bezug auf die Massen übernehmen, ist die der Eltern bzw. die des strengen, aber gerechten Vaters, dem zu gehorchen Befriedigung bringt. Die Autorität der totemistischen Führer dagegen ist ökonomischen Ursprungs, da sie „deren Fähigkeit, die Bedürfnisse zu befriedigen oder deren Befriedigung zu versprechen, entspringt" (a. a. O., 435). Einerseits fördert dieser Typ in der Masse „den kindlichen Glauben an die Allmacht einer Persönlichkeit oder einer magischen Formel" (ebd.), andererseits geht das Ich aus solchen Beziehungen geschwächt hervor, die Masse fühlt sich ihren Führern unterlegen. „Die mosaischen Führer können nur herrschen, wenn sie das Ich stärken, und die totemistischen Führer nur, wenn sie es erschüttern" (ebd.). Der Übergang zur mosaisch geführten Gesellschaft stellt somit einen Fortschritt dar, der nach Freud (G. W. XVI, 230) das Recht und die Notwendigkeit in sich trägt, „die Rechte des einzelnen gegen die Gesellschaft und die der Individuen gegeneinander abzugrenzen".

Mit Blickrichtung auf das psychoanalytische Gruppenverständnis sieht Schütz (1989, 47 ff) in Freuds ‚Massenpsychologie [...]' drei Grundgedanken:

1. eine „theoretische Verschränkung von Individual- und Sozialpsychologie" (a. a. O., 47), auf der letztlich alle nachfolgenden Theorien aufbauen. Die Unabhängigkeit der Freud nachfolgenden Theoretiker klingt in Schütz' (a. a. O., 48)

Bemerkung an, wonach die nachfolgenden Theorien (lediglich) „Ausdifferenzierungen dieser Prämisse“ sind. Im Hinblick auf den derzeitigen Forschungsstand psychoanalytischer Gruppentheorie lässt sich diese Aussage nicht halten.

2. Die „Wirksamkeit unbewußter Motive in interpersonalen Prozessen“ (ebd.). Diese Erkenntnis besteht bei Freud nicht erst seit 1921, sondern sie bildet m. M. n. das Grundthema der Psychoanalyse überhaupt. Für Freud besteht diese Erkenntnis seit ca. 1895!
3. Die „prägende(n) Bedeutung der (frühen) Primärgruppenerfahrungen für alle späteren Beziehungen“ (ebd.). Auch diese These kann unter Berücksichtigung der noch zu besprechenden Konzeption von Foulkes (vgl. Kap. 3.3.1.2.1) so nicht stehen bleiben, impliziert sie doch, ähnlich der ersten These von Schütz, einen Stillstand in der theoretischen Entwicklung der Psychoanalyse nach Freud. Den Anstoß zur Weiterentwicklung dieser Theorie gab Freud schon 1899 in seiner Abhandlung *Über Deckerinnerungen* (G. W. I, 529 ff) aufgrund eigener Zweifel an der Allgemeingültigkeit dieser These.

3.3.1.1.2 Freuds Massenpsychologie in ihrer Bedeutung für die (Schul)Pädagogik – Zulliger, Buxbaum

Der Blick auf die Forschung und „die einschlägige Literatur im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik“ (Finger-Trescher 1993, 205) zeigen, in Anlehnung an Zulliger (1936), eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik, die eben darin besteht, dass es bisher versäumt wurde, Erziehungsschwierigkeiten „als massenpsychologische Phänomene“ (Zulliger 1936, 338) zu begreifen. Hinzu kommt: „Vergleicht man den heutigen Stand der Erforschung von Prozessen in Kleingruppen innerhalb der Psychoanalyse mit den in den 30er Jahren vorliegenden Ergebnissen zur Massenpsychologie, so mag verwundern, dass Zulligers Diagnose von 1936 noch immer weitreichende Gültigkeit besitzt“ (Büttner/Trescher 1987, 7; vgl. Finger-Trescher 1993, 205; Grösche 1994, 117). In diesen Zitaten liegt für mich die Begründung, mich hier zum einen auf diesen Zeitraum und zum andern in erster

Linie auf die frühen Arbeiten von Zulliger (1930; 1936) und Buxbaum (1931; 1936) zu beziehen (vgl. Burlingham 1937, 94). In der Aussage von Büttner/ Trescher wird deutlich, dass sich die Analyse nicht nur auf Schulklassen bezieht, sondern auf Prozesse in Kleingruppen insgesamt, zu denen dann auch Gruppen der musikalischen Früherziehung gehören.

Zulliger (1930, 39) zufolge „treibt (die psychoanalytische Pädagogik) den Lehrer [...] mitten in den Fragenkomplex ‚Führer-Masse' hinein" (vgl. auch Zulliger 1936, 338; Jordan 1928/29, 122). Der psychoanalytisch geschulte Lehrer, mit dem „die psychoanalytische Pädagogik (beginnt)" (Zulliger 1930, 40), wird das Problem Lehrer – Klasse oder Führer – Gemeinschaft als eine „*psychische Konstellation einer Schülermasse zu ihrem Lehrer – Führer und umgekehrt* " (a. a. O., 39; vgl. Buxbaum 1936, 221) begreifen. Sein Verhalten zu den Schülern wird dadurch sachlicher, d. h. weniger libidinös gefärbt sein. Er wird in der Lage sein, seinen „Berufsnarzißmus" (Zulliger 1930, 40) z. B. dahingehend einzuschränken, dass er das Scheitern pädagogischer Bemühungen nicht „als Beleidigung oder mit Angst empfindet" (ebd.). Andererseits wird er den libidinösen Strebungen der Schüler gegenüber „die *Versagung* aufrecht (erhalten)" (ebd.).

Das Wichtigste, was ein psychoanalytischer Pädagoge zu erkennen und zu berücksichtigen hat, ist dass:

„1. beispielsweise ein Schulleiter nicht einem einzigen Kinde, vielmehr einer Schülerklasse gegenübersteht;
2. die wichtigsten erzieherischen Aufgaben, die sich ihm zeigen, auf dem Boden seiner Beziehungen zur ganzen Klasse gelöst werden müssen;
3. ihm die glückliche Bewältigung all der Erziehungsschwierigkeiten bei normalen Kindern nur dann gelingt, wenn er aus Instinkt oder willentlich und wissentlich die auftretenden Probleme als massenpsychologische Probleme angreift und erledigt" (Zulliger 1936, 338).

Die Schwierigkeiten des Pädagogen, der nicht um die in der Klasse ablaufenden Prozesse weiß, liegen darin, dass er nicht in der Lage ist, Gemeinschaft als höchste

Form der Vergesellschaftung des Menschen (vgl. a. a. O., 343 Anm.) zu erzeugen. Die Folge sind Streitereien und Eifersüchteleien, sind Neid, Missgunst und Haß, sowie die Bildung von Untergruppen, Banden (vgl. a. a. O., 341), die sich gegenseitig bekämpfen (vgl. auch Buxbaum 1936, 219 f). Zulliger (1936, 339) spricht vom „Bürgerkrieg im kleinen". Insgesamt gesehen handelt es „sich um ein massenpsychologisches Problem, dass Veränderungen in der individuellen Psyche zustandebringt" (a. a. O., 343). Der größte Fehler eines Lehrers, dem solches passiert, liegt darin, dass er Paar-Beziehungen eingeht, anstatt eine Gemeinschaft mit allen aufzubauen (vgl. Zulliger 1957a, 345; 1957b, 366; Buxbaum 1936, 221; Kowal-Summek 1992b, 281 ff). Aus der Paar-Beziehung ergibt sich dann auch, dass er kindliches Fehlverhalten „als persönliche Beleidigung auffaßt" (Zulliger 1936, 340). Die Folge, da er die unbewusst ablaufenden Prozesse nicht durchschaut, liegt für den Lehrer in einer andauernden Spannung, die ihn letztlich berufsunfähig werden lässt.

Die zentrale Frage, die sich für Zulliger (1930, 39) stellt, lautet: „Was für Bedingungen affektiver Natur stellen jene Bindungen her, damit sich die Individuen einer Schulklasse als ‚Masse' im *Freud*schen Sinne *untereinander identifizieren*, und damit sie vom Identifikations*wunsche* mit dem Lehrer – Führer und dessen ethischer Leitidee in genügendem Ausmaße gepackt und durchdrungen werden, so das die Beziehung ‚Führer – Masse' entsteht, die Ichideale beeinflußt und das Gefühlsverhältnis zu Sublimierungsleistungen ausgewertet werden kann?"

Während für Zulliger die Identifikationsproblematik im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht, hebt Buxbaum (1936, 239) als Kennzeichen für die Beziehung der Kinder zum Lehrer – Führer „ein Schwanken zwischen Übertragung und Identifizierung" und deren Wirkung hervor. Je mehr es zu Übertragungen (vgl. Kap. 3.2.1.3; Kowal-Summek 1992b, 305 ff) kommt, d. h., je mehr die Ablösung von den Eltern im Mittelpunkt steht, desto eher kippt die Beziehung zur negativen Seite. Je mehr es dagegen zu Identifizierungen kommt, „desto seltener werden diese Ausbrüche sein" (ebd.).

Die theoretischen Erkenntnisse für den Lehrer, um die von Zulliger formulierte Frage zu beantworten, stammen aus der Freudschen Theorie der Urhorde (vgl. Zulliger 1961; Bittner 1995, 59 ff). Sie münden für Zulliger (1930, 40) in die etwas heikle Aufgabe, erstens „*zugleich alles zu erlauben* " und zweitens, aus der Erkenntnis heraus, „daß am Anfang der Kulturentwicklung der Menschheit *die gemeinsame Not* stand" (ebd.), diese gemeinsame Not für die Schüler zu schaffen, aber gleichzeitig dafür zu sorgen, dass der Lehrer „selber an der Bewältigung dieser Not teilnimmt" (ebd.), um nicht in die Rolle des gehassten Urvaters hineinzugeraten. Letztlich geht es darum, durch die Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse, „die Kinder sozial, mit anderen Worten ‚gemeinschaftsfähig' im kulturellen Sinne zu machen" (Zulliger 1936, 343). Es gibt also nicht *die* Gemeinschaft, sondern verschiedene, kulturell bedingte Gemeinschaften, denen mit Toleranz zu begegnen ist (vgl. a. a. O., 344). Eine „kulturell wirkende Gemeinschaft beruht [...]

1. auf einer ‚Anzahl von Individuen, die ein und dasselbe Objekt an die Stelle ihres Ich-Ideals gesetzt und
2. sich infolgedessen an ihrem Ich miteinander identifiziert haben'" (a. a. O., 355).

Ein wesentlicher Punkt im Rahmen der Gemeinschaftserziehung ist die Gewissensbildung (vgl. Zulliger 1957c).

Trotz aller positiven Identifikationsprozesse darf man die Aussage Freuds, die Übertragung sei von Anfang an ambivalent, nicht vergessen. Die damit verbundenen Aggressionen werden, so Buxbaum (1936, 235), nur teilweise in Identifikations- und anderen Prozessen gebunden. Ein Teil der Aggression bleibt „unbewußt und unverarbeitet, ständig verdrängt" (ebd.) und kann sich plötzlich, aus scheinbar nichtigem Anlass, Geltung verschaffen. Insgesamt gesehen hält Buxbaum (a. a. O., 239) die „Verläßlichkeit der Beziehung zum Führer [...] (für sehr – L. K.-S.) schwankend". Stabilität zeigt sich erst dann, wenn es zur „Identifizierung mit dem Führer im Über-Ich" (a. a. O., 239 f) kommt.

Während sich Zulliger in seiner Auseinandersetzung in erster Linie um die Anwendung der Freudschen Theorie mit dieser mehr oder weniger identifiziert, diffe-

renziert Buxbaum mehr. Sie kommt letztlich zu dem Schluss, dass man „den Ausdruck ‚Masse' nicht in seiner vollen analytischen Bedeutung auf die Schulklasse anwenden (darf – L. K.-S.)" (a. a. O., 240), da man es eher „mit einer *massenähnlichen* Bildung" (ebd.) zu tun hat, „einem Übergangsstadium zur wirklichen Masse" (ebd.). Statt des Statischen wird hier der Prozess betont. Dieser Standpunkt Buxbaums ist durchaus als positive Weiterentwicklung ihres Massenverständnisses zu sehen (vgl. Buxbaum 1931, 265).

Ein von Zulliger (1930, 41 angeführtes Beispiel für die Berücksichtigung der Massenpsychologie in einer Schulklasse wäre heute unter die Thematik Projektarbeit einzureihen. Der Aspekt der Gruppenarbeit, des Gesamtunterrichts, der den Schülern die Verantwortung jedes Einzelnen für das Gelingen des gemeinschaftlichen Projekts vor Augen führt, wird von Zulliger besonders betont. „Die individuelle Höchstleistung dient nicht egozentrischen Tendenzen, sie entspringt der Verantwortung des Einzelnen der Gesamtheit gegenüber" (a. a. O., 41 f).

Bezogen auf die Theorie kommt es hier zur (geschwisterlichen) Identifikation der Schüler untereinander, was sich als „Klassengeist (Gemeinschaftsgeist)" (a. a. O., 42) in Form von Hilfsbereitschaft äußert (vgl. auch Buxbaum 1936, 220). Die Rolle des Lehrers als Koordinator und Helfer, als Gruppenmitglied mit besonderer Rolle, entspricht der des Ideals des liebenden Vaters bzw. als Lehrerin, der der liebenden und gerechten Mutter (vgl. a. a. O., 220 f). Es wird hier deutlich, dass innerhalb einer Gruppe oder Klasse die „massenpsychologische Einstellung" (Zulliger 1936, 358) nicht nur von Pädagogen, „*sondern auch vom Objekt der Erziehung*" (ebd.), d. h. von den Schülern selbst ausgeht. Dass dabei die Rolle des Lehrers als Führer der Gemeinschaft nicht verloren gehen darf, darauf verweist Zulliger (1930, 42) ausdrücklich. Würde nämlich der Lehrer auf die Stufe der Schüler regredieren, würde die Gemeinschaft „aus Mangel an einem Führer" (ebd.) zerfallen. Es käme zu Streitigkeiten, und Führer, die „der Triebseite der Masse entgegenkommen" (ebd.) würden die Führung übernehmen.

Ein anderes Beispiel: Die Liebesbeziehung einer Schülerin und eines Schülers derselben Klasse wird von der Klassengemeinschaft aus Angst vor einer Störung

derselben nicht geduldet. Nach Zulliger (1936, 346 f) geht auch dieses Verhalten auf Freud zurück, demzufolge „in den Massen für das Weib als Sexualobjekt kein Platz“ (a. a. O., 346) ist.

Buxbaum (1936, 218) sieht für den Lehrer zwei Möglichkeiten „für die Aktivierung [...] (seiner – L. K.-S.) Autorität“, die der Güte und die der Strenge. Was von Zulliger (1930, 1936) praktiziert wird, ist der Weg der Güte, der es dem Lehrer erlaubt, die Rolle des strengen, aufgrund seiner natürlichen und verliehenen Autorität als Erwachsener und Lehrer, aber gerechten und schülernahen Lehrers, einzunehmen. Der Weg der Strenge kennzeichnet durch direkte Anwendung verliehener Autorität, die dadurch aber „bei einem Teil der Kinder auf die positive Beziehung (verzichtet)“ (Buxbaum 1936, 222). Auch hier wird es zu Identifizierungen der Schüler untereinander kommen. War in dem einen Fall die treibende Kraft die Liebe zum Lehrer, so ist es hier die Angst vor und der Hass gegen den Lehrer (vgl. ebd.). Die Kinder werden den Forderungen des Lehrers nachkommen, doch sie werden jede Gelegenheit benutzen, aus diesem Zwang auszubrechen.

Was beiden Wegen gemeinsam ist, ist die Beziehung zum Lehrer als ausschlaggebendes Moment für die Massenbildung.

Diese Beziehung wird von Zulliger (s. o.) als Identifikationswunsch mit dem Lehrer umschrieben. Buxbaum (1936, 223 f) gibt zu bedenken, dass in diesem Zusammenhang zwischen Identifikation und Imitation zu unterscheiden ist. „Je nachdem [...], ob die Kinder die von der Lehrerin übernommenen Forderungen nur den anderen gegenüber oder auch sich selbst gegenüber stellen, haben wir es mit Imitation oder Identifikation zu tun“ (a. a. O., 225). Des Weiteren hebt sie nochmals deutlich hervor, dass die Identifikation ein von Anfang an ambivalenter, d. h., mit Elementen von Liebe und Furcht (Hass) durchsetzter Vorgang ist (vgl. ebd.).

Buxbaum (a. a. O., 239) zufolge „handelt (es) sich in der Schulklasse um *verschiedenartige Identifizierungen*“. Insgesamt unterscheidet sie drei Gruppen. Die einen identifizieren sich nur äußerlich, sie imitieren den Führer (s. o.), die anderen vertreten des Führers Interessen nach außen, anderen gegenüber, ohne sich jedoch

ihnen selbst zu fügen. Eine dritte Gruppe setzt, der Theorie Freuds gemäß, „den Führer an die Stelle des Ich-Ideals“ (ebd.).

Zulliger (1930, 43) bezeichnet die Rolle des Lehrers als „*Mittlerrolle*“ (vgl. auch Zulliger 1936, 345, 355), was sowohl im Hinblick auf das unterrichtliche Geschehen als auch auf das psychoanalytisch bedeutsame Verhältnis zu den Schülern zu übertragen ist. Er vermittelt im Unterricht; er vermittelt „zwischen der Masse und dem vergötterten Urvater“ (ebd.); er vermittelt „zwischen Trieben und Ichideal“ (Zulliger 1930, 43); er fördert eine zunehmende Realitätsanpassung (vgl. a. a. O., 42); er leitet „Versöhnungen der auseinanderstrebenden Instanzen in die Wege“ (a. a. O., 43); er vermittelt zwischen der Schülergemeinschaft und solchen Schülern, die Schwierigkeiten haben, sich in die Gemeinschaft einzufügen. Das Vertrauensband zwischen Lehrer und Schüler soll soweit gehen, „daß sie ihm *Geständnisse* machen können“ (a. a. O., 44; vgl. a. a. O., 49; Buxbaum 1936, 231 f), d. h., (Ödipus-)Schuld zugeben, woraufhin der Lehrer in der Lage sein wird, aus den „Einzelgeständnissen [...] ein Massengeständnis“ (Zulliger 1930, 44) zu provozieren, also Einsicht zu erzeugen, dass alle die gleiche Schuld in sich tragen, denn „gleiches *Schuldbewußtsein* fördert die Identifizierung der Massenindividuen“ (a. a. O., 46), so dass sich die „erzieherische Nachwirkung“ (a. a. O., 44) auf die gesamte Schülerschaft erstreckt (vgl. a. a. O., 49) und so allmählich „aus der Schülerschar eine ‚Gemeinschaft‘“ (a. a. O., 49) entstehen lässt (vgl. auch Zulliger 1936, 346 ff). Gemeinschaft ist demnach „eine Masse, deren Individuen sich untereinander identifizieren und ein gleichmäßiges und gemeinsames Ichideal bilden, dessen Vertreter sie im Führer erblicken“ (ebd.; vgl. Buxbaum 1936, 221).

Laut Zulliger (1936, 338) gab es schon immer Lehrer, die intuitiv die seelischen Beziehungen zum Aufrechterhalten einer Gemeinschaft kannten und benutzten. Die anderen waren stets bemüht, wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen. Aber es gab auch Pädagogen, die diesen Instinkt nicht besaßen und auch nicht willens waren, fehlenden Instinkt durch Wissen auszugleichen, auch wenn sie wussten, „das ein Pädagoge sich einen großen Teil der Kenntnisse [...] erwerben kann“ (a. a. O., 339), sofern der „Gemeinschaftssinn, (das – L. K.-S.) Gemein-

schaftsgefühl und (der – L. K.-S.) Gemeinschaftsinstinkt“ (ebd.) nur verschüttet sind. Der Idealfall ist der, „wo zum sicheren Instinkt noch das Wissen hinzukommt“ (ebd.). Zulliger (a. a. O., 341) spricht in diesem Zusammenhang von einem „naturgegebenen Gemeinschaftswillen und [...] Gemeinschaftsbereitschaft“, von einer „Gemeinschafts*fähigkeit*“ (ebd.) des Menschen, von einem „naturgegebenen gesellschaftlichen Instinkte [...] Gemeinschaften *einzugehen*“ (a. a. O., 343), der aber entwickelt werden muss.

Es reicht nicht aus, wenn sich ein Pädagoge selbst mit den Lehren Freuds vertraut gemacht hat (vgl. a. a. O., 356; auch a. a. O., 344 f), sondern er „muss die Psychoanalyse am eigenen Leib erlebt [...] haben“ (a. a. O., 345). Er muss „von den Lehren *Freuds* so intensiv durchdrungen sein, daß er sozusagen *ohne* vorherige Überlegung richtig in ihrem Sinne handelt“ (a. a. O., 356).

Buxbaum (1936, 228) gibt schon 1936 zu bedenken, dass „die Darstellung der Klasse als Masse“, so wie sie bis dahin geschehen ist, „nur in wenigen Fällen richtig ist“ (ebd.). Für sie ist es eher so, „daß es in den meisten Fällen zu so offensichtlichen Massephänomenen in der Schule nur vorübergehend oder gar nicht kommt“ (ebd.). Dafür gibt es verschiedene Gründe. So kann es z. B. sein, dass in einer Klasse nicht nur ein Lehrer eine Führungsrolle innehat (vgl. ebd.). Es kann aber auch sein, dass keiner der Lehrer bereit ist, die Führungsrolle zu übernehmen (vgl. a. a. O., 229). Dann kann es dazu kommen, dass einer der Schüler die Führung übernimmt, Massenbildungsprozesse also durch ihn initiiert werden. Natürlich besteht auch die Möglichkeit, dass die Klasse weiterhin führerlos bleibt, was ein Desinteresse der Schüler an der Schule zur Folge hat. „Ihr Leben spielt sich außerhalb der Schule ab, sie bleiben mit ihrem Interesse dauernd der Schule fern“ (ebd.).

Des Weiteren gibt sie zu bedenken, dass, ihrer Beobachtung nach, „die Fähigkeit und das Bedürfnis nach Massenbildung [...] schwankend ist“ (ebd.), was sich z. B. in Abhängigkeit vom Alter der Gruppenmitglieder oder aber an der Zusammensetzung der Gruppe ablesen lässt. Jugendliche, die eine Liebesbeziehung eingehen, lösen sich für die Dauer der Beziehung aus der Masse, kehren aber im Falle der Beendigung der Beziehung wieder zu ihr zurück (vgl. a. a. O., 330). Auffallend ist,

dass sowohl das Bedürfnis nach Massenbildung als auch nach „autoritativer Führung“ (ebd.) in Koedukationsklassen „wesentlich geringer“ (ebd.) ist.

Dennoch lassen sich all diese Tatbestände und Gründe aus den Theorien Freuds zur Massenpsychologie erklären. D. h., die Theorie wird nicht in Zweifel gezogen, wohl aber wird ihre Anwendbarkeit auf die Klasse als Masse, von Buxbaum mehr als von Zulliger, in Frage gestellt.

3.3.1.1.2.1 Redls erweitertes Konzept der Führerschaft

In der Tatsache, dass „pädagogische Gruppen ausnahmslos Gruppen mit definiertem/r Leiter/Leiterin sind“ (Finger-Trescher/Büttner 1987, 136) wird für die Autoren „die Verbindung zu Freuds Auffassung augenfällig“ (ebd.). Der Einfluss des Leiters, hier des Lehrers, auf das einzelne Kind steht für sie über dem Einfluss der Kinder aufeinander, „zumindest im Hinblick auf die Bereitstellung einer für die Kinder ‚störenden Umwelt‘ [...] innerhalb einer Institution“ (ebd.), wobei sie hier besonders „das Bedürfnis (der Vor- und Grundschulkinder – L. K.-S.), die Erzieherin/die Lehrerin lieben und verehren zu (wollen – L. K.-S.)“ (ebd.), hervorheben. Gerade in der emotionalen Bindung an den Erzieher/Lehrer sehen sie „ein(en) nicht zu unterschätzenden Faktor“ (a. a. O., 137) für das Gelingen pädagogischer Prozesse. Zu einer Differenzierung des Verhältnisses Führer – Masse bzw. Lehrer – Klasse kommt es hier nicht.

Aufgrund seiner pädagogischen Erfahrung im schulischen und außerschulischen Bereich, nicht aber aufgrund empirischer Forschung, kommt Redl (1987[4], 104 ff) zu einem, verglichen mit Freud, erweiterten Konzept von zehn verschiedenen Führertypen. „Der Unterschied zwischen diesen zehn Typen liegt in den unterschiedlichen Rollen, die die zentrale Person (gemeint ist der Führer – L. K.-S.) bei den grundlegenden Vorgängen der Gruppenbildung spielt“ (a. a. O., 104).

Typ 1, „der patriarchalische Herrscher“ (a. a. O., 105), ist ein eher älterer Lehrer, der sich in seiner ganzen Person als Vertrauens- und Respektsperson zeigt, dessen Verhalten auf in ihm verwurzelten Werten beruht, die seinem Gegenüber Achtung

abverlangen. Das Verhalten der Schüler diesem Lehrer gegenüber beschreibt Redl (ebd.) als „eine Mischung aus Liebe und Bewunderung", u. U. aber auch „mit einer Spur von Angst" (ebd.) besetzt. Andererseits kennzeichnet sich das Verhalten der Schüler dadurch, dass Gedanken, die die Person des Lehrers in Zweifel ziehen könnten „in seiner Gegenwart keinen Eintritt in ihr bewußtes Denken finden (dürfen)" (a. a. O., 105 f). Die Art ihrer Liebe zu dieser Person führt zu Identifizierung (vgl. ebd.). Die Formel für den Gruppenbildungsprozess lautet: „Die Kinder werden zur Gruppe, weil sie das ‚Über-Ich' (‚Gewissen') der zentralen Person internalisieren. Aufgrund dieser Ähnlichkeit miteinander entwickeln sie Gruppengefühle untereinander" (a. a. O., 106).

Typ 2, „der Führer" (ebd.), ist ein Lehrer, der einerseits dem patriarchalischen Typ ähnelt, sich aber andererseits, u. U. aufgrund seines Alters, dadurch von diesem unterscheidet, „daß er die Triebregungen der Kinder durchaus nachfühlen kann" (ebd.), auch wenn er sich „mit der Ordnung und den Forderungen der Schule" (ebd.), so wie sie sind, identifiziert hat. Insofern spielt dieser Lehrer „in seinem Unterricht eine Doppelrolle" (ebd.). Dieser Lehrer, so Redl (a. a. O., 107), wird nicht Teil des Gewissens der Schüler, der Grad der Identifizierung ist hier ein geringerer. Die Schüler wünschen sich lediglich „wie ihr Lehrer zu werden" (ebd.), ihn „ihrem Ich-Ideal ein(zu)verleiben. Aufgrund dieser Ähnlichkeit entwickeln sie untereinander Gruppengefühle" (ebd.). Redl unterscheidet hier zwischen dem Über-Ich und dem Ich-Ideal, wobei für ihn das Ich-Ideal lediglich einen Teil des Über-Ich ausmacht. In diesem Typ sieht er übrigens den Typ von Führer, wie ihn Freud in seiner Massenpsychologie beschreibt.

Typ 3, „der Tyrann" (ebd.), ist ein in den besten Jahren befindlicher oder älterer Lehrer, der auf Grund unbewusster zwanghafter Bindungen an seine Eltern oder intensiver sadistischer Triebregungen die Schüler zu einem disziplinierten Verhalten zwingt. „Dieser Lehrer ‚repräsentiert' nichts" (ebd.), er zwingt auf. Zwar erreicht auch er eine Identifizierung der Schüler mit seiner Person, doch auf der Basis der Angst. Die auf dieser Grundlage entstehenden emotionalen Bindungen sind nicht besonders tragfähig.

Typ 4, „die zentrale Person als Liebesobjekt“ (a. a. O., 108), ist ein junger, attraktiver Lehrer, in den sich die gesamte Klasse zwar verliebt, mit dem sie sich aber nicht identifiziert, dessen Lebensweise sie nicht internalisiert. Grundlage des Gruppenbildungsprozesses ist dieses gemeinsame Verliebtsein in eine Person (vgl. a. a. O., 108 f).

Typ 5, „die zentrale Person als Objekt von Aggressionstrieben“ (a. a. O., 110), ist ein mit permanentem Druck arbeitender Lehrer, mit dem sich die Schüler nicht identifizieren, ebenso wenig mit dem, „was er repräsentiert“ (ebd.). Ihre Beziehung zu ihm, die Basis ihres Gruppenverhaltens, ist „intensiver Haß, aufgespeicherte Aggression“ (ebd.), was allerdings nicht ausschließt, dass die untereinander entwickelten Gefühle „wirklich positiv und stark sind“ (ebd.).

Typ 6, „der Organisator“ (a. a. O., 111), ist ein Schüler, der einer Gruppe die Befriedigung ihrer Bedürfnisse verschafft, wodurch er ihre „Schuldgefühle, Ängste und Konflikte verhindert“ (a. a. O., 112). Das, was man ihm erwidert, ist „weder Liebe noch Haß noch Identifizierung“ (ebd.), höchstens Dank. „Durch die gemeinsame Konfliktlösung entwickeln sich Gruppenemotionen in der interpersonalen Situation“ (ebd.).

Typ 7, „der Verführer“ (ebd.), ist ein Schüler oder ein Lehrer, dessen „auslösende Handlung“ (a. a. O., 113) eine „gruppenemotionale(n) Reaktion(en)“ (ebd.) auslöst und somit „Schuldgefühle, Ängste und Konflikte“ (a. a. O., 114) verhindert. Der mehr oder minder spontane Nachvollzug zeigt die Spannung an, unter der das Ich stand.

Typ 8, „der Held“ (ebd.), ist ein Schüler, der sich dem tyrannischen Lehrer widersetzt und dafür die Bewunderung der anderen erntet, ja, sie „beginnen sogar, sich mit ihm zu identifizieren“ (a. a. O., 115). Durch seine „auslösende Handlung“ (ebd.) erweist der Held „dem Ich der potentiellen Gruppenmitglieder einen Dienst“ (ebd.). Der Unterschied zu Typ 7 ist der, dass die auslösende Handlung moralisch höher zu bewerten ist.

Typ 9, „der schlechte Einfluß“ (ebd.), ist Typ 7 sehr ähnlich, der Unterschied liegt in der Technik der Verführung. Es kommt zu keiner auslösenden Handlung.

Allein die Anwesenheit löst ein bestimmtes Verhalten aus. „Die ‚konfliktlose' Persönlichkeitskonstellation [...] (des Typs mit schlechtem Einfluss hat – L. K.-S.) eine ansteckende Wirkung auf die ‚konfliktbelastete' (der unter Spannung stehenden anderen – L. K.-S.), wann und wo immer diese zusammentreffen" (a. a. O., 117). Letztere werden dadurch „vor Schuldgefühlen, Ängsten und Konflikten (bewahrt)" (ebd.).

Typ 10, „das gute Beispiel" (ebd.). Ähnlich wie bei Typ 9 steht die Gruppe unter einer starken Ich-Spannung. Während durch die zentrale Person bei Typ 9 sich die Spannung negativ entlädt, führt die Spannung hier zu einem engeren Anschluss an die zentrale Person. Er „ist eine Stütze für ihr gefährdetes Über-Ich" (a. a. O., 118).

Redl (a. a. O., 118 f) fasst diese zehn Typen in drei Hauptkategorien zusammen, wobei der Bezugspunkt „die Rolle der zentralen Person im gruppenbildenden Prozeß" (a. a. O., 118) ist. Es entsteht folgende Aufstellung (vgl. a. a. O., 118 f):

I.	*Die zentrale Person als Objekt der Identifizierung*	
	1. auf der Grundlage von Liebe	
	a. Einverleibung in das Gewissen	Typus 1
	b. Einverleibung in das Ich-Ideal	Typus 2
	2. auf der Grundlage von Angst	
	a. Identifizierung mit dem Angreifer	Typus 3
	b.	
II.	*Die zentrale Person als Triebobjekt*	
	1. als Objekt von Liebestrieben	Typus 4
	2. als Objekt von Aggressionstrieben	Typus 5
	3.	
III.	*Die zentrale Person als Stützung des Ichs*	
	1. durch Beschaffung der Mittel zur Triebbefriedigung	Typus 6
	2. durch Lösung von Konfliktsituationen durch Schuld- und Angstbeschwichtigung	
	a. durch Ausführen der „auslösenden Handlung" im Dienste der Triebbefriedigung	Typus 7
	b. und im Dienste der Triebabwehr	Typus 8
	c. durch die „ansteckende Wirkung der konfliktfreien Persönlichkeitskonstellation auf die konfliktbelastete" im Dienste der Triebbefriedigung	Typus 9
	d. und im Dienste der Triebabwehr	Typus 10

Redl (a. a. O., 119) warnt davor, seine Typologie „als logisch zwingende Trennung zu betrachten“. Er sieht in ihr auch kein starres Schema, sondern „typische Trends bei gruppenbildenden Vorgängen“ (ebd.). Es soll dazu beitragen, dass in „Situationen des praktischen Lebens [...] bestimmte Züge in diesen sichtbar werden, die sonst unentdeckt blieben. Dies ist alles, wozu sie gut sind“ (ebd.). Des Weiteren betont er, dass sich eine einmal eingenommene Rolle im Laufe eines länger andauernden Prozesses ändern kann. Er warnt hier also vor einmaligen Zuschreibungen, die u. U. den Blick für sich veränderndes Verhalten versperren. Als dritten Punkt sieht er seine Typologie als Mahnung zum Misstrauen „gegenüber allen Versuchen eines gruppenpsychologischen ‚Mystizismus‘ [...] wie auch gegenüber einem allzu naiven ‚Rationalismus‘ und [...] (gegenüber einem) ‚psychiatrischen Individualismus‘“ (a. a. O., 121). Im ersten Fall geht es darum, einseitige Erklärungsmuster aufzubauen und zu verabsolutieren, während es im Fall des naiven Rationalismus darum geht, von einer oberflächlichen zu einer tiefenpsychologischen Analyse zu kommen. Im Fall des psychiatrischen Individualismus geht es darum, nicht zu vergessen, dass bestimmte Ereignisse nicht aus der Individuallage Einzelner, sondern nur aus einem gruppenpsychologischen Verständnis erklärbar sind.

Die Frage, „welcher Faktor [...] bei der Gruppenbildung aktiver (ist), der Einfluß des Führers oder die Bereitschaft der Gruppe“ (a. a. O., 124), lässt sich nicht allgemeingültig beantworten, sondern muss von Fall zu Fall neu beantwortet werden.

Ähnlich ergeht es der Frage nach „der Dauerhaftigkeit gruppenpsychologischer Wirkungen“ (a. a. O., 125). Redl plädiert hier dafür, das Zusammensein der Gruppe von der Zeit danach getrennt zu untersuchen. Auch hier scheint es möglich, dass Gruppensituationen „in das persönliche Leben des Einzelnen übergreifen“ (ebd.), aber auch die völlige Trennung ist denkbar und wäre erklärbar.

Interessant ist auch die Frage, inwieweit das Verhalten Reaktion auf eine reale Person oder auf das Bild, das ich u. U. schon länger von dieser Person habe, ist. In diesem Zusammenhang scheint es wichtig zu sein, dass bei dauerhafter Internalisierung die Tendenz besteht, das Ideal, eine Idee unabhängig von einer Führerpersönlichkeit aufzurichten (vgl. a. a. O., 126).

Die Gesamtproblematik hat für Redl (a. a. O., 120) „noch eine zweite Seite“, die nach den durch bestimmte Führertypen ausgelösten und unterdrückten Emotionen fragt. Die Freudsche These, wonach sich Gruppenmitglieder über ihr Ich identifizieren, hält er als Erklärung für nicht ausreichend. Er geht davon aus, dass sich über den Weg der Ich-Identifizierung „neue gegenseitige Bindungen entwickeln“ (ebd.). Dies könnte als Erklärung dafür dienen, dass die Beispiele, die Redl für die einzelnen Typen wählt, nicht nur Lehrer, sondern auch Schüler sind. Dieser Aspekt, dass die Beziehungen über die Ich-Identifizierungen hinausgehen, wurde ja auch schon von Buxbaum (1936, 328 ff) gesehen.

Was bleibt, ist die Frage der Bedeutung der Typologie für die „Anwendung auf die Erziehung“ (Redl 1987[4], 126). Der Lehrer hat es nie mit dem einzelnen Individuum, sondern gleichzeitig immer mit der ganzen Gruppe zu tun. „Es besteht (für ihn – L. K.-S.) immer die Notwendigkeit, die Führung des einzelnen Kindes mit den bestimmten Forderungen der Gruppenführerschaft in Einklang zu bringen“ (a. a. O., 127). Aus der Tatsache der Verschiedenheit der Kinder und aus der Unterschiedlichkeit der alltäglichen pädagogischen Anforderungen folgt, „daß die Typen sich nicht alle gleich gut für die verschiedenen erzieherischen Ziele einsetzen lassen“ (ebd.). Zudem ist es so, dass sich auch die Gruppen in zwei Typen unterscheiden lassen, nämlich in solche, „die dem erzieherischen Prozeß förderlich gegenüberstehen, und solche, die die Tendenz haben, sich ihm feindlich entgegenzustellen“ (a. a. O., 129). Hinzu kommt dann noch, dass nach seiner Erfahrung zu verschiedenen Entwicklungszeiten verschiedene Gruppentypen bevorzugt werden und somit auch verschiedene Führungstypen vonnöten sind. Dabei sollte man auch berücksichtigen, dass der Wert eines Gruppentypus nicht „vom ‚idealistischen‘ Standpunkt“ (a. a. O., 131) beurteilt werden sollte, „sondern aufgrund seiner Eignung für die unmittelbare Aufgabe der Entwicklung“ (ebd.). Es bleibt zu bedenken, dass sich Entwicklungsverläufe in so kurzen Zeiten ändern, dass ein Sicheinspielen eines reibungslosen Geschehens Schwierigkeiten mit sich bringen kann. Man wird weiterhin feststellen, dass es immer wieder Menschen geben wird, denen die Fügung in bestimmte Gruppenkonstellationen mehr Schwierigkeiten bereitet als ande-

ren. Ebenso wird es zentrale Personen geben, denen die Übernahme eines bestimmten Führungstyps mehr Schwierigkeiten bereitet als anderen. Neben den schon von Buxbaum erwähnten Liebesbeziehungen zwischen Gruppenmitgliedern hebt Redl (a. a. O., 133) die Zwei-Personen-Gruppe hervor, die sich nicht durch eine „echte Liebes- oder Freundschaftsbeziehung(en)" kennzeichnet, sondern die „eher den Zweck gegenseitigen und auch einseitigen Schutzes (haben)" (ebd.). Dies zu erkennen und zu berücksichtigen ist deshalb so wichtig, damit man die Kinder nicht drängt, „soziale Kontakte öfter und mit mehr Menschen aufzunehmen" (ebd.), als sie es momentan können.

An anderer Stelle (vgl. a. a. O., 134 ff) kommt Redl noch einmal auf seine Typologie zu sprechen. Unter dem Thema „Ansteckung und Schockwirkung in der Gruppe" bezieht er sich in erster Linie auf die Typen 7 – 10. Er sieht in den beiden Phänomenen Mechanismen, die „im Leben einer jeden Gruppe (eigentlich unvermeidlich sind)" (a. a. O., 149), aber oftmals auch in pädagogisch relevanten Bezügen Unbehagen und Ratlosigkeit bei den Verantwortlichen hervorrufen. „Das Problem besteht nicht darin, wie man sie vermeidet, sondern vielmehr darin, wie man die Vorfälle richtig handhabt, so das ihren Folgen rechtzeitig entgegengewirkt werden kann" (ebd.).

Bezogen auf „das Problem der Ansteckung" (a. a. O., 135) lässt sich folgendes beobachten (vgl. a. a. O., 135 f):

1. das Verhalten eines Einzelnen wird von der Gruppe mehr oder weniger automatisch übernommen;
2. der erwartete Ansteckungseffekt auf die Gruppe bleibt aus;
3. ein bestimmtes Verhalten eines Einzelnen weckt in der Gruppe vorher nicht zu beobachtendes Verhalten;
4. ein bestimmtes Verhalten eines Einzelnen hat keine nennenswerte Auswirkung auf das Verhalten anderer.

Fragt man nach den Faktoren, die das eine oder andere Verhalten bedingen, so lassen sich erst einmal gruppen- von individualpsychologischen Faktoren unterscheiden. Zu den gruppenpsychologischen Faktoren gehören (vgl. a. a. O., 137 ff):

1. „Der Gruppenstatus des Auslösenden“ (a. a. O., 137): Je höher dieser ist, um so größer ist „die Neigung zur Ansteckung“ (ebd.).
2. Ein Verhalten wird nach der Größe seines Stellenwerts in der Gruppe nachgeahmt, je größer sein Stellenwert in der Gruppe ist.
3. Ein Verhalten, das „den unterdrückten Bedürfnissen einer großen Zahl von Gruppenmitgliedern mit hohem Status“ (a. a. O., 138) ein Ventil öffnet.
4. Die Gruppengröße als variabler Faktor, der Grad der Strukturiertheit, die Organisationsform, die Art und Intensität eines Programms (vgl. a. a. O., 138 f).
5. Ein Verhalten, das der momentanen Gefühlsstimmung der Gruppe am nächsten kommt, trägt die größte Ansteckungsmöglichkeit in sich (vgl. a. a. O., 139).

Zu den Persönlichkeitsfaktoren gehören:

1. „Die Existenz eines akuten Konfliktbereichs bei den Nachahmenden“ (a. a. O., 141), heftiger Drang einerseits, ausreichender Über-Ich-Druck andererseits.
2. „Ein hoher Grad von Labilität im ‚Persönlichkeitsgleichgewicht‘ in den betreffenden Bereichen“ (ebd.).
3. Sowohl im Auslösenden wie auch bei den Nachahmenden besteht ein ähnlich starker Druck, der nach Triebabfuhr in gleicher Richtung strebt.
4. Ein „offenes Agieren“ (ebd.) mit einem scheinbar „völligen Mangel an Angst oder Schuldgefühlen“ (ebd.).

Wenn hier in erster Linie von der negativen Ansteckung die Rede ist, so soll nicht vergessen werden, dass es auch die positive Ansteckung gibt, die jedoch nicht problematisch ist.

Ein drittes Phänomen ist die indirekte Ansteckung (vgl. a. a. O., 142 ff). Es findet keine Verhaltensnachahmung statt. Es scheint eher so zu sein, dass ein be-

stimmtes Verhalten eines Einzelnen in der Gruppe komplementäre Verhaltensmechanismen auslöst, z. B. auf der Grundlage von Masochismus und Sadismus (vgl. a. a. O., 144).

Ausgangspunkt der Diskussion um die Ansteckungsproblematik ist, nach Finger-Trescher/Büttner (1987, 136 f), die von Freud im Anschluss an Le Bon aufgestellte These der Affektsteigerung in Gruppenprozessen. Auch hier wird deutlich, dass sich Redl um eine differenzierte Sichtweise des Phänomens bemüht. Bedauerlich ist, dass diese Sichtweise Redls von den obengenannten Autoren mit keiner Silbe erwähnt wird, obwohl es klar ist, dass eine solche Wahrnehmung des Phänomens zumindest die Möglichkeit in sich birgt, dieses auch im pädagogischen Alltag differenziert zu betrachten und entsprechend darauf zu reagieren.

Ein weiteres Phänomen ist das der Schockwirkung (vgl. Redl 1987[4], 144 ff). Ein bestimmtes Verhalten eines Einzelnen oder Teilen der Gruppe löst bei einem Mitglied der Gruppe eine Angstphase aus. Diese Angst beruht auf einem starken Bedürfnis, das durch eine „sehr starke Reaktionssperre dagegen“ (a. a. O., 144) in Schach gehalten wird. Der Weg der Nachahmung, den andere sehen und gehen, ist für den Einzelnen nicht akzeptabel, sondern die Reaktionsbildung gegen den Triebdruck wird erhöht, wodurch die Angst entsteht. Es kann auch sein, dass, im Fall einer vermeintlich wahrgenommenen Bedrohung der eigenen Verdrängungsbemühungen, ein Verhalten nicht in eine lähmende Angst mündet, sondern Verhaltensmechanismen auslösen, die darauf abzielen, die Person, von der die Bedrohung ausgeht, zu „‚zerstören‘ oder auszuschalten“ (a. a. O., 146). Insgesamt unterscheidet Redl (a. a. O., 146 f) fünf Formen der Schockwirkung:

1. „Freischwebende Angst“ (a. a. O., 146) ist eine unbegründete Angst vor einer Person, die den anderen in Angstträume stürzt oder die Angst auf andere Dinge verschiebt, in psychosomatische Symptome verwandelt oder andere Reaktionen auslöst.
2. „Wutanfälle“ (ebd.), die sich eindeutig auf Angstanfälle zurückführen lassen.
3. „Anschein von ‚Besserung‘“ (ebd.) als Reaktion auf die Bedrohung des inneren Gleichgewichts.

4. „Aus-dem-Weg-Gehen und Sich-Zurückziehen“ (ebd.), was sich u. U. in Tagträumen und Lesen zeigt, um sich aus Gruppenprozessen auszuklinken.
5. „Feindseligkeit und Sündenbock-Intrigen“ (ebd.), um der Bedrohung des eigenen Persönlichkeitsgleichgewichts Herr zu werden.

Bestimmtes Verhalten führt also einmal zur Ansteckung und einmal zur Schockwirkung. Wenn auch die Frage nach dem Warum noch ungeklärt ist, so lassen sich doch einige Vermutungen anstellen. Demnach findet eine Ansteckung statt (vgl. a. a. O., 147), wenn:

1. von vornherein eine Tendenz zur Triebfreisetzung besteht;
2. durch das Verhalten des einen die innere Spannung des anderen herabgesetzt wird, ohne die „Angst vor totalem Verlust der Kontrolle“ (ebd.) zu wecken;
3. der Ansteckungsbereich ansonsten unproblematisch ist.

Zu einer Schockwirkung kommt es dann (vgl. ebd.), wenn:

1. der Druck, der das innere Gleichgewicht aufrecht erhält, sehr stark ist, und sogar eine „vorübergehende Befriedigung ein Risiko bedeuten würde“ (ebd.);
2. durch das Verhalten des anderen die eigenen „Grundprinzipien und Über-Ich-Kontrollen in Frage gestellt werden“ (ebd.);
3. der Ansteckungsbereich derartig „konfliktreich und tabubeladen ist, so daß wegen eines kleinen Vergehens viel zu starke Gegenkräfte mobilisiert werden müßten“ (ebd.).

Was folgt daraus für die Praxis? Es zeigt in erster Linie, dass Gruppenprozesse, wobei hier das Verhalten zwischen den Gruppenmitgliedern und das der Gruppenmitglieder zum Leiter gemeint ist, differenziert betrachtet werden müssen. Die einfache Formel Führerverhalten versus Gruppenverhalten greift keinesfalls, genauso wenig wie die Formel der Identifikation der Gruppenmitglieder untereinander. Für die zuletzt angesprochenen Phänomene der Ansteckung und der Schockwirkung

gilt, dass sie „eigentlich unvermeidlich im Leben einer jeder Gruppe“ (a. a. O., 149) vorkommen. Es geht nicht darum, sie zu vermeiden bzw. zu verhindern, sondern es geht darum, sie richtig zu handhaben bzw. sie im Vorfeld zu erkennen, um ihnen rechtzeitig entgegenwirken zu können. Im Fall der Schockwirkung scheint es angebracht, das Verhalten eines Kindes durch „direkte und indirekte Unterstützung“ (ebd.), durch „individuelle Gespräche, Gruppendiskussionen und andere Techniken“ (ebd.) zu beeinflussen. Klar ist, dass diese Stützmechanismen individuell und damit auch entwicklungsabhängig zu handhaben sind.

Eine differenzierte Betrachtung der ablaufenden Prozesse muss auch zu der Einsicht führen, dass Zuteilungskriterien wie Alter, Interesse, Geschlecht, keine Gewähr darstellen, ganz bestimmte (unerwünschte) Mechanismen im Vorfeld von Gruppenbildungen auszuschließen; ähnliches gilt für Veränderungen von Gruppenzusammensetzungen.

3.3.1.2 Weiterentwicklung des psychoanalytischen Gruppenverständnisses

Wer heute nach *dem* psychoanalytischen Grundkonzept sucht, muss der Einsicht Rechnung tragen, dass es im Anschluss an Freuds ‚Massenpsychologie‘ (1921) verschiedene psychoanalytische Gruppenkonzepte gab und gibt, die aber stark durch die Persönlichkeit des jeweiligen Autors geprägt sind (vgl. Finger 1977, 24 ff; Finger-Trescher/Büttner 1987, 136 ff; Trescher 1987a, 155 ff; Finger-Trescher 1990, 307 f; 1993, 206 ff), in denen sich aber immer wieder pädagogisch relevante Aspekte finden lassen (vgl. Finger-Trescher/Büttner 1987, 134 ff; Trescher 1987a, 155 ff; Finger-Trescher 1993, 212; 1994).

Die psychoanalytische Gruppentheorie ist ein Produkt des therapeutischen Bereichs, dessen innere wie äußere Rahmenbedingungen sich von dem des pädagogischen Bereichs unterscheiden. Finger-Trescher/Büttner (1987, 134 f) sehen Differenzen bezüglich der inneren Rahmenbedingungen bei therapeutischen und pädagogischen Gruppen, die die Einsicht nahe legen, „daß man die Gruppenkonzepte aus der therapeutischen Gruppenarbeit nicht problemlos auf die pädagogische Pra-

xis übertragen kann“ (a. a. O., 135). Diese Rahmenbedingungen umfassen die Größe der Gruppe, die Freiwilligkeit aller Teilnehmer am Gruppengeschehen, die Verbindlichkeit der Zielsetzung, die Autoritätsstruktur unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen und die Frage nach der Übertragbarkeit von bei Erwachsenen erarbeiteten Konzepten auf die Arbeit mit Kindern. Von diesen inneren sind die äußeren Rahmenbedingungen zu unterscheiden, die sich primär auf die institutionellen und die daran angrenzenden Aspekte beziehen, auf die ich aber hier nicht eingehen will (vgl. Fürstenau 1974; Vinnai 1976; Bernfeld 1981[4]; Muck 1987, 73 ff; Wellendorf 1991, 10 ff; Kowal-Summek 1992b, 270 ff).

Aus heutiger psychoanalytischer Sicht ist eine Gruppe nicht nur mehr als die Summe ihrer Teile (vgl. Ohlmeier 1976, 1133; Büttner/Trescher 1987, 7), sondern sie ist qualitativ etwas anders (vgl. Finger-Trescher 1990, 319; 1993, 214). Sie kennzeichnet sich dadurch, dass „die Individualität, partiell und zeitweise [...] zugunsten einer ‚Gruppenindividualität‘ zurück(tritt)“ (Ohlmeier 1976, 1133; vgl. Argelander 1963/64, 487; Trescher 1987a, 153 f; Finger-Trescher 1990, 310; 1993, 228). Finger-Trescher (1990, 311; 1993, 228 f) bezeichnet den Vorgang der Entindividualisierung, den sie „zumindest für die Initialphase der Gruppe“ (Finger-Trescher 1990, 310) als charakteristisch sieht, als ‚milde Traumatisierung‘, da die im Individuum ausgelösten Prozesse denen in traumatogenen Situationen ähneln. Die Gruppe kennzeichnet sich weiterhin dadurch, dass „seelische Empfindungen [...] von mehreren Menschen gleichzeitig erlebt werden können“ (Ohlmeier 1976, 1133), d. h. mögliche Facetten zwischenmenschlicher Beziehungen sind im Gruppengeschehen anzutreffen und bilden die Grundlage „einer gemeinsamen Gruppenphantasie“ (a. a. O., 1134; vgl. Trescher 1987a, 152 ff; Finger-Trescher 1990, 309, 319). Diese Gruppenphantasie basiert erst einmal „auf der gemeinsamen angstauslösenden Situation“ (Finger-Trescher 1990, 312), die allerdings jeder für sich in Abhängigkeit von der sicherheitsgebundenen Struktur der Gruppe zu meistern versucht. „Quasi als Nebeneffekt“ (ebd.) stellt sich dieses „narzißtische Bedürfnis nach Sicherheit und Selbst-Erhaltung“ (ebd.) in den Dienst der „Erhaltung der Gruppe“ (ebd.), wodurch „erste primitive Beziehungen hergestellt (werden)“ (ebd.). Die ge-

meinsame Gruppenphantasie ist also das Ergebnis einer „Verschränkung von interpersonalen und intrapersonalen Prozessen“ (a. a. O., 319) und somit mehr „als die Summe der individuellen Übertragungsreaktionen“ (ebd.) auf den Gruppenleiter.

Die in Gruppenprozessen wirksamen Mechanismen sind aber nicht Ergebnis eines künstlich konstruierten psychoanalytischen settings, sondern Niederschlag „der frühsten seelischen Entwicklung“ (Ohlmeier 1976, 1135), wonach der Mensch, im Sinne einer sozialpsychologischen Anthropologie, von Geburt an Mitglied einer Gruppe, nämlich seiner Familie (Primärgruppe), ist. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass das gerade geborene Kind schon lange vor seiner Geburt Einfluss auf die Phantasien und Vorstellungen der Primärgruppe nimmt (vgl. Kap. 3.2.3.2.1). Für die Entwicklung nach der Geburt wird die Unterscheidung in bewusste und unbewusste Familienphantasien von Bedeutung, die sich in den Beziehungen widerspiegeln, die die Persönlichkeit des Einzelnen prägen und die zur Ausgestaltung des psychischen Apparats beitragen. Der Mensch ist, und das ist die wesentliche Aussage, im Hinblick auf seine Entwicklung von seinen Trieben und, beides ist nicht voneinander zu trennen, von der „Auseinandersetzung mit wichtigen primären Beziehungspersonen“ (Ohlmeier 1976, 1137) bestimmt. Die sonst so entscheidende Mutter-Kind-Beziehung wird durch die (innere) Bindung der Mutter an ihre frühere und ihre heutige Familie mitbestimmt und somit von Anfang an in ein Gruppengeschehen gestellt. Der Mensch entwickelt sich von Anfang an in einer Gruppe, deren Beziehung zu ihm und untereinander seine Persönlichkeitsentwicklung positiv wie negativ beeinflussen (vgl. a. a. O., 1138, 1139 f; Trescher 1987a, 155; Finger-Trescher 1993, 213 f). Während also die Primärgruppe Familie Sicherheit, aber auch „traumatische(n) und konflikthafte(n) Erfahrungen“ (Finger-Trescher 1990, 315) vermittelt, „symbolisiert die sekundäre Gruppe (Kindergarten, Schule, Musikschule – L. K.-S.) an sich Trennung und alle damit verbundenen Ängste“ (ebd.).

Von diesem Verständnis ausgehend wird auch klar, dass der Mensch (das Kind) als Vorbild für seine späteren Beziehungen nicht nur ein, sondern mehrere Objekte internalisiert hat, was Ohlmeier (1976, 1140) als „Gruppenintrojekt“ bezeichnet, das ähnlich der Individualentwicklung verschiedene Entwicklungsphasen aufweist

und auf Grund seines Bezugs zur Primärgruppe Familie „für jeden Menschen individuelle Ausprägungen (hat)“ (a. a. O., 1143).

Wir haben es also letztlich mit zwei Entwicklungslinien, der Individual- und der Gruppenentwicklung zu tun (vgl. Argelander 1963/64, 500 f), die nach Ohlmeier (1976, 1143) „in dialektischer Spannung“ zueinander stehen.

3.3.1.2.1 Die Konzeption von S. H. Foulkes

Es gibt keine „einheitliche gruppenanalytische Forschung“ (Finger-Trescher 1993, 206), sondern es gibt verschiedene Ansätze, „die oftmals unverbunden nebeneinander bestehen“ (ebd.; vgl. Sandner 1976, 203; Finger-Trescher 1990, 307). Wenn also schon die Verbindung zwischen den einzelnen psychoanalytisch orientierten Schulen oder Ansätzen nicht klappt, wie soll es dann jemals zu einer Integration verschiedener tiefenpsychologischer Schulen kommen? Und vor allem, wie sollen die verschiedenen Ansätze innerhalb einer tiefenpsychologisch orientierten Pädagogik gehandhabt werden? In der Regel verlangt man vom Pragmatiker die Konzentration auf einen Ansatz, um dessen Anwendung und Wirksamkeit in der Praxis besser überprüfen zu können. Aber allzu einseitig darf er nicht arbeiten. Er sollte doch wohl am besten integrativ arbeiten. Wenn man jetzt noch bedenkt, dass es eigentlich, bezogen auf den pädagogischen Raum, um die Praxis und weniger um die Theorie geht, so kann man vielleicht verstehen, warum die Berücksichtigung tiefenpsychologischer Ansätze in der Pädagogik im Allgemeinen auf wenig Widerhall stößt. Einer, der versuchte, in jeder Hinsicht integrativ zu arbeiten, war S. H. Foulkes, auf dessen Ansatz ich mich im Folgenden konzentriere. Auf die Weiterentwicklung der Foulkes’schen Theorie gehe ich jedoch nur begrenzt ein (vgl. Finger-Trescher 1991, 127 ff, 130 ff, 155 ff; 1993, 206).

Siegmund Heinrich Fuchs wurde am 03.09.1898 in Karlsruhe geboren (vgl. Lemche 1993, 70). 1919 begann er mit seinem Medizinstudium in Heidelberg. Sein Studium war von Anfang an von dem Wunsch geprägt, Psychiater zu werden (vgl. Foulkes 1992, 13; Lemche 1993, 70). Dieser Wunsch basierte auf der Kenntnis der

Schriften von Jaspers und Gruhle (vgl. Foulkes 1992, 13). Doch zur gleichen Zeit lernte er auch die Schriften Freuds kennen. „Von da an (1919) kannte ich den genauen Namen für das, was ich werden wollte: Psychoanalytiker" (ebd.; vgl. Schulte-Herbrüggen 1979, 736). Sein Weg führte ihn 1921 nach München und Frankfurt/M., „wo er 1923 promovierte" (Lemche 1993, 70). Nach seiner Heirat im selben Jahr ging er für ein Jahr nach Berlin (Charité), „danach jedoch zurück nach Karlsruhe, um in der väterlichen Holzfirma zu arbeiten" (ebd.). Jedoch schon 1925 kehrte er nach Frankfurt/M. zurück.

Sein Entschluss „zu einer gründlichen Ausbildung" (Foulkes 1992, 13) brachte ihn mit dem Gestaltpsychologen Kurt Goldstein und dessen Assistenten A. Gelb zusammen (vgl. Pines 1979, 721; Behr u. a. 1985, 94; Sandner 1986, 197; Foulkes 1992, 13; Gfäller 1992, 267; Lemche 1993, 70). Sandner (1986, 197) hebt Foulkes' „holistische Annahmen, die er aus der Gestaltpsychologie", vor allem von Goldstein übernommen hat, hervor, aus denen sich Foulkes' Konzept der Gruppenmatrix entwickelte (vgl. Kap. 3.3.1.2.1.2). Pines (1979, 721) bezeichnet Goldsteins Einfluss auf Foulkes als „außerordentlich groß" (vgl. auch Behr u. a. 1985, 94). Foulkes selbst sieht Goldsteins Einfluss auf seine Theorie in der Sichtweise der Gruppe als Ganzes (vgl. Foulkes 1973 in Pines 1979, 721; Pines 1979, 720). Spürbar wird dieser Einfluss auch in Foulkes' Netzwerkgedanken.

Sandner (1976, 214 ff) widmet sich den Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Konzeptionen von Foulkes und Lewin „hinsichtlich der theoretischen Erfassung und Erklärung von Gruppenprozessen" (a. a. O., 214; vgl. Lemche 1993; 74). So sieht er Gemeinsamkeiten zu Foulkes' Konzepten der Gruppenmatrix, der Lokation und der Kommunikation (vgl. Sandner 1976, 213 f), Lewins Sichtweise „*der Gruppe als Kraftfeld*" (a. a. O., 214), der „*Position der Mitglieder im Kraftfeld der Gruppe*" (ebd.) und hinsichtlich des „Feedback" (ebd.). Dennoch betont er, dass ein eingehender Vergleich beider Theorien noch aussteht. Trotzdem aber ist er der Meinung, dass Foulkes' Ansatz „in wesentlichen Punkten über den von Lewin hinaus(geht)" (a. a. O., 215). Pines (1979, 720) zufolge hebt Foulkes die Bedeutung Lewins für seine Arbeit selbst hervor. Dennoch sei Lewin „der erste gewesen, der

die Gruppe als ein dynamisches Ganzes im sozialen Feld begriffen habe“ (ebd.). Darüber hinaus gibt es Zusammenhänge zwischen Lewins Feldtheorie und Foulkes’ Gruppenanalyse. Pines (a. a. O., 721) zufolge entwirft Foulkes „eine eigene dynamische Feldtheorie“, die Ähnlichkeiten zu der Lewins aufweist. Heigl-Evers (1978[2], 34) hebt besonders den Begriff der Spannung, als Spannung zwischen den Bedürfnissen des Individuums und der Gesellschaft, und den Begriff der Atmosphäre als von Lewin stammend hervor.

1928 führte Foulkes’ Weg nach Wien, wo er mit Wagner-Jauregg „und dem ebenfalls der Gestaltpsychologie zugeneigten *Pützl*“ (Lemche 1993, 71) zusammentraf. In Wien absolvierte er auch seine psychoanalytische Ausbildung „am Institut der Wiener Vereinigung“ (ebd.) bei Helene Deutsch, Hermann Nunberg und Eduard Hitschmann.

1931 ging er erneut nach Frankfurt/M., um die Leitung der poliklinischen Abteilung des dortigen psychoanalytischen Instituts zu übernehmen. Dessen Räumlichkeiten befanden sich in denen des von Max Horkheimer geleiteten Instituts für Sozialforschung, wo Foulkes unter anderen die Bekanntschaft mit Herbert Marcuse und Erich Fromm machte (vgl. ebd.; Behr u. a. 1985, 94). „Der Kontakt mit ihnen überdauerte die Emigration“ (Lemche 1993, 81). Wichtiger für seine Entwicklung aber war die Bekanntschaft mit Norbert Elias, „der ihn wesentlich beeinflußte“ (ebd.). Nach Gfäller (1992, 268) war es insbesondere Elias’ „These der Figuration“, die besagt, „daß das moderne Menschenbild nicht von der Vorstellung eines isolierten, einzelnen Menschen ausgehen könne, sondern von interdependenten Menschen, die mehr oder wenig voneinander abhängig sind und miteinander Figurationen, also Gruppen und Gesellschaften verschiedener Art, bilden. Die Gesellschaft ist in dieser Begrifflichkeit [...] das von Individuen gebildete Interdependenzgeflecht selbst“ (ebd.). Diesen Gedanken hat Foulkes, so Gfäller (ebd.), in seiner Theorie des psychosozialen Netzwerks „vollständig übernommen“ (vgl. Foulkes 1939, 179 ff; 1941, 316 ff). Pines (1979, 719) zufolge fand Foulkes bei Elias „den Ansatz für eine Synthese“ zwischen Soziologie und Psychoanalyse: „Erforschung der Ge-

sellschaft durch die Soziologie und [...] Erforschung des Individuums durch die Psychoanalyse“ (ebd.).

Insgesamt gesehen lässt sich der Aussage Gfällers zustimmen, wonach Foulkes’ Gedankengebäude sowohl auf den Pfeilern der Gestaltpsychologie, der Feldtheorie Lewins und der Psychoanalyse als auch auf der Soziologie der ‚Frankfurter Schule‘ aufbaut (vgl. Gfäller 1992, 269).

Nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten siedelte Foulkes, wahrscheinlich auf Einladung von E. Jones (vgl. Sandner 1976, Pines 1983 in Lemche 1993, 71), nach London über. 1938 nimmt er die britische Staatsbürgerschaft an und ändert seinen Namen: aus S. H. Fuchs wird S. H. Foulkes (vgl. Lemche 1993, 71 f).

„Schon Mitte der zwanziger Jahre stieß ich auf ein oder zwei Aufsätze von Trigant Burrow, die einen tiefen Eindruck auf mich“ (Foulkes 1992, 13) machten und in Foulkes „die Idee der Gruppenanalyse“ (ebd.) festsetzten. Foulkes’ Interesse für Burrows Gruppenexperimente und seine kritische Haltung gegenüber M. Klein belasteten sein Verhältnis zu Jones (vgl. Lemche 1993, 71) und wahrscheinlich auch das zu vielen anderen Psychoanalytikern, was ihn in eine gewisse Isolation trieb (vgl. Pines 1979, 719).

Foulkes’ erste Erfahrungen mit Gruppen fielen in die ersten Kriegsjahre. Nachdem er 1940 seine Einberufung zur Armee für 1941 erhalten hatte, lud er „im Herbst 1940 alle seine Einzeltherapie-Patienten zu einem Termin ein, um sie im Wartezimmer seiner Praxis gemeinsam frei assoziieren zu lassen“ (Lemche 1993, 72; Pines 1979, 719; vgl. Foulkes 1992, 71). Zu seiner Frau sagte er damals: „Heute war ein historischer Augenblick der Psychiatrie, aber niemand weiß davon“ (Foulkes 1992, 14; vgl. Lemche 1993, 72). Unter Berufung auf Burrow, und in dem vollen Bewusstsein, diesen Ausdruck nach Burrow als erster wieder benutzt zu haben, bezeichnete Foulkes sein Experiment „als ‚Gruppenanalyse‘“ (Foulkes 1992, 14). Der Begriff Gruppenanalyse „will zwei Tatsachen Rechnung tragen“ (a. a. O., 71). Zum einen steht er in seiner „theoretischen Orientierung auf demselben Boden [...] wie die Psychoanalyse“ (ebd.) und zum anderen findet die Gruppenanalyse

„ihr(en) Platz innerhalb der Gruppentherapie, was Intensität und Intention betrifft [...] (entsprechend – L. K.-S.) dem der Psychoanalyse innerhalb der Psychotherapien“ (ebd.).

Während seiner Militärzeit als Arzt und Offizier der Armee, stationiert im „Northfield Military Centre in der Nähe von Birmingham“ (Lemche 1993, 72), baute Foulkes seine Gruppenanalyse im Rahmen der Rehabilitation mit Kriegsneurotikern aus. Er strukturierte seine Arbeit in der Klinik als „therapeutische Gemeinschaft“ (ebd.) und baute seine Technik immer weiter aus.

Nach dem Krieg führte er eine Privatpraxis, arbeitete am St. Bartholomew’s Hospital, lehrte am Londoner Psychoanalytischen Institut und führte seit 1951 Ausbildungen in Gruppenanalyse durch. Von 1952 - 1970 war der Präsident der Group Analytic Society und seit 1954 Vorstandsmitglied der British Psycho-Analytical Society (vgl. a. a. O., 72 f). „1968 gründete er die Zeitschrift ‚Group Analysis‘“ (Finger-Trescher 1990, 120) als Organ für den Erfahrungsaustausch über und die Weiterentwicklung der Gruppenanalyse. In den 60er und 70er Jahren war Foulkes in Sachen Gruppenanalyse viel auf Reisen. Er starb „am 08. Juli 1976 [...] während eines Lehrerseminars in London an einem plötzlichen Herzstillstand [...] mitten in der Beantwortung einer Frage“ (De Maré 1983 in Lemche 1993, 73).

Foulkes veröffentlichte insgesamt „sechs Bücher und sechzig Fachartikel“ (Pines 1983 in Lemche 1993, 73). Grundlage meiner Darstellung der Theorien Foulkes’ bildet in erster Linie sein 1964 in Englisch (Original) und 1974 erstmals in Deutsch erschienenes Buch *Gruppenanalytische Psychotherapie* (Englisch: Therapeutic Group Analysis). Im Geleitwort zur deutschen Ausgabe hebt Foulkes die Bedeutung des Buches „für den praktizierenden Gruppen-Psychotherapeuten“ (Foulkes 1992, 8) hervor. „Darüber hinaus aber scheint mir diese Art, Gruppen zu führen, den Weg zu weisen für die Möglichkeit einer zeitgemäßen Erziehung zum verantwortungsbewussten Staatsbürger“ (ebd.). Hier liegt eine Begründung, die die intensive Auseinandersetzung mit Foulkes rechtfertigt.

3.3.1.2.1.1 Psychoanalyse – Gruppenanalyse

Foulkes (1992, 9) bezeichnet die Grundhaltung seiner Arbeit und seines Verständnisses als psychoanalytisch. Die wesentlichen Elemente der psychoanalytischen Theorie sind bei ihm zu finden (vgl. Behr u. a. 1985, 95 f). „Methode und Technik sind jedoch neu" (Foulkes 1992, 9). Die Arbeitsgrundlage ist nicht mehr „die Bearbeitung früherer Erfahrungen, die ihre Spuren im Gehirn oder im Gedächtnis hinterlassen haben" (Foulkes/Anthony 1965[2], 29 in Pines 1979, 722), sondern es sind die jetzigen Äußerungen, denen die Autoren „den Wert unbewußter Interpretationen" (ebd.) geben. Für die Entwicklung seines Verständnisses bekennt Foulkes (1992, 9) sich zum „Studium des Pathologischen", was für ihn „den Zugang zu den unbewußten dynamischen Kräften (eröffnete), die sonst unzugänglich sind" (ebd.; kritisch dazu: Bühler/Ekstein 1973; Kowal-Summek 1992b, 202 f). Gruppenanalyse sollte sich seiner Meinung nach „als Beitrag zu einer wahrhaft sozialen, transpersonalen Psychopathologie und transkulturellen Anthropologie erweisen" (Foulkes 1992, 9 f).

Für das Verhältnis von Psychoanalyse und Gruppenanalyse sind für ihn drei Punkte kennzeichnend (vgl. a. a. O., 10):

1. Zu ihrer klinischen Orientierung haben Gruppenanalyse und Psychoanalyse dieselben Grundlagen;
2. Psychoanalyse kennzeichnet sich als Methode durch die „Zwei-Personen-Situation" (ebd.), deren Inhalt die Analyse der Infantilneurose des Patienten ist;
3. „Gruppenanalyse spielt sich [...] in einer [...] ‚gruppenanalytischen Situation' ab" (ebd.). Auch wenn es um den Einzelnen geht, sind im Ablauf der Prozesse doch die inter- und suprapersonalen Aspekte die entscheidenden.

An anderer Stelle hebt Foulkes (a. a. O., 160) hervor, dass sich die Psychoanalyse in einer künstlich hergestellten Situation abspielt, während „die Gruppensituation mehr dem Alltagsleben gleicht". In diesen Zusammenhang passt dann auch die

Feststellung, „daß man nur in der Gruppensituation jedem einzelnen gerecht werden kann“ (a. a. O., 161 f).

Im Gegensatz zur Psychoanalyse, die vom Einzelfall und von der (pathologischen) Bedeutung der frühen und der darauf aufbauenden späteren Objektbeziehungen ausgeht, steht in der Gruppenanalyse „die ursprüngliche ebenso wie die akute neurotische Störung als gemeinsames Produkt einer Anzahl von Personen, die bei seiner Entstehung und Erhaltung zusammenwirken“ (a. a. O., 11), im Vordergrund. Daraus folgt, dass in der Behandlung der psychischen Störung „das ganze Netzwerk des psychopathologischen Prozesses“ (ebd.) berücksichtigt werden muss. Dieses umfasst „Familienmitglieder, Arbeitsgenossen, Freunde, Liebende und andere“ (ebd.; vgl. Pines 1979, 723). Für Pines (ebd.) „(ist deshalb) die Gruppensituation [...] sozusagen der natürliche Ort für Therapie“. Dem Netzwerkgedanken liegt „die Betonung der ‚multipersonalen Natur menschlicher Probleme‘“ (Foulkes 1992, 11) zugrunde. Das heißt aber auch, dass die Änderung des Einzelnen eine Veränderung der Gesamtstruktur des Netzes zur Folge hat. Hier nun liegt der zweite Punkt, der den Ansatz von Foulkes auch für die „pädagogische Perspektive“ interessant werden lässt.

Foulkes bekennt sich zur Psychoanalyse, bleibt aber „in der Anwendung des psychoanalytischen Wissensgutes allen Neuerungen und jeder Kritik gegenüber aufgeschlossen, von welcher Richtung sie auch kommen mögen“ (a. a. O., 14). Foulkes präsentiert sich somit nicht als dogmatischer Psychoanalytiker, sondern als Integrationsfigur. Dieser Integrationsgedanke resultiert aus seiner Entwicklung, seinem eigenen Werdegang und zeigt sich in seiner Sichtweise des Menschen und in seiner Anwendung von Theorien, sich menschliches Verhalten zu erklären.

Interessant ist, dass Foulkes in einer kurzen Rekapitulation über die Bedeutung der drei Großen – Freud, Adler und Jung – für die Gruppenanalyse Freuds „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ als „nicht unmittelbar relevant“ (a. a. O., 15) beurteilt, während er Jungs kollektives Unbewusstes und Adlers Sichtweise des Individuums als unteilbare Einheit und die Wertschätzung der Gemeinschaft hervor-

hebt, auch wenn es Adler seiner Meinung nach verpasst hat, die Gruppe in den Mittelpunkt seiner Betrachtung zu stellen (vgl. ebd.; a. a. O., 163; Lemche 1993, 75).

3.3.1.2.1.2 Die Gruppe – Gruppendynamik

Jeder Mensch, so Foulkes (1948, 10 in Pines 1979, 721), ist „grundsätzlich und vor allem bestimmt von der Welt, in der er lebt, von der Gemeinschaft, von der Gruppe", deren Teil er ist (vgl. Behr u. a. 1985, 98; Finger-Trescher 1991, 120). „Das Individuum ist Teil eines sozialen Netzes" (Pines 1979, 721), ist Teil eines sozialen Organismus. Aus dieser Perspektive heraus wird verständlich, dass der Gradmesser für die Gesundheit des Einzelnen seine Bindung an den sozialen Organismus ist (vgl. Pines 1979, 722; Behr u. a. 1985, 99). Diese Beziehung stellt sozusagen das Grundproblem dar. „Das Grundproblem eins des sozialen Lebens [...] (ist – L. K.-S.) die Beziehung (des einzelnen – L. K.-S.) zu anderen Menschen und zur Gruppe als Ganzes" (Foulkes 1992, 86). Dahinter steht zum einen, „daß die soziale Natur des Menschen [...] eine nicht mehr reduzierbare Grundtatsache (ist)" (a. a. O., 41; vgl. Foulkes a. a. O., 164, 178; 1970/71, 71) und zum andern, dass jede „Gruppensituation eine soziale Situation" (Foulkes 1992, 38; vgl. a. a. O., 156, 164) ist. Der grundlegende Unterschied zwischen einer sozialen und einer therapeutischen Gruppe besteht darin, dass in der letztgenannten die innerhalb der Gruppe ablaufenden Kommunikationsprozesse interpretiert werden (vgl. Pines 1979, 723). Bezugnehmend auf die Diskussion bei Freud (vgl. Kap. 3.3.1.1) steht für Foulkes (1992, 87) fest: „Die Gruppe ist älter als das Individuum" (vgl. auch Lemche 1993, 74).

Eine Gruppe besteht für Foulkes (1992, 65) aus „eine(r) kleine(n) Anzahl von Menschen [...] die untereinander in einer gewissen Beziehung" stehen, die weder hochorganisiert noch völlig unstrukturiert ist. Foulkes (1970/71, 74) sieht in der kleinen Gruppe, die auch eine Erziehungsgruppe sein kann, „eine Art Synopsis" zwischen der Gesellschaft und dem Individuum.

Die Gruppe als Ganzes ist „als gemeinsame Matrix aller sich entwickelnden Beziehungen zu sehen" (Foulkes 1992, 65), was geradezu ein „Axiom" (a. a. O., 66)

darstellt. In seiner Sichtweise der Beziehungen in Gruppen setzt sich Foulkes (a. a. O., 65) bewusst von der Psychoanalyse ab, insofern sie in den Beziehungen „nur eine Summe aller Reaktionen [...] (sieht – L. K.-S.), die jeder in die Gruppe einbringt“ (vgl. auch a. a. O., 156 f). Er erhebt es zum Axiom, dass „die Gesamtsituation alle Teilprozesse bestimmt“ (Foulkes 1970/71, 73), und dass „ein wechselseitiger Einfluß zwischen dem, was in der Gruppe, und dem“ (Foulkes 1992, 29), was im Einzelnen vor sich geht, besteht. Bezogen auf das Verhältnis Individuum – Gruppe hebt Foulkes (a. a. O., 63) hervor, „daß diese beiden in der Gruppe nie getrennt werden können und nicht einmal theoretisch isoliert betrachtet werden sollten“.

Foulkes (a. a. O., 63 ff) unterscheidet *drei Kategorien der Gruppentherapie*, die auch aus pädagogischer Perspektive interessant sind. Die erste Kategorie umfasst „alle Arten von Betätigungen in Gruppen, so wie sie im Leben spontan oder auch organisiert entstehen“ (a. a. O., 63), wobei „diese Gruppentätigkeiten [...] zufällig oder beiläufig beträchtliche therapeutische Wirkungen haben (können), die nutzbar gemacht werden können oder auch nicht“ (ebd.; vgl. a. a. O., 105 f), wozu u. a. auch musikalische Gruppenaktivitäten zu zählen sind. Zur zweiten Kategorie gehören all jene „Gruppenbetätigungen, die mit Vorbedacht zu therapeutischen Zwecken arrangiert werden“ (a. a. O., 64). Auch hier haben musikalische Gruppenaktivitäten im Sinne einer Musiktherapie ihren Platz. In dem Moment, wo z. B. das gemeinsame Musizieren im Vordergrund steht, „geht es um Beschäftigungstherapie in Gruppen“ (ebd.). Steht dagegen die Gruppensituation im Vordergrund, „dann haben wir es mit Gruppentherapie zu tun“ (ebd.). Dabei bleibt allerdings zu berücksichtigen, „daß die Gruppe eine andere Okkupation als nur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion haben sollte“ (a. a. O., 68). Unter Okkupation versteht Foulkes (a. a. O., 165) den Anlass, weswegen eine Gruppe überhaupt zusammenkommt. Hier unterscheidet er bezüglich des Bewusstheitsgrades der Okkupation zwischen bewusster, latenter und nicht bewusster Okkupation (vgl. a. a. O., 166). In den beiden letzten Fällen spricht er von einer „Präokkupation“ (ebd.). Die dritte Kategorie bilden die Gruppenpsychotherapien. Um als solche zu gelten, müssen sie drei Voraussetzun-

gen erfüllen. Zum einen muss die verbale Kommunikation im Vordergrund stehen. Zum zweiten muss die Interaktion der einzelnen Mitglieder voll berücksichtigt werden. Als dritte Voraussetzung gilt, dass sich der Therapeut „vor allem derjenigen Hilfsmittel bedienen (muss), die ihm die Gruppe anbietet“ (a. a. O., 64 f).

Mit Blick auf die *Gruppendynamik* stellt Foulkes (a. a. O., 28) fest, dass „Gruppen [...] ihre spezielle Dynamik (haben), zusätzlich zu der Dynamik aller Individuen einer Gruppe“, wobei er von der „grundsätzliche(n) Einheit von Gruppendynamik und individueller Psychodynamik“ (a. a. O., 32) ausgeht. Die Dynamik der Gruppe „wirkt sich aus als Interaktion in der Gruppe wie auch als Interaktion zwischen einer beliebigen Gruppe und der Gemeinschaft, deren Teil sie bildet“ (a. a. O., 29).

Für das Verständnis der Dynamik der Gruppenprozesse ist das theoretische Rüstzeug der Psychoanalyse unersetzlich. Sowohl das topische als auch das strukturelle Modell des psychischen Apparates haben ihre Bedeutung für das Verständnis der Gruppendynamik (vgl. a. a. O., 29 f, 167 ff). „Die Gruppe“, so Foulkes (a. a. O., 167), „ist wie ein Modell des psychischen Apparates, dessen Dynamik personifiziert und dramatisiert ist“. Wenn auch häufig der Leiter (der Gruppe) in die Rolle des Über-Ichs gedrängt wird, so kann doch auch die Gruppe insgesamt die Funktionen des Es – Ich – Über-Ich einnehmen (vgl. a. a. O., 169). Weitere Elemente der Psychoanalyse, die ebenfalls für das Verständnis der Gruppendynamik Bedeutung besitzen, sind „die Lehre vom Unbewußten, von den Abwehrmechanismen, von der intrapsychischen Dynamik“ (a. a. O., 156) und die Triebtheorie (vgl. a. a. O., 164). Dennoch ist „die simple Übernahme psychoanalytischer Begriffe auf ein neues Feld [...] besonders wenig anzuraten, wenn sie (wie in der Gruppensituation – L. K.-S.) ihre ursprüngliche Präzision verloren haben“ (a. a. O., 163). An anderer Stelle relativiert Foulkes die biologische und damit triebbetonte Auffassung der Psychoanalyse zugunsten eines kulturellen Einflusses: „Es ist nicht so, daß etwas entweder nur biologisch oder nur kulturell ist; was vererbt ist oder so scheint, wird sozial und kulturell übermittelt“ (Foulkes 1970/71, 71). Das Individuum aber ist sich der Bedeutung des kulturellen Erbes nicht bewusst, weshalb Foulkes (a. a. O., 72) vom

„soziale(n) Unbewußte(n)“ spricht. Das Interessante ist der Ort der Übermittlung, denn hier setzen die „therapeutischen (und erzieherischen) Bemühungen an. Hier liegt der Brennpunkt der Weitergabe von Erfahrungen“ (a. a. O., 71).

Ein wichtiger Begriff der Foulkes'schen Theorie, für Finger-Trescher (1991, 120) allerdings ein unscharfer Begriff, ist der der *Matrix*. Sie ist „hypothetisches Gewebe von Kommunikation und Beziehung in einer gegebenen Gruppe. Sie ist die Basis, die letzten Endes Sinn und Bedeutung aller Ereignisse bestimmt und auf die alle Kommunikationen, ob verbal oder nicht verbal zurückgehen“ (Foulkes 1992, 33). Sie ist „das psychische Netzwerk von Kommunikationen [...] welches das gemeinsame Eigentum der Gruppe darstellt und nicht nur interpersonell, sondern auch transpersonell ist“ (Foulkes 1970/71, 80). Durch die Entwicklung der Kommunikation, und damit auch der Matrix, „treten die Individualitäten klarer [...] hervor und erfahren sich in einem ständigen dynamischen Wechselspiel“ (ebd.). Entscheidend sind die Ereignisse und die Kommunikationen „in der Keim- oder Primärgruppe“ (Foulkes 1992, 32), die sich, soweit sie ungeklärt sind, in einer Stellvertreter- oder Sekundärgruppe „unter Übertragungsbedingungen“ (a. a. O., 32 f) wiederholen. Hierin sieht er „das Äquivalent der Übertragungsneurose“ (a. a. O., 33; vgl. Sandner 1976, 205 ff; Kap. 3.3.1.2.1.3).

An anderer Stelle spricht Foulkes (1992, 174) vom „*Konzept der Gruppenmatrix*“ als „operanter Basis aller Beziehungen und Kommunikationen“ (ebd.) innerhalb der Gruppe (vgl. auch Heigl-Evers 1978[2], 34). Das Individuum ist, wie ein Neuron Teil des Nervensystems ist und als solches nur in seiner Funktion für das Ganze gesehen werden kann, „Teil der Gruppenmatrix“ (Foulkes 1992, 174; vgl. 1970/71, 79; Pines 1979, 721, 725; Behr u. a. 1985, 100; Sandner 1986, 197; Finger-Trescher/Büttner 1987, 141; Finger-Trescher 1991, 121; 1993, 209).

Behr u. a. (1985, 100) zufolge wird das „Konzept der ‚Matrix' verständlicher, wenn [...] (man – L. K.-S.) es auf drei verschiedenen Ebenen betrachtet: Die Grund-Matrix, die dynamische Matrix und die persönliche Matrix“. Die Grund-Matrix ist dabei der gemeinsame Grund, den jedes Gruppenmitglied in die Gruppe bringt und auf dem die ganze Gruppe steht. Inhalt der Grund-Matrix des Einzelnen ist sein

‚innerstes Selbst'. Die Arbeit des Gruppenleiters besteht nun darin, „die Isolation des Einzelnen durch die Erfahrung der Kommunikation zu ersetzen" (a. a. O., 101), und damit die Kommunikation der Gruppe voranzutreiben (vgl. auch Finger-Trescher 1991, 121). „Die dynamische Matrix bezieht sich auf die aktuellen Ereignisse in der Gruppe selbst" (Behr u. a. 1985, 101) und auf die Entwicklung der Gruppe im Laufe der Zeit (vgl. auch Finger-Trescher 1991, 121). Dahinter steht die Bedeutung der Gruppeninteraktion und deren Vorrang gegenüber der Interpretation der Äußerungen des Einzelnen durch den Leiter. Der Einzelne erfährt sich in der Auseinandersetzung mit der Gruppe, die „autistische Qualität" (Behr u. a. 1985, 103) des Symptoms des Einzelnen geht im Kommunikationsprozess zunehmend verloren, die persönliche Matrix, „das Gesamt der individuellen Übertragungen jedes einzelnen Gruppenmitgliedes" (Finger-Trescher 1991, 132), verbindet sich mit der dynamischen und der Grund-Matrix. Zusätzlich zu den verschiedenen Aspekten der Matrix sieht Finger-Trescher (1993, 209) die institutionelle Matrix, die die „spezifische(n) institutionelle(n) Rahmenbedingungen charakterisiert" (vgl. auch a. a. O., 227).

3.3.1.2.1.3 Kommunikationsprozesse

Die sich innerhalb einer Gruppe entwickelnde Kommunikation, wobei der Kommunikationsbegriff Teil eines der zentralen Konzepte bei Foulkes (1992, 33) repräsentiert, bezeichnet er (a. a. O., 30) als „Interkommunikation", zu der neben der bewussten auch die unbewusste Kommunikation gehört. Den Weg hin zu einer in erster Linie verbal getragenen Kommunikation, die er in ihrer Gesamtheit „als ein Äquivalent der freien Assoziation" (a. a. O., 174) betrachtet, beschreibt er, in Anlehnung an Freuds topischem Modell des Unbewussten (vgl. a. a. O., 172 f), „als Bewußtmachung des Unbewußten" (a. a. O., 68), wobei er hier statt vom individuellen „von einem sozialen oder interpersonalen Unbewußten" (ebd.; vgl. Foulkes 1970/71, 72) ausgeht. An anderer Stelle spricht er von den „lockernden und stimulierenden Wirkungen der Gruppe" (Foulkes 1992, 59), die letztlich dazu beitragen,

„daß sogar tief unbewußtes Material bereitwilliger und vollständiger ausgedrückt wird. Das kollektive Unbewußte wirkt als Kondensator“ (ebd.; vgl. Pines 1979, 726; Finger-Trescher 1991, 122; 1993, 211). Foulkes (1992, 172) spricht im Weiteren auch von dem der Psychoanalyse vertrauten „Konzept unbewußten Verstehens“, wonach „jede Mitteilung [...] auf einer gewissen Ebene unbewußt verstanden (wird) [...] aber in viele Ebenen umgesetzt werden (muß), bevor sie in ihrer vollen Bedeutung von allen begriffen werden kann“ (ebd.). Insgesamt gesehen ist, nach Foulkes, der Kommunikationsprozess als solcher wichtiger als die darin übermittelte Information. Ziel des Kommunikationsprozesses ist es, „die Fähigkeit der Gruppenmitglieder, sich [...] offener, feinfühliger und verständnisvoller“ (Pines 1979, 727) zu verständigen, zu heben. Pines (ebd.) sieht hierin einen Prozess, „der ganz grundsätzlich Ähnlichkeit mit Erziehung hat“.

Die unbewusst ablaufenden (Kommunikations-)Prozesse können, und das ist ein Aspekt, ein gruppenspezifischer Faktor, durch verschiedene Personen innerhalb der Gruppe vertreten werden, was Foulkes (1992, 30) als „Personifikation“ (vgl. auch a. a. O., 106) bezeichnet.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt dieser Prozesse sieht er im „Konzept der Resonanz“ (a. a. O., 31), welches besagt, dass ein Mensch innerhalb des Kommunikationsprozesses auf einen anderen Menschen „unbewußt und instinktiv aus derselben Richtung heraus zu antworten scheint“ (ebd.; vgl. Foulkes 1970/71, 74, 79; Sandner 1976, 209 f; Finger-Trescher 1991, 123 f; 1993, 211 f, 229 f).

Ein dritter Aspekt ist der der „Polarisierung“ (Foulkes 1992, 31), der „im wesentlichen [...] darin (besteht), daß auf einen Reiz hin komplexe Reaktionen in ihre Elemente aufgespalten werden“ (ebd.), die dann von einzelnen Gruppenmitgliedern übernommen werden und sich dort stabilisieren, so dass gemeinsame Reaktionen auf einen Reiz „die umfassende Ganzheit der Reaktionen auf diesen Reiz zum Ausdruck (bringen)“ (a. a. O., 32).

Ein vierter Aspekt ist der der „Lokation“ (a. a. O., 165). Dahinter steht die Tatsache, dass jedes Ereignis, auch wenn es sich anscheinend nur auf einen Teil der Gruppe bezieht, „in Wirklichkeit die ganze Gruppe mit einbezieht“ (ebd.). Der

agierende Teil der Gruppe ist der Vordergrund, „während der Grund (Hintergrund) sich im Rest der Gruppe manifestiert“ (ebd.). Beide Teile zusammen bilden die Gestalt der Gruppe (vgl. auch Foulkes 1970/71, 74; Sandner 1976, 210).

Ein weiterer, der fünfte Aspekt umfasst die, in ihrem Grundverständnis auf Freud zurückgehende, „Spiegelreaktion“ (Foulkes 1992, 59; vgl. a. a. O., 111, 158; vgl. Pines 1982 in Finger-Trescher 1991, 128 f). In der Interaktion mit anderen spiegeln sich nun Anteile des eigenen Selbst im andern. Man lernt sich selbst kennen „an der Wirkung, die [...] (man – L. K.-S.) auf andere hat und an dem Bild, das sie sich von [...] (einem – L. K.-S.) machen“ (a. a. O., 165). Zum andern kann man davon ausgehen, dass „man [...] leichter die Probleme der anderen als die eigenen erkennen (kann)“ (a. a. O., 59). Diese Einsicht führt zu einer versöhnlicheren Haltung, so das man an Kraft gewinnt, sich den eigenen Problemen zu stellen (vgl. Sandner 1976, 210; Pines 1979, 726; Behr u. a. 1985, 114 f; Finger-Trescher 1991, 121 f; 1993, 210, 230 f). Eine Differenzierung der Spiegelreaktion findet sich bei Pines (1982 in Finger-Trescher 1991, 129; vgl. Finger-Trescher 1993, 231). „Spiegelreaktionen sind in pädagogischen Gruppen [...] ein ganz elementarer Bestandteil des sozialen Lernens“ (Finger-Trescher 1993, ebd.).

Der sechste Aspekt kennzeichnet die „Translation“ (Foulkes 1992, 166), worunter Foulkes (ebd.) das „Bewußtmachen des verdrängten Unbewußten“ versteht. Alle innerhalb der Kommunikation „zur Beobachtung kommenden Daten“ (ebd.) werden als relevant für den Kommunikationsprozess betrachtet (vgl. Sandner 1976, 212).

Die Kommunikationsprozesse laufen auf verschiedenen Ebenen ab. Foulkes unterscheidet mal vier (vgl. Foulkes 1992, 33, 103 ff) (Modell 1), mal fünf Ebenen (vgl. Foulkes 1970/71, 79 f) (Modell 3). Ein Zwischenmodell (Modell 2), das Foulkes im Vergleich mit Eriksons Klassifizierung der drei Stufen der Kindheitsentwicklung und Wernickes Sphären-Modell (vgl. Foulkes 1992, 170) entwickelt, zeigt eine unterteilte zweite Stufe, die auf das in fünf Ebenen unterteilte Kommunikationsmodell hinweist:

Modell 1 (vgl. Foulkes 1992, 33):

aktuelle Ebene

Übertragungsebene

projektive Ebene

primordiale Ebene

Modell 2 (vgl. Foulkes 1992, 171):

Erikson		Wernicke
Makrosphäre	(1) *Aktuelle Ebene.* Gruppe = Gemeinschaft, Gesellschaft, öffentliche Meinung usw.	Allopsyche
	(2) *Übertragungsebene.* Reife Objektbeziehungen. Gruppe = Familie, Vater, Mutter, Geschwister.	
Mikrosphäre	(3) *Projektive Ebene.* Primitive, narzißtische, ‚innere' Objektbeziehungen. Die anderen Mitglieder personifizieren: a) Teile des Selbst (Psychische Imagines)	Autopsyche
Autokosmos	b) Teile des Körpers (Körperimagines)	Somatopsyche
	(4) *Primordiale Ebene.* (Kollektive Imagines)	

Modell 3 (vgl. Foulkes 1970/71, 79 f; Sandner 1976, 211; Finger-Trescher 1991, 126):

Diese Ebenen sind:	sie äußern sich als:	die Gruppe bedeutet:
Aktuelle Ebene tr-Ebene (= Übertragung im erweiterten Sinn)	Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Gruppe Interrelationen	Gemeinschaft Gesellschaft Öffentliche Meinung Forum
Übertragungsebene TR-Ebene (TR = Übertragung im klassischen Sinn)	Übertragungsreaktionen Wiederholungszwang	Ursprüngliche Familie Gegenwärtige Familie Intimes „Netzwerk“ (network)
Projektionsebene (Spiegelreaktionen)	Primitive Phantasien u. Objektbeziehungen Das „Intrapsychische“, an dem alle in der „Matrix“ Anteil haben.	Innere Objekte Teilobjekte
Körper-Ebene	Physische Äußerungen Krankheitserscheinungen	Körperschema
Primordiale Ebene (JUNGs kollektives Unbewußtes)	Universelle Symbole	Archetypen (z. B. Mutter)

Alle vier bzw. fünf Ebenen sind gleichzeitig wirksam, werden aber in unterschiedlichem Ausmaß in Anspruch genommen. Foulkes (1992, 83) bezeichnet *die aktuelle auch als manifeste Ebene* , als diejenige, die sich „auf die gegenwärtige Realität

(bezieht)“. Auf dieser Ebene erfährt die Gruppe den Leiter „als Führer oder Autorität“ (a. a. O., 170). *Die latente Ebene* dagegen ist die der unbewusst ablaufenden Prozesse und Mechanismen, des primitiven, infantilen, primordialen Verhaltens (vgl. a. a. O., 83). Sie bezieht sich „auf das Verhältnis zur elterlichen Autorität“ (a. a. O., 84) und damit auf die „vergangene(n), infantil(n), ursprüngliche(n) Realität“ (ebd.). Die Bilder dieser Ebene „(entsprechen) den Konzepten von Freud“ (a. a. O., 171) und auch dem, was „Jung als kollektives Unbewußtes bezeichnet“ (ebd.) hat. Beide Ebenen wirken aufeinander ein. So ist nach Foulkes (a. a. O., 89) einerseits das, „was sich auf der Primärebene ereignet, von der manifesten Ebene her beeinflußt“. Die Wirkungen gehen dabei sowohl vom Führer als auch von der Gruppe aus. Andererseits ist es so, dass „vieles, was sich manifest ereignet“ (a. a. O., 90) erst auf dem Hintergrund der Wirkungen der Primärebene an „Gewicht und Bedeutung (gewinnt)“ (ebd.). Die Inhalte, die auf der *Übertragungsebene* an Bedeutung gewinnen, stehen im Zusammenhang mit dem Netzwerkgedanken. Dieser besagt, dass die Problematik des Einzelnen „nur ein Symptom von Konflikten und Spannungen seiner Stammgruppe darstellt“ (a. a. O., 33; vgl. Foulkes a. a. O., 241; 1970/71, 78), wobei das Netzwerk „von untereinander verbundenen transpersonalen Prozessen [...] der eigentliche Bezugsrahmen (ist)“ (Foulkes 1992, 33; vgl. a. a. O., 99, 203, 241 f). Es ist dies die Ebene der reiferen Objektbeziehungen (vgl. a. a. O., 170). Für Foulkes (a. a. O., 103) ist klar, „daß der Ausdruck Übertragung heute im Wesentlichen in zwei verschiedenen Bedeutungen verwendet wird“, nämlich in einer spezifischen, die der klassischen Bedeutung entspricht, und in einer allgemeinen, die alle (therapeutisch) relevanten Beziehungen als Übertragungen bezeichnet (vgl. Behr u. a. 1985, 113 f). Damit korrespondiert die Feststellung, dass „Familienübertragungen zwischen den Gruppenmitgliedern“ (Foulkes 1992, 87) zwar vorkommen und auch erkannt werden, die Gesamtfiguration der Gruppenbeziehungen sich aber dennoch „keineswegs nach dem Familienmuster [...] gestalten“ (ebd.) muss. Deshalb darf auch die Betrachtung der Gruppe nicht den Konzepten der Psychologie des Individuums folgen, sondern muss „ihre eigenen Konzepte ihren eigenen Gesetzen entsprechend entwickeln“ (ebd.). Unter Berück-

sichtigung des eben Gesagten kann Foulkes' (a. a. O., 170) Aussage, dass diese Ebene am häufigsten von den Gruppentherapeuten ins Auge gefasst wird, für die der Leiter ein Element der Familie repräsentiert, nur als Kritik verstanden werden. Auf der *Projektionsebene oder auch „autistischen Ebene" oder der „Ebene der körperlichen und seelischen Imagines"* (a. a. O., 170) stehen Mitglieder der Gruppe oder die Gruppe selbst „für projizierte innere Bilder" (a. a. O., 103). An anderer Stelle beschreibt Foulkes (a. a. O., 170) diese Ebene als die, die „den primitiven, narzißtischen ‚inneren' Objektbeziehungen der Psychoanalyse (entspricht)", als Ebene, auf der sich die „unbewußten Elemente des individuellen Selbst wider(spiegeln)" (ebd.). Auf dieser Ebene „repräsentiert (die Gruppe) äußere Objektbeziehungen, die in Wirklichkeit innere sind" (a. a. O., 170 f). Sowohl die Gruppe als Ganzes als auch Teile von ihr „können einen Teil des Selbst" (a. a. O., 171) repräsentieren. Die Unterscheidung auf dieser Ebene in Psychische und Körperimagines (vgl. Modell 2) ist als Vorstufe der Ausdifferenzierung einer fünften Ebene, der Körper-Ebene zu bewerten (vgl. Modell 3).

Im Rahmen seiner Betrachtung der Kommunikationsprozesse kommt Foulkes auch immer wieder auf die Rolle des Gruppenführers zu sprechen, wobei er sich auch auf Redls Typologie (vgl. Kap. 3.3.1.1.2.1) bezieht (vgl. Foulkes 1992, 89). Foulkes' Betrachtung geht zwar von der therapeutischen Gruppe aus, doch lassen sich viele Elemente auch für eine pädagogische Betrachtung nutzbar machen.

Foulkes unterscheidet zwischen Führer und Leiter. Dass er den Begriff des Leiters bevorzugt, begründet er zum einen politisch (im Anschluss an den II. Weltkrieg), zum andern aber meint der Führerbegriff „in gewisser Hinsicht das genaue Gegenteil" (a. a. O., 81) dessen, was ein Gruppenleiter tun sollte. Der Leiter sollte letztlich „nicht aktive Führerschaft (beanspruchen)" (a. a. O., 82), ja er sollte auf Führung verzichten und die Position des teilnehmenden Beobachters einnehmen. Auf der manifesten Ebene der Kommunikation kann die Funktion des Leiters „mit der eines Katalysators verglichen werden" (a. a. O., 84). Als teilnehmender Beobachter bleibt er im Hintergrund, leistet seinen eigenen Beitrag und wirkt aus seinem ganzen Verhalten heraus gruppendienlich, aber auch aktivierend und mobilisierend.

„Er prägt die Muster wünschenswerten Verhaltens“ (a. a. O., 85) durch sein eigenes Verhalten, er ist Vorbild. Er regt „sowohl analytische wie auch integrative Prozesse an“ (ebd.; vgl. Sandner 1976, 212).

Auf der latenten Kommunikationsebene, wenn es um die „unbewußten Phantasien der Gruppe“ (Foulkes 1992, 87) geht, wird der Leiter „zu einer primordialen Führerfigur“ (ebd.). Er wird zur allwissenden und allmächtigen Vaterfigur, und hat damit eine Position, „die er nicht verlieren, möglicherweise aber verderben kann“ (a. a. O., 88; vgl. Pines 1979, 728). Keinesfalls jedoch darf er, auch nicht unbewusst, an den Phantasien und Bedürfnissen der Gruppe teilhaben. Die größte Gefahr ist eben genau die Tatsache, dass im Leiter als Führer unbewusste Phantasien wirksam werden, und er somit u. U. auf eine bestimmte Rolle festgelegt ist (vgl. Sandner 1976, 212 f). Für eine Gruppe, die einen solchen Leiter gerade braucht, ist er genau der richtige. Auf diese Weise entstehen nach Foulkes (1992, 89) Typologien wie sie F. Redl (vgl. Kap. 3.3.1.1.2.1) aufgestellt hat. Doch die von Redl konzipierten Führertypen dürfen nur „vorübergehende Episoden in einem ständigen Fluß“ (Foulkes a. a. O., 89) sein, je nach Bedürfnis und Entwicklungsstand der Gruppe. Ziel des Gruppenprozesses ist es, dass sich der Leiter der Gruppe „von einem Führer der Gruppe zu einem Führer in der Gruppe (wandelt)“ (ebd.), und umgekehrt „die Gruppe die Autorität des Führer durch die Autorität der Gruppe (ersetzt)“ (ebd.). Foulkes (a. a. O., 91) spricht von einem „Crescendo beim Reifeprozeß der Gruppe und ein(em) Decrescendo bei der Autorität des Führers“.

Pines (1979, 727 ff) unterscheidet zwischen der dynamischen und der therapeutischen Aktivität des Leiters. Während der dynamische Anteil sich mehr mit dem weiteren und engeren Umfeld der Gruppe befasst, zielt die therapeutische Aktivität direkt auf die Gruppe. Nach Pines (a. a. O., 728) hat der Leiter hier „drei Funktionen: Leitung, Analyse und Interpretation“. Wesentlich erscheint mir hier die Interpretation. Pines (a. a. O., 729) unterscheidet bei Foulkes „drei Arten von Interpretationen“. Solche, die sich auf die Bewusstmachung des Unbewussten beziehen, unterscheidet er von solchen, die sich auf Widerstand und Abwehr beziehen und solchen, die sich auf Übertragungsreaktionen beziehen (vgl. ebd.). Sie richten sich

sowohl auf den Einzelnen, auf die Gruppe als auch auf die sog. ‚Grenzereignisse', d. h. auf „solche Vorfälle [...] die sich am Übergang zwischen der Gruppe und dem täglichen Leben des Individuums ereignen" (ebd.). Eine scharfe Grenze zwischen drinnen und draußen wird nicht gezogen.

Behr u. a. (1985, 107 ff) unterscheiden zwei Aufgaben, die der Gruppenleiter zu erfüllen hat. Die eine, das aktive Sorgen des Leiters für die Gruppe, bezieht sich mehr auf das Gruppensetting, d. h. auf die Größe und die Zusammensetzung der Gruppe, während sich die andere Aufgabe auf therapeutische Aktivitäten bezieht (vgl. a. a. O., 111 ff).

3.3.1.2.2 Die pädagogische Relevanz

In ihrer Abhandlung *Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung und ihre Übertragbarkeit auf die pädagogische Praxis* (Finger-Trescher/Büttner 1987, 134) kommen die Autoren auf die pädagogische Relevanz des Foulkes'schen Ansatzes zu sprechen. Sie halten dieses Konzept für geeignet, den Gesamtablauf von Gruppenprozessen „immer wieder zu reflektieren" (a. a. O., 142). Die Sichtweise der Gruppe als Ganzes und der Netzwerkgedanke stehen im Vordergrund, wenn es darum geht, Probleme eines Einzelnen zu verstehen oder die Auswirkungen von Einzelinterventionen auch auf die Gruppe zu reflektieren.

Der Mensch als soziales Wesen ist „von Anfang an Teil sozialer Gruppen" (Finger-Trescher 1993, 213). Oder anders ausgedrückt: „In der Gruppe wird die elementare Bestimmung des Menschen als ein soziales Wesen deutlich und konkret erfahrbar" (a. a. O., 232). Die Gruppe ist ein Netzwerk, die Individuen sind die Knotenpunkte dieses Netzwerkes. Sie definiert sich „nicht primär von den Individuen her" (a. a. O., 213), sondern über die Beziehungen der Individuen untereinander. Insofern ist die Gruppe „ein komplexes soziales Gefüge von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen" (a. a. O., 214). Unter der Perspektive der „Verschärfung der Problembelastung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (in wohl allen pädagogischen und sozialen Praxisfeldern)" (ebd.), und davon ist auch die Arbeit

an den Musikschulen nicht auszuschließen, wird es anscheinend „dringend notwendig, Erkenntnisse der gruppenanalytischen Forschung im Sinne der Förderung sozialen Lernens und der Entwicklung sozialer Potenzen verstärkt [...] einzubeziehen“ (a. a. O., 215).

Ausgehend von der von Anfang an bestehenden sozialen Bindung des Menschen ist die Gruppe natürlich „ein Lernfeld, das durch seine besonderen Bedingungen in hohem Maße geeignet ist, die soziale Potenz des Menschen zu realisieren [...] zu ermöglichen bzw. zu fördern“ (a. a. O., 212).

Der gruppenanalytische Ansatz gewinnt spätestens dann an Relevanz, wenn der individualanalytische Ansatz trotz aller Bemühungen nicht greift. Die Gefahr, wenn alle Bemühungen nicht fruchten, besteht darin, dass z. B. auffällige Verhaltensweisen dem jeweiligen Individuum zu- und festgeschrieben werden, die zur Debatte stehende Problemlage des gesamten Feldes auf die „individuelle Geschichte reduziert und (dadurch – L. K.-S.) verkürzt (wird)“ (a. a. O., 218). Doch in Wirklichkeit ist es so, dass „jedes einzelne Gruppenmitglied am Zustandekommen (bestimmten Verhaltens – L. K.-S.) seinen eigenen spezifischen Anteil (hat). Es handelt sich um ein Zusammenspiel vielfältiger Verhaltens- und Erlebnisweisen sowie innerer Haltungen“ (ebd.), deren Nichterkennen „geradezu den Mangel an Verständnis von Gruppenprozeßphänomenen (spiegelt)“ (a. a. O., 219). Asoziales Verhalten z. B. erscheint unter dieser Perspektive als „Versuch, eine unerträgliche Konfliktspannung zu lokalisieren“ (a. a. O., 221) und zu binden, und als Versuch des sich asozial Verhaltenden, „sich als ein für die Gruppe wertvoller, hilfreicher Funktionsträger unentbehrlich zu machen“ (ebd.). Schließlich entlastet er „auf seine Weise die anderen Kinder von der Mühe“ (ebd.), eigene Konflikte, Konflikte mit anderen und den jeweiligen Pädagogen zu lösen. Die Reflektion des Pädagogen zielt dann nicht mehr auf den Einzelnen, unter der Perspektive der Rekonstruktion frühkindlicher Traumata, sondern fragt nach dem Stellenwert desjenigen im Hier und Jetzt „als Repräsentant des Gruppenkonfliktes in Auseinandersetzung mit (ihm – L. K.-S.)“ (a. a. O., 222). Oder anders ausgedrückt: „Alles, was in der Gruppe geschieht, wird sichtbar und erfahrbar als gemeinsames Produkt aller Beteiligten“ (a. a. O., 225),

wodurch einer u. U. „drohenden Spaltung innerhalb der Gruppe entgegengewirkt (wird)“ (a. a. O., 228). Dieser Ansatz erscheint deshalb so bedeutsam, da ich in der alltäglichen (musik-)pädagogischen Praxis gezwungen bin, „mit der unmittelbaren Situation, mit den unmittelbaren Interaktionsverläufen“ (a. a. O., 226) umzugehen, und eine Rekonstruktion der vorangegangenen Entwicklung, die zudem meist begradigt ist, sowieso nahezu unmöglich erscheint.

4. Die psychoanalytische Sichtweise des Spiels

Die Einsichten in das Spiel, die durch die Psychoanalyse vermittelt werden, sind nur bedingt neu. „Die präanalytischen Funktionstheorien des Spiels (hatten bereits) wesentliche Wirkungen des Spiels erkannt [...], die von den analytischen Funktionstheorien des Spiels bestätigt bzw. übernommen werden konnten“ (Hartmann 1973, 79; vgl. Flitner 1986[8], 58). D. h. jedoch nicht, dass die Psychoanalyse keine wesentlichen Neuerungen gebracht hat, doch konnte sie teilweise an bereits Bekanntem ansetzen und verschiedenen Sichtweisen eine neue Perspektive hinzufügen, sie ergänzen oder vertiefen.

Die Bedeutung der psychoanalytischen Sichtweise des Spiels liegt darin, dass sie sich verstärkt den unbewussten Anteilen des Geschehens widmet (vgl. Bittner 1983, 122). Sie bezieht einen eigenen Standpunkt, der jedoch nur in Ergänzung anderer Sichtweisen voll zum Tragen kommt. So ergänzen sich die Entwicklungspsychologie und die Entwicklungsgedanken der Psychoanalyse (vgl. Piaget 1969, 218 ff, 237), was nicht zuletzt, soweit sie sich auf die Entwicklung nach Piaget bezieht, auch in der Person Piagets begründet liegt (vgl. a. a. O., 236 f; Nitsch-Berg 1975; 1978; Kowal-Summek 1992b, 186 ff; Heinrich 1994, 14 ff). Auch die sozialpsychologischen Ansätze und die Psychoanalyse stehen nicht unverbunden nebeneinander. Der Zusammenhang ist überall dort zu finden, wo Elemente der Gruppenforschung, Aspekte institutionalisierter Erziehung und Sozialformen des Spiels in den Vordergrund rücken.

Die Erkenntnisse psychoanalytischer Spielforschung führen dem daran Interessierten eine Breite seelischer Funktionen des Spiels vor Augen. Sie zeigen das Kind als labiles und verletzbares Wesen, das sich im Spiel auch mit den Gegebenheiten der Umwelt auseinandersetzt und sich daran entwickelt. Diesen Prozess als fortwährende Selbstheilung zu bezeichnen (vgl. Flitner 1986[8], 68) halte ich für überzogen, wenn auch nicht geleugnet werden kann, dass sich im Spiel, wobei hier in ers-

ter Linie immer an das freie Spiel gedacht ist, Selbstheilungstendenzen finden lassen (vgl. auch Nitsch-Berg 1975, 156 f). Der permanenten Hervorhebung der Selbstheilungstendenz des kindlichen Spiels liegt die Annahme einer permanenten Defizit- oder Schädigungssituation zugrunde. Wenn das Spiel die Lebensäußerung, die Form der Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten seitens des Kindes ist, wäre aus dieser Perspektive kindliche Entwicklung eine permanente Abwehrschlacht. Von Entwicklung könnte dann aber keine Rede mehr sein. Bemühungen, das Spiel pädagogisch nutzbar zu machen, wären dann sinnlos.

In vielen Abhandlungen zum Spiel fließen immer wieder psychoanalytische Erkenntnisse mit ein. Oftmals werden sie jedoch extrem verkürzt dargestellt. Die Aufgabe dieses Kapitels besteht zum einen darin, diese Ansätze, die meiner Meinung nach keine einheitliche psychoanalytische Spieltheorie widerspiegeln, darzustellen und sie hinsichtlich ihrer pädagogischen Relevanz zu hinterfragen.

Die Entwicklung psychoanalytischer Gedanken zum Spiel ist von Anfang an im Zusammenhang zu sehen mit der Entwicklung der Kinderanalyse. Diese wiederum ist wesentlich „geprägt von den Persönlichkeiten, die sie betrieben haben und betreiben“ (Hamann 1993, 9). Auch aus dieser Perspektive kann es keine einheitliche Theoriebildung geben.

Ausgehend von Überlegungen, die sich um die Bedeutung der Umwelt für den Menschen aus psychoanalytischer Sicht ergeben, kommt Erikson (1957, 44 f) dazu, von den „drei ursprünglichen Weltmodellen in der Psychoanalyse“ zu sprechen, der Triebwelt, der Ich-Welt und der Umwelt (vgl. a. a. O., 45). Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Betrachtung des Spiels. Zuerst steht die Auseinandersetzung um die Triebhaftigkeit und die Triebwelt des Kindes im Mittelpunkt, wobei der sexuellen Triebhaftigkeit, den Phasen libidinöser Entwicklung aus heutiger Sicht betrachtet, ein Übermaß an Zuwendung zuteil wurde. Dies zeigt sich, auf das Spiel bezogen, m. M. n. ganz deutlich in der Abhandlung von Pfeifer (1919). Die Dominanz der Triebwelt weicht allmählich einer zunehmenden Bedeutung der Ich-Entwicklung, die von S. Freud ausgehend sich besonders im Werk von A. Freud, H. Hartmann und E. H. Erikson spiegelt. Während sich aus der Sichtweise der

Trieb-Welt-Entwicklung als innere Angelegenheit, als Prozess zwischen den Instanzen des psychischen Apparats abspielt, gewinnt aus der Sichtweise der Ich-Welt die Außenwelt, wenn auch als Bedrohung des Ichs, an Bedeutung. Erikson (1957, 48) spricht in diesem Zusammenhang von einem *Defensiv-Ich*, das er hauptsächlich im Werk von Anna Freud wiederfindet. In Hartmanns *Adaptiv-Ich* sieht er den Brückenschlag „zu einer psychoanalytischen Umwelttheorie" (ebd.). Wenn man hier zu tiefergehenden Betrachtungen gelangt, wenn sich die Psychoanalyse zunehmend dem Problem der Umwelt stellt, so muss man den ursprünglichen Triebbegriff der Psychoanalyse revidieren (vgl. a. a. O., 49). Statt von einer angeborenen und den Menschen bestimmenden Triebhaftigkeit zu sprechen, sieht er im Trieb „nur Fragmente einer eingeborenen Bereitschaft zur Gegenseitigkeits-Beziehung, deren anderer Pol die Umwelt ist" (a. a. O., 50). D. h. die Entwicklung des Menschen aus dieser Sicht ist das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Anlage (Trieb) und Umwelt in einer gegebenen Kultur, was sich u. a. im Spiel zeigt.

4.1 S. Freuds Gedanken zum Spiel

Sigmund Freud hat keine Spieltheorie entworfen, und zum Phänomen des Spiels hat er sich, bezogen auf sein Gesamtwerk, ziemlich unsystematisch geäußert (vgl. Korte 1983, 21; Flitner 1973, 48; 1988[5], 79; Heinrich 1994, 16). Dennoch muss, und da stimme ich mit Schäfer (1986, 22) überein, jede „systematisch unternommene(n) psychoanalytisch orientierte(n) Untersuchung(en)" bei S. Freud beginnen (vgl. Wolffheim 1932, 173).

Freud (G. W. VII, 214) selbst bezeichnet das Spiel als „die liebste und intensivste Beschäftigung des Kindes" (vgl. auch Wolffheim 1932, 182), in dem „unbewußte Konflikte, Interessen, Phantasien und Ängste [...] seine Wünsche, Aggressionen und zärtlichen Strebungen [...] zum Ausdruck (kommen)" (Wolffheim 1975a, 62), was im übrigen auch durch Piaget (1969, 230 ff) bestätigt wird.

Wie der Traum beim Erwachsenen, so steht beim Kind das Spiel im Dienst der halluzinierten Wunscherfüllung. Freud (G. W. IX, 104) spricht in diesem Zusammenhang auch von „motorische(n) Halluzinationen", da das kindliche Spiel sehr stark von der Motorik beherrscht wird. Oftmals steht dabei der Wunsch, groß zu sein, im Vordergrund (vgl. Freud G. W. VII, 216; 1920g, 129). Das äußert sich im Spiel darin, dass das Kind sich selbst in die Rolle der Erwachsenen hineinversetzt oder Dinge imitiert, die „ihm vom Leben der Großen bekannt geworden sind" (Freud G. W. VII, 216). So wie Freud zwischen einem manifesten und einem latenten Trauminhalt unterscheidet, so unterscheidet er auch zwischen einem manifesten und einem latenten Spielinhalt (vgl. auch Klein 1932, 29; 114; Nitsch-Berg 1975, 158 ff). Die von Freud getroffene Unterscheidung zwischen latentem und manifesten Spielinhalt deutet darauf hin, dass selbst das äußerliche Spielen, das beobachtbare Spiel u. U. nicht unter der absichtlichen Kontrolle des Spielers liegt (vgl. dazu Piaget 1969, 233).

Die Annahme eines „Nachahmungstriebes als Motiv des Spielens" (Freud 1920g, 129) sieht Freud insofern als überflüssig an, als das Kind im Spiel auch Dinge imitiert, die für es selbst offensichtlich mit Unlust verbunden waren, z. B. ein Arztbesuch oder eine kleine Operation. Das entscheidende Moment liegt darin, dass das Kind im Spiel, in der Reproduktion einer als unangenehm empfundenen Situation „aus der Passivität des Erlebens in die Aktivität des Spielens übergeht" (ebd.; vgl. Freud G. W. XIV, 200; 529 f; Piaget 1969, 191 f), Unlust in Lust verwandelt (vgl. Wolffheim 1932, 175; 1975a, 63) und so die ehemals belastende, angstbeladene Situation psychisch bewältigt (vgl. Freud G. W. VII, 287, 331; G. W. IX, 158). In dieser Form kommt dem Spiel eine reinigende, kathartische Wirkung zu (vgl. Piaget 1969, 172 f; Flitner 1986[8], 58). Somit sind „*tiefere Schichten des Seelenlebens* als allein der Antrieb zur Nachahmung hier, wie überall beim Spiel, maßgebend" (Wolffheim 1932, 175, 183; vgl. Stern 1932, 253 ff). Als Erklärungsgrundlage des Spiels erscheint hier das Lustprinzip. Unter Berücksichtigung des Phasenverlaufs der psychoanalytischen Entwicklungslehre zeigt es sich, dass die ersten Spiele des Kindes Spiele am eigenen Körper, aber auch Spiele mit der Mutter sind.

Korte (1983, 22) kommt daher zu dem Schluß, dass es sich bei diesen ersten Spielen sowohl um narzisstisch als auch sozial geprägte Spiele handelt.

„Der Gegensatz zu Spiel ist nicht Ernst, sondern – Wirklichkeit“ (Freud G. W. VII, 214; vgl. Ekstein 1976, 162; Plaut 1979, 217; Solnit 1987, 206). *Das Kind* schafft sich im Spiel zwar seine eigene Welt, indem es die „Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt“ (Freud G. W. VII, 214), aber dennoch „an greifbare und sichtbare Dinge der wirklichen Welt an(lehnt)“ (ebd.; vgl. Freud G. W. XIII, 368), wodurch sich das Spielen des Kindes vom Phantasieren der Erwachsenen unterscheidet (vgl. Freud 1908 in Solnit 1987, 207; Plaut 1979 in Solnit 1998, 104). Trotz hoher Affektbesetzung unterscheidet also das Kind seine Spielwelt von der Wirklichkeit. Der Spielcharakter wird zerstört, „wenn sich die Grenze zur Realität verwischt“ (Bittner 1983, 124). *Der Heranwachsende* hört auf zu spielen. Er bemüht sich, „die Wirklichkeit des Lebens mit dem erforderlichen Ernste zu fassen“ (Freud G. W. VII, 214 f). Aber auf den mit dem Spielen der Kindheit verbundenen Lustgewinn verzichtet er nur scheinbar, denn „eigentlich können wir auf nichts (auf keine einmal gekannte Lust – L. K.-S.) verzichten, wir vertauschen nur eines mit dem anderen“ (a. a. O., 215). Der scheinbare Verzicht „ist in Wirklichkeit eine Ersatz- oder Surrogatbildung“ (ebd.). Anstatt zu spielen, beginnt der Heranwachsende zu phantasieren und in den Tag hinein zu träumen (vgl. Nitsch-Berg 1975, 187 ff; Plaut 1979, 218; Solnit 1998, 106 f). Ohne dass es von Freud an dieser Stelle ausgesprochen wird, scheint es gerade das motorische Element zu sein, wodurch sich das Spiel von der Phantasie unterscheidet (vgl. Bittner 1983, 123). Insofern spricht er auch von motorischen Phantasien, die das kindliche Spiel begleiten (vgl. a. a. O., 124). Was die Phantasie zusätzlich vom Spiel unterscheidet, ist der Wegfall der „Anlehnung an reale Objekte“ (Freud G. W. VII, 215). Freud geht davon aus, „dass die meisten Menschen zu Zeiten ihres Lebens Phantasien bilden“ (ebd.). Das Spielen der Kinder kann man beobachten, das Phantasieren des Heranwachsenden nicht. Er schämt sich seiner Phantasien und Tagträume einerseits, weil er sich dadurch der Ernsthaftigkeit des Lebens, der Wirklichkeit entzieht, anderer-

seits schämt er sich der Inhalte seiner Phantasien „als unerlaubt“ (a. a. O., 216; vgl. Hoffer 1924 in Nitsch-Berg 1975, 190 f).

Die Bedeutung der Phantasien für den Menschen lässt sich nur erahnen, wenn man berücksichtigt, dass sie eher in der Lage und bereit sind, andere Vergehen einzugestehen, als ihre Phantasien mitzuteilen (vgl. Freud G. W. VII, 215). Triebfeder der Phantasien sind unbefriedigte ehrgeizige oder erotische Wünsche. Phantasien insgesamt orientieren sich an den wechselnden Lebenseindrücken. Sie orientieren sich dabei an „drei Zeitmomenten“ (a. a. O., 217). Das eine Moment betrifft den aktuellen Eindruck, die Gegenwart. Von dort aus führt der Weg zurück auf ein infantiles Erlebnis. Die Zukunft, das dritte Moment, zeigt sich eben in jener auf die Wunscherfüllung zielende Phantasie, „die nun die Spuren ihrer Herkunft vom Anlasse und der Erinnerung an sich trägt“ (a. a. O., 218).

Nitsch-Berg (1975, 188 f) hebt hervor, dass die Bedeutung des Phantasierens und Tagträumens auch schon in der Latenzzeit, d. h. im Kindergartenalter von Bedeutung ist, und sich durchaus in Spielen äußert, deren Thematik das zunehmend als problematisch empfundene Spielfeld Familie umkreist. Hilfe bei der Bewältigung dieser Problematiken findet das Kind nun nicht mehr bei den Eltern, sondern in der als kompensatorisch empfundenen Gruppe der Gleichaltrigen.

Der Erwachsene besinnt sich irgendwann einmal des Ernstes, mit dem er als Kind spielte, „und indem er nun seine vorgeblich ernsten Beschäftigungen jenen Kinderspielen gleichstellt, wirft er die allzu schwere Bedrückung durch das Leben ab und erringt sich den hohen Lustgewinn des Humors“ (Freud G. W. VII, 215).

Kinderspiele besitzen eine Symbol- oder magische Kraft (vgl. Freud G. W. XII, 21). Sie formulieren etwas, was nicht anders ausgedrückt werden kann oder darf, was aber nur der verstehen bzw. deuten kann, der tiefenpsychologisch vorinformiert ist. Psychoanalytisch gesehen reicht es nicht aus, im Symbol lediglich den Ersatz für ein Ding zu sehen, im psychoanalytischen Sinn wird das Symbol erst ein Ding, wenn „die Zensur die ursprüngliche Bedeutung des Gleichnisses ins Unbewußte verdrängt“ (Ferenczi 1913 in Nitsch-Berg 1975, 170 f) hat. Nitsch-Berg (1975, 174) zufolge lassen sich also „zwei Stufen der Symbolbildung im psychoanalytischen

Sinne unterscheiden“ Die erste Stufe sieht in dem Symbol einen Ersatz für Dinge, die vom Kind auf Grund seiner Entwicklung noch nicht begriffen werden können. Die zweite Stufe sieht das Symbol eben als Ersatz für unbewusst Verdrängtes. Dieser Sachverhalt ist ihrer Meinung nach wichtig für die intersubjektive Kommunikation, und damit auch für (musik-)pädagogische Kommunikationsprozesse.

Auch Piaget (1969, 218 ff) unterscheidet den Symbolismus im kindlichen Spiel, und zwar trennt er zwischen einem primären (bewussten) und einem sekundären (unbewussten) Symbolismus. Ein bewusstes Symbol ist demnach eins, dessen Bedeutung für das Kind klar ist, während ein unbewusstes Symbol ein solches ist, dessen Bedeutung dem Kind selbst verborgen bleibt. Anders als bei Freud existiert aber für Piaget keine regionale Abgrenzung des Unbewussten, sondern die Frage danach, ob etwas bewusst oder unbewusst ist, stellt sich für ihn als gradueller Unterschied in Abhängigkeit vom Ausmaß der Reflexion dar. Insofern gibt es auch keine endgültige Einteilung in primäre und sekundäre Symbolik. Wohl aber gibt es Symbolspiele oder Spielsymbole die in jedem Fall mehr beinhalten als dem spielenden Kind bewusst ist. Piaget unterteilt sie in drei Gruppen, gemeint sind diejenigen Spiele, „die sich auf die mit dem eigenen Körper verbundenen Interessen beziehen (Saugen und Ausscheiden), die, welche die bekannten elementaren Gefühle berühren (Liebe, Eifersucht und Aggressivität), und auch diejenigen, die mit den Interessen an der Geburt zusammenhängen“ (a. a. O., 223). Der Hauptgrund, warum man diesen Spielsymbolen reichere und auch unbewusste Bedeutungen zugestehen kann, liegt darin, dass sich die Inhalte dieser Symbole „unmittelbar auf das Ich des Kindes (beziehen), und zwar in einem normalerweise regressiven Sinn, zumindest dass sie affektive Schemata betreffen, die relativ dauerhaft sind“ (a. a. O., 225). Piaget (a. a. O., 255) spricht in diesem Zusammenhang von einem „radikalen Egozentrismus“ seitens des Kindes, der sich durch einen „Zustand der völligen Nicht-Differenzierung zwischen dem Ich und der äußeren Welt“ (ebd.) zeigt und der dem Traum, dem Halbbewusstsein des Schläfers und dem Zustand völliger Entspannung ähnelt.

Kinderspiele können als Ersatz für einen Triebverzicht stehen. Die Bedeutung in diesem Zusammenhang sieht Freud in dem schon erwähnten Wandel aus der Passivität in eine, die Situation bemächtigende Aktivität (vgl. Freud 1920g, 127 ff; Wegener-Spöhring 1995, 8).

Schon in seiner Traumdeutung gibt Freud Hinweise auf die Bewegungsspiele der Kinder, die eben häufig mit sexuellen Regungen verbunden sind (vgl. Freud G. W. II/III, 278 f, 279 Anm. 2, 398; Pfeifer 1919, 280; Wolffheim 1932, 180 f). Wenige Jahre später sieht Freud (G. W. V, 104 Anm.), dass sich „die moderne Kulturerziehung [...] des Sports im großen Umfang (bedient), um die Jugend von der Sexualbetätigung abzulenken". Und noch ein wenig weiter zugespitzt heißt es, „sie ersetzt ihr den Sexualgenuß durch die Bewegungslust und drängt die Sexualbetätigung auf eine ihrer autoerotischen Komponenten zurück" (ebd.).

Innerhalb seiner Traumdeutung erwähnt Freud (G. W. II/III, 278, 398) das unermüdliche Verlangen nach Wiederholung besonders solcher Bewegungsspiele, bei denen „etwas Schreck und Schwindel dabei ist" (vgl. auch Balint 1972; Bittner 1983, 127 f). Später sieht Freud im Wiederholungszwang, allerdings nie in reiner Form, sondern immer in Verbindung mit anderen Motiven, eine Quelle für das Spiel (vgl. Freud 1920g, 134).

Im kindlichen Spiel äußert sich der kindliche Forscherdrang und die kindliche Wissbegier, der auch mancher Zerstörung von Spielzeug zugrunde liegt. Oftmals entzündet sich die Wissbegier an Fragen nach der Herkunft der Kinder, so dass es nicht verwunderlich erscheint, wenn sich viele Spiele der Kinder um dieser Thematik herum bewegen (vgl. Freud G. W. VII, 250 f, 332 f).

Mit Flitner (1986[8], 58 ff) lassen sich aus den Aussagen Freuds zwei theoretische Spielansätze ableiten. Der eine Ansatz, in dem auch entwicklungspsychologische Perspektiven stecken, steht im Zusammenhang mit Phantasie und Traum. Der andere steht in Verbindung mit der Theorie der Katharsis, der heilenden Kraft im Spiel.

Schäfer (1986, 22) zufolge lassen sich in Freuds Gedanken und Aussagen zum Spiel „im wesentlichen drei Facetten der Spielbetrachtung ausfindig machen". Die erste Facette verbindet das Spiel, Phantasie und Traum und stellt diesen Bereich

dem der Wirklichkeit gegenüber (vgl. ebd.). Die zweite Facette verbindet Spiel, Lust und Sexualität (vgl. a. a. O., 23). Die dritte Facette verbindet Spiel, über die Wandlung von der Passivität zur Aktivität, mit Wünschen „nach Autonomie und Unabhängigkeit“ (a. a. O., 24). Peller (1976[6], 197) hebt allerdings schon 1954 hervor, dass die Wende von der Passivität zur Aktivität keine spezifische Eigenschaft des Spiels, sondern „ein allgemeines Prinzip der kindlichen Entwicklung“ ist, das sich auch im Spiel findet.

Unter Bezugnahme auf Freuds Aussagen zum Spiel sieht Solnit (1998, 108 f) letztlich folgende Entwicklungsperspektiven im Spiel, in denen auch Gedanken zum Verhältnis Spiel – Musik Berücksichtigung finden. Das Spiel des Kindes beginnt demnach am Ende des ersten Lebensjahres und ist in seiner Entwicklung von der Ermutigung des beschützenden Erwachsenen abhängig. Es verbindet physische und psychische Aktivitäten miteinander. Das Spiel des Kindes verwandelt sich im Erwachsenenalter in Spielerei, manchmal mit regressiven Momenten verbunden, oftmals jedoch mit Tagträumen und Phantasien. Das Spiel der Kindheit wandelt sich zum Spiel mit den ästhetischen Künsten Literatur, Schauspiel, Tanz und Musik. Die soziale Komponente des Spiels tritt im Laufe der Entwicklung immer stärker in den Vordergrund. Spiel und Spielerei sind verlockend, da sie auf die Vergangenheit zurückblicken, auf die Gegenwart reflektieren und auf die Zukunft vorbereiten.

4.2 Vertiefungen, Ergänzungen und Weiterentwicklungen

Im Anschluss an die Betrachtung der Freud’schen Gedanken zum Spiel wird es im Weiteren darum gehen, aufzuzeigen, inwieweit die Gedanken im Laufe der Zeit vertieft, ergänzt oder weiterentwickelt werden konnten.

Nach Zulliger (1957b, 364) bilden Freuds Gedanken, Theorien und Arbeiten den Grundstock für „zwei Disziplinen: die *psychoanalytische Kinderpsychotherapie* und die *psychoanalytische Pädagogik*“. Beide Bereiche sind nicht (immer) voneinander

ander zu trennen. Zentrales Argument war und ist die Bindung des Kindes an seine Eltern. Freuds *Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben* (vgl. Freud 1909b) machte deutlich, dass in der Psychoanalyse des Kindes auch immer „ein Stück *Pädagogik* [...] angewendet werden (muß)“ (Zulliger 1957b, 364).

Die Einsicht Freuds, dass die Neurosen der Erwachsenen ihre Ursache in der Kindheit haben, lenkte den Blick auf die kindliche Entwicklung und damit auf das Spiel.

Die erste, die sich nach Freud sowohl mit der Kinderanalyse als auch mit dem Spiel auseinandersetzt, ist Hermine Hug-Hellmuth. Ihre Arbeiten bilden wiederum den Grundstein für die Arbeiten von Melanie Klein und Anna Freud. Interessant ist, dass alle drei Frauen pädagogisch, als Lehrerin oder Erzieherin, tätig sind, bevor sie sich der Psychoanalyse zuwenden. Alle drei stellen ihren psychoanalytischen Aussagen pädagogische Ratschläge und Forderungen gegenüber.

Im größeren Umfang findet das Spiel dann Beachtung in der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, die dieser Thematik 1932 ein Sonderheft *Spielen und Spiele* widmet. Auch hier finden sich wieder wichtige Aussagen, die einerseits Freuds Gedanken vertiefen, andererseits aber selbst wieder Aspekte liefern, die in der nachfolgenden Zeit weitergeführt werden. Ich komme hier auf Arbeiten von Waelder, Searl und Hoffer zu sprechen. Im Rahmen dieser Aufsatzsammlung treten zwei Namen auf, die allein schon deshalb wichtig sind, weil sie psychoanalytischen Erkenntnissen zum Spiel keine pädagogischen Aussagen gegenüberstellen, sondern sie praktizieren: Nelly Wolffheim als Erzieherin und Kindergartenleiterin und Hans Zulliger als Volksschullehrer und Erziehungshelfer. Beiden Autoren sind Einzelkapitel gewidmet. Für die weitere Vertiefung und Weiterentwicklung psychoanalytisch-pädagogischer Gedanken zum Spiel stehen E. H. Erikson, D. W. Winnicott, L. Peller, K. Hartmann, E. A. Plaut und G. E. Schäfer.

4.2.1 Hermine Hug-Hellmuth

Hermine Hug-Hellmuth (1871 – 1924), eigentlich Hermine Hug von Hugenstein, gilt als die erste (Laien-)Kinderanalytikerin, wenn auch außer Zweifel steht, dass Heilungsversuche bei Kindern mit Hilfe der Analyse auch schon vor dieser Zeit gemacht wurden (vgl. Rehm 1971[2], 112 ff). Von ihrer Ausbildung her ist Hug-Hellmuth zuerst Volksschullehrerin, später Bürgerschullehrerin. 1897, „zum erstmöglichen Termin, nach der Zulassung von Frauen zum Studium an österreichischen Universitäten" (Huber 1980, 125; vgl. Graf-Nold 1988, 22), schreibt sie sich für das Studium der Naturwissenschaften ein und promoviert 1909 in Physik zum Doktor der Philosophie. Ab 1906 wendet sie sich nachweislich der Psychoanalyse zu und lässt sich analysieren. 1910 scheidet sie aus dem Lehrerberuf aus. Sie bezieht danach eine Pension, von der sie gut leben kann. 1911 erscheint ihre erste psychoanalytische Abhandlung (vgl. Mühlleitner 1992, 163). 1912 taucht ihr Name erstmals im Mitgliederverzeichnis der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung auf (vgl. Berna-Simons 1989, 99). Seit 1913 ist sie Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. „1914 hielt sie vor der Wiener Mittwochs-Gesellschaft einen Vortrag über Kinderspiele" (Hamann 1993, 30; vgl. Nunberg/Federn 1981, 223), dessen Protokoll allerdings fehlt. Seit 1914 gehört sie ebenfalls zu der Reihe der ständigen Mitarbeiter der *Internationalen Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse* . Laut Huber (1980, 127) besitzt sie innerhalb der Psychoanalytischen Vereinigung unbestrittene Sachkompetenz im Bereich Kinderpsychologie und Pädagogik. Ab 1919 führt sie Kinderanalysen durch. Nach Peters (1984, 106) ist sie nie als Kinderanalytikerin im eigentlichen Sinn, sondern als Heilpädagogin bzw. als psychoanalytische Pädagogin tätig. Nach Wolffheim (1975d, 175) analysiert Hug-Hellmuth schon seit 1917 Kinder. Großes Aufsehen erreicht das 1919 von ihr anonym herausgegebene Buch *Das Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens* . Erst im Vorwort zur dritten Auflage 1922 bekennt sie sich zu diesem Buch. Freud lobt das Buch, das für viel Wirbel innerhalb und außerhalb der Psychoanalyse sorgt. Auf Grund der heftigen Diskussion, und um Schaden von der Psychoanalyse abzuwen-

den, zieht der Internationale Psychoanalytische Verlag das Werk 1927 zurück (vgl. Peters 1984, 105; Berna-Simons 1989, 105; Mühlleitner 1992, 163 f; Hamann 1993, 30 f). Das alles änderte jedoch nichts an der Tatsache, dass Hug-Hellmuth im Jahr 1920 „international als Autorität auf dem Gebiet der Psychoanalyse (galt)“ (Huber 1980, 130; vgl. Graf-Nold 1988, 237). Im August/September des Jahres 1921 hält sie am Berliner Psychoanalytischen Institut auf Einladung von Abraham, Eitingon und Simmel eine Vortragsreihe zum Thema Psychoanalyse und Erziehung (vgl. Graf-Nold 1988, 236). Seit „1923 leitet sie die neugegründete Erziehungsberatungsstelle des psychoanalytischen Ambulatoriums“ (Mühlleitner 1992, 164) in Wien. Ihre Aufgabe innerhalb der Erziehungsberatung sieht sie darin, die Spannungen zwischen Eltern und Kindern dadurch abzubauen, indem sie den Zusammenhang zwischen äußerem und inneren Konflikt herauszuarbeiten versucht. Ihre im Ambulatorium gehaltenen Vorträge und Kurse münden in dem 1924 erschienenen Buch *Neue Wege zum Verständnis der Jugend* . Im selben Jahr stirbt sie durch die Hand ihres Neffen.

In ihrer ersten zentralen Arbeit aus dem Jahr 1913 beschäftigt sich Hug-Hellmuth mit Tatsachen *Aus dem Seelenleben des Kindes* . In Abgrenzung zu anderen psychologischen Stufen- oder Phasenlehren geht sie von einer Einteilung in Säuglings-, Spiel-, Lern- und Reifezeit aus. Die hier zur Diskussion stehende Schrift beschäftigt sich mit den ersten beiden Entwicklungsphasen (vgl. Hug-Hellmuth 1913, IX).

Die Säuglingsphase reicht demnach bis zum zweiten Lebensjahr, wobei sie die letzten Monate des ersten Lebensjahres als Vorstufe der Spielzeit sieht. Die Spielzeit, die Zeit „während derer dem Kinde *bewußterweise alles* zum *Spiele* und *jedes Ding* zum *Spielzeug* wird“ (ebd.), reicht bis zum Schuleintritt des Kindes, worin Hug-Hellmuth das bedeutendste Ereignis im Leben des Kindes sieht. „In der *Lernzeit* muß das Spiel sein Primat abtreten an die *Pflicht*“ (ebd.). Aber dennoch verschwindet das Spiel nicht. Es bleibt „in dieser Rüstzeit der Seele der holde Begleiter des werdenden Menschen, wechselnd im Gewande, im Kern sich treu“ (ebd.). Die Spiele der Lernzeit sind solche des Ehrgeizes, der Körperkraft, der geistigen

Überlegenheit, des stillen Vergnügens an der Dichtkunst und der darstellenden Kunst (vgl. a. a. O., X).

Bedeutsam für die erste Lebenszeit des Säuglings sind Spiele, die unter dem Primat des Lustprinzips stehen. Die erotische Komponente spiegelt sich dabei in der Bemerkung, wonach alles, „was mit Leidenschaft geübt wird [...] stets einen erotischen Unterton (hat)“ (a. a. O., 3). Eine Wurzel der schon nach wenigen Monaten beginnenden Spiele sieht sie in der Entfaltung der Sinne. Doch handelt es sich hierbei nicht nur um individuelle, sondern auch um soziale Spiele. Langsam lernt das Kind im Spiel sein Ich von der Außenwelt zu unterscheiden (vgl. a. a. O., 18 f).

Auch für die erste Zeit der Spielzeit gilt, dass die Betätigung der Sinne und die mit ihr verbundene erotische Komponente im Vordergrund aller Spiele steht. Gleichzeitig macht Hug-Hellmuth darauf aufmerksam, wie sich langsam Verschiebungen „von der verpönten zur harmlosen Zone“ (a. a. O., 55) als Resultat einer auf die Entwicklung eines Schamgefühls zielenden Erziehung ergeben.

Ein weiteres wesentliches Moment in den Kinderspielen ist der Wunsch, groß zu sein (vgl. a. a. O., 66), der sich am ehesten in den Nachahmungsspielen äußert.

Wie schon Freud, so betont Hug-Hellmuth die Bedeutung der Phantasie für das Spiel des Kindes. „Auf keiner Lebensstufe vermag sich der Mensch so rückhaltlos dem Zauber der Phantasie hinzugeben wie in der Spielzeit“ (a. a. O., 74). Doch für die Quantität als auch für die Qualität des Phantasielebens und damit der Phantasiespiele „erweist sich das Milieu als ein Hauptfaktor“ (ebd.). Das Milieu umfasst hier nicht nur die Familie, sondern das ganze Wohnumfeld. Zu den Phantasiespielen zählen neben den Rollenspielen auch Spiele der magischen Art, in dem z. B. Gegenstände lebendig erscheinen. Im Phantasieleben des kleinen Kindes sieht sie auch die Wurzeln der Poesie.

Hug-Hellmuths Schrift, die 1921 in zweiter erweiterter Auflage erscheint, löst heftige „Reaktionen und Kontroversen“ (Graf-Nold 1988, 205 ff) aus, die sich nicht nur auf dieses Buch beziehen, sondern auch die Psychoanalyse mit ihrer Überbetonung der kindlichen Sexualität insgesamt in Frage stellen.

Eine zweite wesentliche Arbeit Hug-Hellmuths erscheint erstmals 1921 unter dem Titel *Zur Technik der Kinderanalyse* . Sie stellt die schriftliche Fassung des Vortrags dar, den Hug-Hellmuth 1920 auf dem VI. Psychoanalytischen Kongress in Den Haag gehalten hat (vgl. Graf-Nold 1988, 223 ff). Er enthält die wesentlichsten Erkenntnisse, die Hug-Hellmuth seit 1917 aus der Analyse der Kinder gezogen hat. Gleichzeitig ist sie mit diesem Beitrag „die erste Analytikerin, die sich methodisch mit der Analyse von Kindern befaßte“ (Huber 1980, 136; vgl. Berna-Simons 1989, 99). Aus heutiger Sicht, so Peters (1984, 108), zeigt dieser Beitrag, dass die Arbeit Hug-Hellmuths nicht mehr als eine psychoanalytisch orientierte Erziehungsberatung war.

Hug-Hellmuth spricht sich im Rahmen dieser Arbeit für eine Verbindung von Kinderanalyse und Erziehung aus (vgl. Hug-Hellmuth 1921, 181). Kinderanalyse ist eine Form der Heilerziehung. Es geht dabei nicht nur um das Heilen des Kindes, sondern auch um das Nahebringen moralischer, ästhetischer und sozialer Werte. Weil die Erziehung primär Sache der Frauen und Mütter ist, fordert sie, „kluge, gütige Frauen für das psychoanalytische Erziehungswerk heranzubilden“ (ebd.).

Eine regelrechte Psychotherapie hält sie erst ab dem siebten bzw. achten Lebensjahr für angebracht. Doch auch dann muss man sich ihrer Meinung nach mit Teilerfolgen zufriedengeben. Sie wendet sich dagegen, dass der Analytiker im Seelenleben des Kindes herumbohrt, um diese nicht durch zu hohe Anforderungen an ihre Auffassungskraft zu verwirren. Diese Ansichten Hug-Hellmuths sind auch für die damalige Zeit nicht neu oder außergewöhnlich (vgl. Graf-Nold 1988, 227).

Neu dagegen ist die konkrete Technik ihrer Analysen. Besonderen Wert legt sie hierbei auf den Erstkontakt mit dem Kind. In diesem Zusammenhang äußert sie sich auch zur Bedeutung des Spiels im Rahmen einer Kinderanalyse. Es dient ihr dazu, erste Kontakte zum jungen Patienten zu knüpfen. Das Spiel erscheint hier als „Intermediärobjekt“ (Jedliczka 1993, 106), als Objekt, das dazwischen geschoben wird, um einen direkten Kontakt langsam anzubahnen. Sie geht dabei auf die Spielvorschläge des Kindes ein, zumal sie davon ausgeht, dass sich in den Spielen und Spielformen „Symptome, Eigenheiten und Charakterzüge erkennen (lassen)“ (Hug-

Hellmuth 1921, 187), dass sich im Spiel, in den Symbolhandlungen des Spiels das Unbewusste des Kindes äußert. Von daher ist es auch nicht notwendig, diese Handlungen zu deuten, um Einsicht in unbewusste Motive und Gefühle zu erzeugen. Wenn bisher das Spiel eher als Mittel erscheint, mit dem Kind in Kontakt zu treten, so ist doch nicht auszuschließen, dass das Spiel auch manchmal *das* Medium einer ganzen Analyse wird.

Die Haltung des Analytikers gegenüber dem Kind ist gekennzeichnet durch „*Einfühlung* und *Geduld*" (a. a. O., 193), damit überhaupt ein echtes Vertrauensverhältnis entstehen kann. Von den Eltern des zu behandelnden Kindes erwartet sie ebenfalls „*Geduld* und *Duldsamkeit*" (a. a. O., 195). Eine erfolgreiche Kinderanalyse kann nur mit und nicht gegen die Eltern zustande kommen. Die Notwendigkeit der Kinderanalyse resultiert für sie in erster Linie aus den Erziehungsfehlern der Eltern. Würden sich die Eltern vor der Elternschaft einer Analyse unterziehen, „dann bedürften wahrscheinlich weniger Kinder der Analyse" (a. a. O., 197).

Interessant ist noch, dass sie es vermeidet, analytisch in die Tiefe zu gehen, da sie sich davon eher eine Verwirrung als eine Befreiung des Kindes erwartet (vgl. a. a. O., 181; Wolffheim 1975d, 175; Hamann 1993, 32). Berna-Simons (1989, 107) bezeichnet Hug-Hellmuths Konzept der Kinderanalyse als eine Konzeption, die „sich kaum von irgendeiner der gängigen Reform-Pädagogen unterschied, außer daß dazu die ‚offene Aussprache über sexuelle Dinge' gehören sollte".

4.2.2 Melanie Klein

Melanie Klein (1882 – 1960) ist von Beruf eigentlich Erzieherin. Ihre ersten Kontakte mit der Psychoanalyse fallen in das Jahr 1916. Ingleby (1994, 9) zufolge bilden Kleins eheliche Frustrationen „den Hintergrund ihrer begeisterten Beziehung zur Psychoanalyse". Auf dem psychoanalytischen Kongress 1918 in Budapest ist sie ebenso wie A. Freud unter der Zuhörerschaft (vgl. Peters 1984, 140). Schon 1919 wird sie Mitglied der Budapester Psychoanalytischen Vereinigung (vgl. Stork

1981, 7). 1920 erscheint als ihre erste Arbeit *Der Familienroman in statu nascendi*. Sie bezieht sich hier auf die Analyse ihrer eigenen Kinder, Erich und Hans. In der Analyse ihres Sohnes Erich sieht Peters (1984, 143) den Beginn der psychoanalytischen Spieltechnik. Das Wort Spieltherapie taucht bei ihr erstmals 1927 auf (vgl. a. a. O., 153). 1921 siedelt sie von Budapest nach Berlin über, wo sie in den folgenden Jahren (bis 1923) ihre Technik der Kinderanalyse weiterentwickelt. 1925 hält sie auf Einladung von E. Jones mehrere Vorträge in London. 1926 siedelt sie nach London über.

Die unterschiedlichen Positionen von A. Freud und M. Klein bezüglich der Kinderanalyse und damit auch des Spiels prallen 1927 auf einem Symposium für Kinderanalyse in London, das Peters (a. a. O., 158) „das Londoner Anti-Anna-Freud-Symposium" nennt, aufeinander. Es entwickelt sich eine Auseinandersetzung, die 1937/38 „als ein Austausch von Vorlesungen zwischen London und Wien" (Hamann 1993, 79) eine Fortsetzung findet. Nicht erst nach der Übersiedlung der Freuds nach London führt dies zu Gruppenbildungen innerhalb der Psychoanalyse. Nach Freuds Tod im Jahr 1939 verstärken sich diese Differenzen zwischen der sogenannten Wiener Gruppe um Anna Freud und der Britischen Gesellschaft um Melanie Klein (vgl. Besser 1977, 144).

Aus unterschiedlichen Quellen wird bestätigt, dass die klassische Psychoanalyse das Fundament der Arbeit M. Kleins ist, von dem sie sich trotz aller Weiterentwicklungen nie entfernt (vgl. Klein 1932, 7; Riesenberg 1977, 244; Thorner 1991[4], 10). Riesenberg unterteilt das Wirken M. Kleins in drei Perioden. Die erste Periode, die Begegnung mit der Psychoanalyse, umfasst demnach die Jahre 1916 – 1920. Die zweite Periode, die Zeit der Einführung neuer Konzepte, umfasst die Jahre 1920 – 1934. In den Jahren 1934 – 1960 kommt es dann zu einer Ausarbeitung und Ausformulierung der Theorie.

Ausgehend von der Tatsache, dass „das Spiel für das Kind eine natürliche Ausdrucksform" (Stork 1981, 11) ist, entwickelt Klein ab 1917 eine Spieltechnik, die das Fundament ihrer Auseinandersetzung mit der psychoanalytischen Theorie bildet (vgl. Klein 1991[4]a, 12). Das Spiel als therapeutisches Mittel übernimmt sie von

Hermine Hug-Hellmuth (vgl. Ingleby 1994, 9 f). Sie sieht das Spiel als ‚Ersatz' für das Fehlen der freien Assoziation beim Kind (vgl. Klein 1991[4]a, 20). Das Spiel, die Brücke zwischen (unbewusster) Phantasie und Realität, ist für sie ein Medium, das dem Kind ermöglicht, all seine (unbewussten) Emotionen auszudrücken.

Stork (1976, 880) sieht in der Spielanalyse einen neuen Zugang zum Unbewussten des Kindes. Peters (1984, 157) hebt hervor, dass M. Klein in ihren frühen Schriften (1920 – 23) noch die Bedeutung der Pädagogik erkennt, wenn sie für ihre Form der Behandlung „die Bezeichnung ‚Erziehung mit analytischem Einschlag'" (Klein 1981a, 84) verwendet.

Die (Spiel-)Situation sollte so beschaffen sein, dass das Kind auch tatsächlich die Möglichkeit hat, seine Gefühle auszudrücken, wie es sie innerlich erlebt, ohne dass ein erzieherischer oder moralischer Einfluss ausgeübt wird. Die wirklichen Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Spiel und den sich im Spiel äußernden Problemen (Konflikten) zu verstehen, wird erschwert, wenn nicht nur dem Spiel, sondern auch dem Wechsel des Spiels Bedeutung beigemessen wird (vgl. a. a. O., 73).

Die Spieltechnik ist Bestandteil der Früh- bzw. der Kinderanalyse. In ihrer Abhandlung *Zur Frühanalyse* (1923) trifft Klein diese Unterscheidung (vgl. Klein 1981b, 126). Mit Frühanalyse meint sie dennoch ein analytisches Eingreifen im 2. bis 3. Lebensjahr (vgl. a. a. O., 132; 1981c, 186), während sich die Kinderanalyse auf ältere Kinder bzw. Jugendliche bezieht. Aufgrund der Weiterentwicklung des Ichs ergibt sich allerdings dann die Notwendigkeit einer Modifizierung der Technik (vgl. Klein 1932, 26; 46 ff; 68 ff; 89 ff; 101 ff).

Die Frühanalyse basiert auf der Erkenntnis, dass die Angst und die daraus erwachsenden Hemmungen und frühzeitig einsetzenden Schuldgefühle als „Wirkung und neurotische Verarbeitung des Ödipuskomplexes" (Klein 1981c, 188), eines sehr früh einsetzenden Ödipuskomplexes zu sehen sind (vgl. Klein 1932, 133 ff; 185 ff; 203 ff; 249 ff; 1985a, 7 ff; Stork 1976, 887 ff; Riesenberg 1977, 238 ff; Thorner 1991[4], 7). Die Aussage Inglebys (1994, 14), dass Klein den Akzent der Psychoanalyse vom Ödipuskomplex auf die präödipale Entwicklung verschiebt, ist

somit nicht richtig, vielmehr verlegt sie den Beginn der ödipalen Situation weiter nach vorne. „Grundlegend aber und der Prüfstein für *alle fernere Anpassungsfähigkeit* an die Realität, ist die größere oder geringere Fähigkeit, die aus der *Ödipussituation* resultierende *Versagung* zu ertragen“ (Klein 1981c, 186; vgl. 1932, 23). Zu den Anzeichen solcher ödipaler Verarbeitungsprozesse gehören „häufiges Fallen und Sichbeschädigen, Wehleidigkeit, Unfähigkeit, Versagungen zu ertragen, Spielhemmungen, eine sehr ambivalente Einstellung zu Festen und Geschenken und Erziehungsschwierigkeiten verschiedener Art“ (Klein 1981c, 188), sowie spätere Lernhemmungen (vgl. Klein 1932, 67; 71 ff; 96 ff; 1985b, 73 ff; Nitsch-Berg 1975, 183) und sogar Berufshemmungen (vgl. Klein 1932, 107). Ursache einer solchen neurotischen Verarbeitung ist häufig „*ein sehr starkes Schuldgefühl*“ (Klein 1981c, 188), das sich dann eben u. a. auch als Spielhemmung zeigt (vgl. Klein 1932, 44; 106; 1981a, 62; 74; 1991[4]a, 15), wobei Klein (1932, 106) eine vollkommene von einer nach Graden abgestuften Spielhemmung unterscheidet. Dieses kindliche Schuldgefühl „entspricht dem, was wir beim Erwachsenen als Über-Ich kennen“ (Klein 1981c, 191). Gleichzeitig mit dem Auftreten des Ödipuskomplexes beginnt sowohl dessen Aufarbeitung als auch die Ausbildung des Über-Ichs (vgl. Klein 1932, 133 ff; 159 ff; 1985a, 7 ff; 1991[4]a, 29; Hamann 1993, 72), wodurch auch die Basis für Übertragungen gegeben ist (vgl. Hamann 1993, 66 f). Aufgabe der Erziehung, die sich – im Gegensatz zur Analyse, die sich mit den unbewussten Instanzen befasst – mit dem Ich auseinandersetzt (vgl. Klein 1932, 83), ist es, die das (schwache) kindliche Ich belastenden Anforderungen des Über-Ichs zu reduzieren. Dadurch und eventuell durch kurze, klare, der Sprache des Kindes angemessene und auf das Wesentliche beschränkte An-Deutungen (vgl. a. a. O., 42 f) weichen die Spielhemmungen, und die Lust am Spiel kehrt zurück. „Das Spiel verändert sich, breitet sich aus, bringt tiefere Schichten zur Darstellung“ (Klein 1981c, 192; vgl. 1932, 34 f; Peters 1984, 157). Aus pädagogischer Sicht ist wichtig, dass sich dann oftmals auch Erziehungsschwierigkeit beheben und sich das Verhältnis zu den Eltern bessert (vgl. Klein 1932, 109). Ingleby (1994, 14) hebt hervor, dass für Klein

die frühkindliche Entwicklung im Wesentlichen durch endogene Faktoren bestimmt ist, so dass der Erziehung wenig Möglichkeiten zur direkten Einflussnahme bleiben.

Im Zusammenhang mit der Deutung des kindlichen Spiels kommt Klein auch auf die Besonderheit der Übertragung zu sprechen. Abweichend von der klassischen Psychoanalyse Erwachsener, mit der Deutung erst dann zu beginnen, wenn die Übertragung gesichert ist, kann beim Kind mit der Deutung mehr oder minder sofort begonnen werden, da die (positive) Übertragung sofort einsetzt. Scham, Angst und mangelndes Zutrauen dagegen wird als Ausdruck negativer Übertragung gewertet, was noch eher eine Deutung erfordert, da diese die negative Übertragung abbaut (vgl. Klein 1932, 32). Den Grund für die spontane kindliche Übertragungsfähigkeit sieht sie in der akuteren Angst und der größeren Angstbereitschaft des Kindes und dem damit verbundenen Bedürfnis, die Angst zu beruhigen (vgl. a. a. O., 35). Die Dringlichkeit einer Deutung richtet sich dabei nach der Häufigkeit und der Intensität der kindlichen Darstellungen.

Die Sichtweise der Übertragung bei Klein lässt sich aus ihrer Sichtweise der sozialen Entwicklung des Kindes erklären. So sieht sie zwar schon im Baby ein sozial motiviertes Wesen, doch entspricht dessen Sozialverhalten aufgrund der Unvollkommenheit der kognitiven Schemata Objektbeziehungen. Klein spricht in diesem Zusammenhang vom Aufbau ‚interner Objekte', d. h. die Personen der Außenwelt werden, in der Sprache Piagets, an die eigenen Schemata assimiliert. Für das Baby und auch für das Kleinkind sind soziale Beziehungen eher Objektbeziehungen, die sehr stark vom Subjekt her bestimmt sind. Zu einer objektiven Beziehung ist es noch nicht fähig. Von daher ist auch die Übertragung leicht zu handhaben, da dass Kind nicht emotional durch die Eltern bestimmt ist, sondern aufgrund der internen Objekte reagiert. Es baut eine (Übertragungs-)Beziehung zu dem (Subjekt oder Objekt) auf, der dem Schema der ‚guten Brust' entspricht (vgl. Ingleby 1994, 15 ff). Somit kann auch eine Institution, z. B. die Schule, die Stelle der ‚guten Brust' beim Kind einnehmen.

Innerhalb der Kinderanalyse spielen die Eltern des Kindes trotz alledem eine nicht zu unterschätzende Rolle. Deshalb ist es wichtig, ein gewisses Vertrauensver-

hältnis zu diesen aufzubauen, denn schließlich gehören sie, weil das Kind von ihnen abhängig ist, mit zum Kreis der Analyse. Dennoch gibt es Momente, in denen die Eltern lästig sind. Klein weist z. B. auf ein Eifersuchtsverhältnis zwischen der Mutter des Kindes und der Analytikerin hin. Durch die (Notwendigkeit der) Analyse des Kindes können bei den Eltern Schuldgefühle hinsichtlich der Neurose des Kindes entstehen. Da diese Schwierigkeiten unbewusst und bei allen Eltern vorhanden sind, muss man bei der Kinderanalyse mit Problemen aus diesem Feld rechnen. Klein ist zufrieden, wenn sich das Verhältnis zu den Eltern letztlich so gestaltet, dass sie „äußerlich und innerlich möglichst wenig stören" (Klein 1932, 85). Dazu gehört es auch, dass sie sich in ihren Erziehungsmaßnahmen nicht auf die Analyse beziehen, während der Analytiker seinerseits auf Erziehungsratschläge verzichtet. Auf eine Beeinflussung der Umgebung setzt sie aufgrund ihrer Erfahrung keine allzu große Hoffnung (vgl. a. a. O., 87), auch wenn sich durch die Analyse des Kindes manchmal auch das engere Umfeld, die neurotische Konstellation der Familie, verändert. Die Ambivalenz des Verhältnisses Eltern – Analytiker bringt es auch mit sich, dass letzterer keinen allzu großen Dank erwarten darf.

Ganz in Anlehnung an Freud und dessen Traumtheorie sieht Klein im Spiel eine archaische, phylogenetische Sprache, die der des Traums gleicht. Von daher darf das Spiel nicht nur als symbolische Darstellung begriffen werden, sondern es gilt, „alle Darstellungsmittel und Mechanismen der Traumarbeit (zu – L. K.-S.) beachten" (Klein 1981c, 192; vgl. 1932, 19; 1991[4]a, 32). Das, was das Kind während des Spiels spricht, ist „voll als Assoziation zu werten" (Klein 1981c, 193); das Agieren dagegen ist als visualisiertes Denken zu begreifen (vgl. Klein 1932, 75; Besser 1977, 175 f). Unter Berücksichtigung dieser Tatbestände und im Bewusstsein der Tatsache, dass beim Kind Ubw und Bw noch näher beieinanderliegen, kann die Kinderanalyse bis zu Schichten vordringen, „die in der Erwachsenenanalyse häufig *nur rekonstruierbar* sind" (Klein 1981c, 193; vgl. 1991[4]a, 25). Insgesamt gesehen unterscheidet sich die Spielanalyse des Kindes von der Analyse des Erwachsenen lediglich hinsichtlich der Technik, nicht jedoch hinsichtlich des Behandlungsprinzips (vgl. Klein 1981c, 196; 1932, 11; 24).

4.2.2.1 Zum Rollenspiel

Im Rahmen der Aufdeckung grundlegender Mechanismen des Kinderspiels (vgl. Klein 1981c, 185 ff), entdeckt Klein auch einen grundlegenden Mechanismus des Rollenspiels, der dem Zweck dient, „die verschiedenen im Kinde wirksamen Identifizierungen, die etwas Einheitliches werden sollen, wieder zu zerlegen“ (a. a. O., 190), was vom Kind als Erleichterung empfunden wird, und wodurch das Lustgefühl beim Spielen gesteigert wird. Diesem, für sie wichtigen Mechanismus, geht Klein später noch einmal genauer nach (vgl. Klein 1929; 1932, 45). Anzumerken bleibt erst einmal, dass für sie das Rollenspiel vor allem in der Analyse älterer Kinder von Bedeutung ist (vgl. Klein 1932, 70).

Klein zeigt an einem Beispiel aus ihrer Arbeit von 1929, dass phantasievolles, ungehemmtes Rollenspiel auch in Depression, Angst und körperlicher Erschöpfung enden kann. Sie begreift das Spiel als einen nach außen gewendeten Kampf der drei Instanzen des psychischen Apparats, wobei besonders die Rolle des Ichs als ausgleichende Instanz deutlich wird. Zudem wird sichtbar, wie Kinder sich Helfer ausdenken, die ihnen in diesem Kampf beistehen. Wie unterschiedlich dieser Kampf sein kann, zeigt sich in folgendem Satz: „Während aber in Ernas Spiel der Pakt mit dem Über-Ich, in Georgs Spiel vorwiegend die Behauptung des Es gegen das Über-Ich [...] als Wunscherfüllung erscheint, zeigt sich bei Rita die Unterdrückung des Es durch das Über-Ich als Wunscherfüllung“ (Klein 1929, 174). Charakteristisch ist, dass in den Wunscherfüllungen gute wie böse Charakterzüge auftreten, die Klein (a. a. O., 175) als „Zwischenstufen zwischen dem ganz realitätsfremden, drohenden Über-Ich und den der Realität näher stehenden Identifizierungen“ begreift. Die Tatsache, dass es (noch) nicht zu einer Vereinheitlichung der Identifizierungen gekommen ist, zeigt sich „in der Ambivalenz, Angstbereitschaft, leicht erschütterten Stabilität und der mangelnden Realitätsbeziehung“ (a. a. O., 177) und eben auch im Spiel als Spielhemmung. Es wird aber bei Klein deutlich, dass sie dies bis zu einem gewissen Grad als einen die (normale) Entwicklung begleitenden Vorgang begreift, der letztlich in die Synthese der Identifizierungen mündet und so zur Realitätsan-

passung führt. Die neurotische Komponente spiegelt sich im Grad der Realitätsanpassung. Es zeigt sich hier die fließende Grenze zwischen psychischer Normalität und Krankheit (vgl. Klein 1991[4]a, 32; Anm. 18). Beim normalen Kind zeigt sich im Rollenspiel größere Realitätsanpassung und eine anhaltende Wirksamkeit der Identifizierungen. Die neurotische Komponente dagegen zeigt sich im negativen Charakter der Wunscherfüllung und einem verstärkten Hervortreten „extrem grausamer Typenbildung" (Klein 1929, 179).

Als grundlegenden Mechanismus des Rollenspiels begreift sie neben dem der Zerlegung den der Projektion. Beide Mechanismen ermöglichen eine zeitweise Aufgabe der teils mühsamen aufrecht erhaltenen Synthese innerhalb des psychischen Apparats im Spiel, was mit Angstabbau, Lustgewinn und einer zunehmenden Realitätsanpassung verbunden ist. Das Rollenspiel erscheint somit als Ausdruck der Entwicklung des Kindes. Es dient der Bearbeitung innerer Konflikte und führt bei gelungener Bewältigung der Konflikte zum freien, phantasiebetonterem Spiel. Es zeigt im Folgenden eine „reichere und positive Rollenbildung" (a. a. O., 180) und bildet somit eine Voraussetzung für eine größere Übertragungsfähigkeit (vgl. auch Riesenberg 1977, 213; Thorner 1991[4], 7). Die Rolle des Erwachsenen in diesem Zusammenhang besteht darin, Medium zu sein, die ihm vom Kind zugewiesene Rolle zu übernehmen, um somit dem Kind zu ermöglichen, die damit verbundenen Phantasien im Spiel zu bearbeiten (vgl. Klein 1929, 181).

4.2.3 Anna Freud

Anna Freud (1895 – 1982), die jüngste Tochter S. Freuds, wendet sich erst 1914/15 aktiv der Psychoanalyse zu, wenn auch ihr Interesse an dieser Thematik bis in das Jahr 1909 zurückreicht (vgl. Peters 1984, 48 f). In dieser Zeit (1914/15) besucht sie die Vorlesungen ihres Vaters an der Universität Wien (vgl. a. a. O., 60). Im Jahr 1914 legt sie die erste, 1917 die zweite Lehramtsprüfung ab. Von 1914 bis 1920 unterrichtet sie an der Schule, die sie einst als Schülerin besuchte. Ihre Hinwendung zur Psychoanalyse bedeutet mehr oder weniger gleichzeitig den Beginn einer psy-

choanalytischen Ausbildung. Dazu gehören, neben dem Lesen psychoanalytischer Literatur und ersten Behandlungsversuchen, eine Lehranalyse (1918 – 21) sowie klinische Studien in der Psychiatrie (vgl. Frommknecht 1981, 36). Die Tatsache, dass S. Freud seine eigene Tochter analysierte, wertet Besser (1977, 134) als einen Grund für die Intensivierung der Vater-Tochter-Beziehung, die sich auch im wissenschaftlichen Standort Anna Freuds niederschlagen sollte.

1918 nimmt sie erstmals an einem psychoanalytischen Kongress (Budapest) teil. Ab 1920 gilt sie als eine der engsten und getreuesten Verfechter der Psychoanalyse. Ab diesem Jahr gehört sie auch zum 1913 gegründeten Komitee der Eingeweihten und Verfechter der Psychoanalyse. Wohl nicht ganz zu Unrecht sieht Peters (1984, 73) in diesem Jahr ein Schicksalsjahr für A. Freud, das sie fest an die Psychoanalyse bindet. 1922 hält sie ihren Antrittsvortag vor den Mitgliedern der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Ab 1923 ist sie dann aktiv als Analytikerin tätig.

Schon bald wendet sie sich der in der Entstehung begriffenen Kinderanalyse zu. Besser (1977, 138) zufolge bildet sich in jener Zeit, Anfang der 20er Jahre, „vor allem in Wien eine pädagogisch orientierte Psychoanalyse heraus“. Dabei gilt das Interesse von Anfang an nicht nur der Erforschung und der Therapie der kindlichen Psychopathologie, sondern es geht ebenso um die „Aufdeckung des normalen Kindheits- und Jugendprozesses sowie der Anwendung dieser Erkenntnisse auf die Pädagogik“ (Grubrich-Simitis 1987, XXII). Organ dieser verstärkten Hinwendung zur Pädagogik wird ab 1926 die von Meng und Schneider gegründete *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* (vgl. Meng/Schneider 1926/27; Schneider 1926/27). Seit 1925 unterrichtet sie am ein Jahr zuvor gegründeten Lehrinstitut der Wiener Vereinigung, dessen Leitung sie 1935 übernimmt (vgl. Mühlleitner 1992, 102). Aufgabe des Lehrinstituts ist es, psychoanalytische Kenntnisse an pädagogisch oder fürsorglich-pflegerisch Tätige zu vermitteln. Anna Freud ist nun psychoanalytische Pädagogin (vgl. S. Freud 20.12.1927 in Peters 1984, 114). Ein Ergebnis ihrer Vortragstätigkeit am Institut in den Jahren 1926 und 1927 ist ihr erstes Buch *Einführung in die Technik der Kinderanalyse* , das 1927 erscheint. Die besondere Bedeutung dieses Buches liegt auch darin, dass es den Standpunkt der Wiener Psychoana-

lytischen Vereinigung in puncto Kinderanalyse gegenüber den Thesen Melanie Kleins in London vertritt (vgl. Besser 1976, 154).

Auf dem 10. Psychoanalytischen Kongress in Innsbruck (1927) hält sie erstmals in diesem Rahmen einen Vortrag, der unter dem Titel zur *Theorie der Kinderanalyse* (vgl. A. Freud 1987 (1), 165 ff) später der *Einführung [...]* als fünftes Kapitel hinzugefügt wird (vgl. Peters 1984, 172). Wesentlich für das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik ist die dort geführte Debatte zum Thema Laienanalyse (vgl. a. a. O., 171 ff).

1928 hält sie weitere Vorträge vor den Wiener Horterziehern (vgl. Besser 1977, 141) und einen Vortrag in Budapest, in dem sie erneut die Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik hervorhebt (vgl. Peters 1984, 179). Salber (1985, 55) weist darauf hin, dass aus den Vorträgen zu jener Zeit ihr zweites Buch *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen* (1930) hervorgegangen ist, in dem Grubrich-Simitis (1987, XXII) den ersten Schritt zur Verwirklichung einer psychoanalytischen Erziehungslehre sieht.

Seit 1932 arbeitet sie bei der ursprünglich von Hug-Hellmuth geleiteten Erziehungsberatungsstelle des 1922 gegründeten Wiener Ambulatoriums mit. Der Vorbildcharakter dieser beiden Institute, des Lehrinstituts und des Ambulatoriums, für die Ausrichtung aller nachfolgenden Institute wird besonders von Peters (1984, 117 f) hervorgehoben.

1936 erscheint ihr Hauptwerk *Das Ich und die Abwehrmechanismen* , in dem, nach Peters (a. a. O., 204), mehrere Vorträge der vorangegangenen Jahre ihren Niederschlag gefunden haben. Zentral ist eine zusammenfassende und immer noch gültige Darstellung der im Wesentlichen vom Ich ausgehenden Abwehrvorgänge im Menschen.

1937 übernimmt sie u. a. zusammen mit D. Burlingham, mit der sie seit 1926 sehr eng befreundet ist, die Betreuung eines „experimentellen Kindergartens für Kleinkinder“ (Grubrich-Simitis 1987, XXII) am Rudolphplatz in Wien. Die Arbeit in diesem Kindergarten stellt für A. Freud die Verbindung von Theorie und Praxis dar. Sie arbeitet dort bis zu ihrer Emigration im März 1938.

1940 gründet sie zusammen mit D. Burlingham das Kriegskinderheim „Hampstead Nurseries“, wo sie ihren Ansatz von Psychoanalytischer Pädagogik weiterführt. Nach dem Ende des Krieges 1945 wird die Klinik geschlossen. Die Berichte zu dieser Arbeit finden sich in den beiden Bänden *Kriegskinder* (1942) und *Anstaltskinder* (1943). In Verbindung damit steht auch noch eine weitere kleine Arbeit, die sich auf die Arbeit mit Kindern aus dem Konzentrationslager Theresienstadt bezieht und den Titel *Gemeinschaftsleben im frühen Kindesalter* (1951) trägt.

Von 1944 bis 1949 ist sie Generalsekretärin der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung. 1945 gründet sie zusammen mit anderen das Organ *The Psychoanalytic Study of the Child* , die erste Zeitschrift (Jahrbuch), die sich zentral der Kinderanalyse widmet (vgl. Frommknecht 1981, 37; Peters 1984, 260; Salber 1985, 83). 1947 gründet sie „den ersten Lehrgang für kinderanalytische Ausbildung“ (Besser 1977, 145), den *Hampstead Child-Therapy Course*. Dies ist der entscheidende Schritt in der Entwicklung der Kinderanalyse hin zu einem selbständigen Teilgebiet der Psychoanalyse (vgl. ebd.). Peters (1984, 264) sieht in der Gründung dieses Lehrgangs die Gründung der Anna-Freud-Schule.

Aufgrund des Andrangs und einer damit verbundenen Theoretisierung der Ausbildung kommt es 1952 durch A. Freud und D. Burlingham zur Gründung der *Hampstead Child Therapy Course and Clinic*, um auch der praktischen Ausbildung gerecht werden zu können (vgl. Peters 1984, 294 ff). Besser (1977, 148) sieht in der Gründung der Klinik letztlich die Verwirklichung der Vorstellungen und des Verständnisses von Psychoanalyse der Anna Freud. Die Ergebnisse dieser Arbeit fasst sie in dem 1965 in englischer und 1968 in deutsche Sprache erschienen Buch *Wege und Irrwege der Kinderentwicklung* zusammen. Wie die Arbeit so gibt auch das Buch den Standpunkt der A. Freud wieder. Grundlage ihrer Arbeit ist die klassische Psychoanalyse. Änderungen sind nur dann akzeptabel, wenn sie eine Erweiterung des Systems darstellen, ohne es selbst infrage zu stellen (vgl. Peters 1984, 135 f, 344 ff, 350 ff; Rattner 1990, 18).

1971 kehrt sie nach 32jähriger Abwesenheit anlässlich des in Wien stattfindenden Psychoanalytischen Kongresses erstmals nach Wien zurück. Am 9.10.1982 stirbt sie in London.

4.2.3.1 Zur Technik der Kinderanalyse

Ähnlich wie bei ihrem Vater sind auch bei A. Freud die zentralen Aussagen zum Spiel über ihre *Schriften* (vgl. A. Freud 1987 (1) – (10)) verstreut.

Ihre ersten Gedanken zum Spiel stehen im Zusammenhang mit der von ihr entwickelten Technik der Kinderanalyse (vgl. A. Freud 1987 (1), 11 ff, 165 ff; 1987 (8), 2148 ff) und der von M. Klein entwickelten Spieltechnik.

Ein erster Unterschied ergibt sich daraus, dass A. Freud im Gegensatz zu M. Klein sehr viel Zeit darauf verwendet, im Kind eine gewisse Form von Krankheitseinsicht und positiver Bindung an sie zu erzeugen. Um dies zu erreichen, muss der Kinderanalytiker mehr sein als ein Schatten. A. Freud (1987 (1), 14 f) nennt diese Zeit die Zeit der Vorbereitung.

Ein zweiter Unterschied zwischen M. Klein und A. Freud betrifft die Notwendigkeit des Herstellens einer positiven Übertragung. Für A. Freud (a. a. O., 14, 47) ist sie Vorbedingung für jegliche weitere Arbeit. Kinderanalyse, als Überleitung zu einem zukünftig wichtigen Anwendungsgebiet, der Pädagogik (vgl. a. a. O., 115), verfolgt daher neben der therapeutischen auch eine erzieherische Absicht. Die Arbeit in beiden Bereichen steht und fällt mit der Gefühlsbindung an den Therapeuten bzw. den Pädagogen. Das Kind aber bildet keine Übertragungsneurose wie ein Erwachsener, „das Kind [...](ist) nicht wie der Erwachsene bereit, eine Neuauflage seiner Liebesbeziehungen vorzunehmen, da [...] die alte Auflage (die Eltern des Kindes – L. K.-S.) noch nicht vergriffen ist“ (a. a. O., 51). Der Kinderanalytiker tritt somit nicht an die Stelle der das kindliche Über-Ich prägenden Eltern, sondern er tritt als neue Person hinzu. Feindselige Reaktionen seitens des Kindes sind somit keine, die eigentlich der Mutter gelten, sondern sie gelten dem Therapeuten als Eindringling. Weil der Kinderanalytiker also (nur) hinzutritt, ist er auf eine gute

Mitarbeit aller im kindlichen Feld agierenden Personen, d. h. der Eltern und Erzieher/Lehrer, angewiesen. „Wir machen [...] eine mit den wirklichen Erziehern des Kindes geteilte Arbeit“ (a. a. O., 53). Gelingt dies nicht, muß das Kind, wo man ihm oder der Analyse feindlich gegenübersteht, aus der Familie entfernt werden.

Zu einer Revision der Ansichten bezüglich des ersten und zweiten Unterschieds bekennt sich A. Freud erst später. „Daß Kinder einzelne Übertragungsreaktionen entwickeln, aber keine vollständige Übertragungsneurose zustande bringen, ist eine Ansicht, die sich nach dem Wegfall der einleitenden Phase und ihrer Ersetzung durch die Abwehranalyse nicht mehr aufrecht erhalten läßt“ (A. Freud 1987 (8), 2157). Wesentlich beigetragen zu dieser Revision hat eine Arbeit von B. Bornstein (1966, 721 ff), auf die ich hier aber nicht näher eingehen will (vgl. Peters 1984, 113). Trotz aller dazugewonnenen Einsicht blieben weiterhin Zweifel bei ihr hinsichtlich der Identität der Übertragungsneurose bei Erwachsenen bzw. Kindern (vgl. A. Freud 1987 (8), 2159 ff).

Die generellen Aussagen, die sie 1936 bezüglich der Abhängigkeit des Kindes von den Eltern und den daraus folgenden Konsequenzen für die Kinderanalyse, werden 1968 ebenfalls einer Revision unterzogen. Sie plädiert nun dafür, dieses Verhältnis „in jedem Einzelfall je nach Alter, Entwicklungsstand und Pathologie“ (a. a. O., 2166) neu zu überprüfen. Für die Feststellung des Entwicklungsstandes dienen ihr fünf aufeinanderfolgende Bedürfnisse: das Bedürfnis nach Verschmelzung, nach Hilfe zur Orientierung in der Außenwelt und zur Herstellung befriedigender Situationen, nach Objekten zur Hilfe bei der Umwandlung narzisstischer in Objekt-Libido, nach Objekten zur Hilfe innerer Triebbeherrschung, nach Vorbildern zur Über-Ich-Bildung (vgl. a. a. O., 2167). Mitentscheidend für den Entwicklungsstand eines Kindes ist dessen Beziehung zu seinen Eltern, ist aber auch deren Mitarbeit bei der Therapie, die eine ganze Bandbreite von Möglichkeiten umspannt (vgl. a. a. O., 2169 f).

Die fühlbarste Lücke innerhalb der Technik der Kinderanalyse aber ist der Wegfall der freien Assoziation und damit der entscheidende Weg zum Unbewussten. Auch hierin unterscheidet sie sich von M. Klein. „Die Geschichte der Kinderanaly-

se ist im Grunde nichts anderes als eine endlose Kette von Versuchen, den Ausfall der freien Assoziation durch andere technische Hilfsmittel zu ersetzen“ (a. a. O., 2150). Als Hilfsmittel nennt sie in diesem Zusammenhang die Analyse von Träumen und Tagträumen, das Zeichnen, Malen, Modellieren, das freie Spiel und Phantasiespiele aller Art. Ihrer Aufgabe, die freie Assoziation zu ersetzen, werden sie aber nur bedingt gerecht (vgl. a. a. O., 2150; A. Freud 1987 (1), 39).

Ein dritter Unterschied zwischen den beiden großen Damen der Kinderanalyse betrifft die Bedeutung des Über-Ichs. Zwar sieht auch A. Freud die Existenz eines kindlichen Über-Ichs, doch steht dies in ständiger Wechselbeziehung zu den Objekten, denen es seine Existenz verdankt, den Eltern (vgl. A. Freud 1987 (1), 61, 174). Es ist also keineswegs unabhängig, sondern hängt noch organisch mit der Außenwelt zusammen. Von daher ist auch die Kinderanalyse keine private Angelegenheit zwischen Klient und Analytiker, sondern das Erziehungsfeld spielt mit in die Therapie hinein. Weil aber die Eltern als Verursacher der kindlichen Neurose gesehen werden müssen, und weil das Kind dennoch zu ihnen zurückkehren wird, muss der Analytiker, will er die Ergebnisse seiner Arbeit sichern, erzieherisch tätig werden (vgl. a. a. O., 66). D. h. er muss nicht nur die innere Situation des Kindes, sondern auch die äußere Situation, die Bedingungen des Milieus, adäquat erfassen. Er braucht daher für seine Arbeit „theoretische und praktische pädagogische Kenntnisse“ (a. a. O., 177). Er muss „analysieren und erziehen, d. h. er muß in einem Atem erlauben und verbieten, lösen und wieder binden“ (a. a. O., 72; vgl. a. a. O., 174).

Ein vierter und letzter Unterschied betrifft das Deuten der Spielhandlungen. A. Freud ist im Gegensatz zu M. Klein von der permanenten Symbolträchtigkeit des kindlichen Spiels, wie auch des gesamten Handelns während der Analyse, und den damit verbundenen Deutungen nicht überzeugt (vgl. a. a. O., 45; A. Freud 1987 (8), 2150). Unabhängig davon, muss bei den Deutungen die Sprach- und Denkentwicklung und der Grad der Strukturiertheit der Ich-Organisation berücksichtigt werden. Hinzu kommt, dass die Spielhandlungen nicht unbedingt nur der Innenwelt, dem Phantasieleben des Kindes entstammen, sondern auch Mitteilungen über die Au-

ßenwelt, das Familienleben enthalten (vgl. A. Freud 1987 (8), 2172). Auch hieraus ergibt sich u. U. die Notwendigkeit, Einfluss auf die Außenwelt zu nehmen. Um aber nicht allein auf das Deuten von Spielhandlungen angewiesen zu sein, rät sie zu einer „Analyse der Affektverwandlungen des Kindes“ (A. Freud 1987 (1), 230), da sich dieser auch dann verrät, wenn das Kind dies nicht möchte. Somit wird der Analytiker wieder ein Stück weit unabhängiger von der Mitarbeit und von der Aufrichtigkeit des Kindes. Was er auf diese Weise lernt, ist nichts anderes als „eine Art Übersetzungstechnik für die Abwehrsprache des Ichs“ (a. a. O., 232).

In ihrer Aussage, „was Denken und Sprechen dem Erwachsenen leisten, leistet dem Kind das Spiel“ (A. Freud 1987 (2), 545; vgl. 1987 (9) 2262 f), das Agieren im Spiel, nähert sie sich scheinbar den Aussagen M. Kleins (1932, 75). Dennoch empfindet sie es als einen Nachteil, da das Agieren innerhalb der Analyse, „die Grundlage der analytischen Situation (verändert)“ (A. Freud 1987 (8), 2150). Zum einen sind dem Spiel im Gegensatz zur freien Assoziation Grenzen gesetzt, zum anderen beziehen sich die Assoziationen in erster Linie auf sexuelle Phantasien, während das Agieren parallel dazu auch auf die aggressive Phantasie wirkt, die dann eben auch teilweise ausgelebt wird. Die generalisierende Aussage hinsichtlich der kathartischen Heil-Wirkung des Spiels, die sowohl S. Freud als auch sie selbst früher vertreten haben, stellt sie später dann in Frage, wenn das Agieren nicht gedeutet bzw. diese Deutung vom Kind nicht angenommen wird (vgl. a. a. O., 2151 f).

4.2.3.2 Die Entwicklungslinie Spiel

Ein zentrales Konzept bei A. Freud, das sie erst in den späteren Jahren entwickelt, ist das der psychischen Entwicklungslinien (vgl. A. Freud 1987 (8), 2182 ff). Sandler und Joffé (1967, 139) sehen hierin ein Gegengewicht „gegen die Betrachtung der Entwicklung aus der Sicht künstlich getrennter psychischer Instanzen“. Entwicklung ist für sie dabei eine Mischform, zu der der Aspekt der Reifung ebenso gehört wie der der Strukturalisierung und der Anpassung.

Die psychoanalytische Betrachtungsweise des Menschen führt zu verschiedenen Entwicklungsreihen, der der Triebe und der verschiedenen Instanzen des psychischen Apparats (vgl. A. Freud 1987 (8), 2182; Kowal-Summek 1992b, 153 ff). Was sich im Rahmen der Analyse als sinnvoll erweist, jenem, die Gesamtpersönlichkeit des Menschen zergliedernden Weg zu folgen, erweist sich als wenig sinnvoll, wenn es um Erziehungs- und Entwicklungsfragen, um die Betrachtung der Gesamtleistung geht. Solchen Entwicklungslinien, deren Kenntnis für die Arbeit in diesem Bereich notwendig ist, finden sich bei der Betrachtung von Trieb- und Ich-Entwicklung und der Entwicklung des Verhältnisses beider zueinander. Es geht um die Betrachtung einer zunehmenden Beherrschung der Innenwelt und einer zunehmenden Anpassung an die Außenwelt. Anders als in der Analyse Erwachsener kommt der Beachtung der Umwelteinflüsse in der Analyse von Kindern eine „überragende Rolle“ (A. Freud 1987 (8), 2172) zu, um so mehr, je jünger die Kinder sind.

Entwicklungslinien, die diesen Weg beschreiben, lassen sich aufzeigen z. B. für Essgewohnheiten, für das Gebiet der Reinlichkeit, für die körperliche Hygiene, für das Sozialverhalten, für das Spiel als Weg vom eigenen und mütterlichen Körper über die Übergangsobjekte (Winnicott) zum Spielzeug und zur Arbeitsfähigkeit (vgl. a. a. O., 2184; vgl. Kap. 4.2.8 f; 5.2.5.4).

Das erste Spiel des Kindes beschäftigt sich mit der Suche nach der Lust am eigenen Körper und am Körper der Mutter, wobei beides gleich wichtig erscheint (erste Phase). In einer zweiten Phase wird dann, in erster Linie wohl als Ersatz für die nicht immer vorhandene Mutter(brust), ein „Übergangsobjekt“ (Winnicott 1953 in A. Freud 1987 (7), 1983; vgl. A. Freud 1987 (8), 2184, 2200), ein Spielzeug (Schmusedecke, Teddybär o. ä.) als Zwischen- oder Mischform von narzisstischer und Objektlibido eingeschaltet. Von hier aus erweitert sich in einer dritten Phase der Raum auf anderes, dem Übergangsobjekt ähnliches Spielzeug (Kuscheltiere o. ä.), das, mit Liebe oder Aggressionen besetzt, „der kindlichen Ambivalenz die weitestgehenden Ausdrucksmöglichkeiten“ (A. Freud 1987 (8), 2200; vgl. 1987 (10), 2790) erlaubt. In einer vierten Phase tritt dann insgesamt die Bedeutung des

Charakters der Spielsachen als Übergangsobjekte zurück. Ihre hauptsächliche Bedeutung liegt dann in ihrer Funktion als Einschlafhilfe, wo sie, dank ihrer Doppelbesetzung, den Übergang von der Außenwelt zum Schlaf (Innenwelt) vermitteln. An die Stelle der Spielobjekte treten bei Tage Spielmaterialien, deren Handhabung Ausdruck der Ichtätigkeit und den damit verbundenen Phantasien ist. A. Freud begreift sie als sublimierte Befriedigungsformen von Partialtrieben, die ihrer Meinung nach sogar die gewisse Chronologie einhalten, auf die sie auch schon zu einem früheren Zeitpunkt hingewiesen hat (vgl. A. Freud 1987 (7), 1922 ff). Das Füllen und Leeren, das Öffnen und Schließen und das Ineinanderstecken symbolisiert demnach die Auseinandersetzung mit den Funktionen der Körperöffnungen; Bewegungsspiele und Bewegungen mit dem Spielzeug dienen der Erhöhung der Muskellust; der Umgang mit Baumaterial, das Bauen und Zerstören wird als Kennzeichen der Ambivalenzen der anal-sadistischen Phase (vgl. Abraham 1924 in Kowal-Summek 1992b, 160) gesehen; Spielmaterial, mit dem sich männliche und weibliche Haltungen demonstrieren lassen, wird entweder im individuellen Rollenspiel, zu exhibitionistischen Zwecken oder zu ödipalen Familienspielen (vgl. A. Freud 1987 (8), 2200 f) benutzt. Zu dieser Phase gehören ebenso gymnastische und akrobatische Spiele, die insgesamt „die phallische Potenz“ (a. a. O., 2201) symbolisieren. Bewegungsspiele insgesamt „haben ihren Ausgangspunkt im ödipalen Familienspiel in der Kindergruppe“ (a. a. O., 2203). Gemeint sind hier allerdings Wettspiele als Sonderform der Regelspiele. A. Freud zieht hier eine Linie von den Rollen- über die Regel- bis zu den Wettspielen. Sie räumt diesen Spielen eine relativ große Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung ein. Andererseits verweist sie darauf, dass diese Spiele auch schon ein gewisses Maß an Entwicklung voraussetzen und somit auch mögliche Entwicklungsverzögerungen offenlegen. Allmählich verschiebt sich in einer fünften Phase die selbstbezogene Lust hin auf die Freud am Erfolg einer Tätigkeit, der Werkreife, der geplanten und gelungenen Konstruktion. In diesem Zusammenhang verweist A. Freud sowohl auf die akademische Psychologie (Bühler, Danzinger) als auch auf die Montessori-Methode, bei der die Freude an der eigenen Leistung durch frühzeitiges Training unabhängig von Objektbezie-

hungen auftritt, was sonst erst im Anschluss an die ödipale Phase auf Grund von Identifizierungen und Intervalisierungen möglich ist.

Der weitere Weg, den A. Freud als „Weg vom Spiel zur Arbeit“ (a. a. O., 2202; vgl. A. Freud 1987 (5), 1464 f; 1987 (10), 2895, 2900) beschreibt, führt dann weiter über eine Reihe von Lernschritten. Erstens muss das Kind lernen, Spielmaterial konstruktiv statt destruktiv im Sinne einer hemmungslosen Triebentfaltung zu nutzen. Zweitens muss es lernen, Vorhaben trotz Schwierigkeiten zu Ende zu bringen. Hierhin gehört auch, dass z. B. längere Vorbereitungszeiten in Kauf genommen werden, bevor das eigentliche Spiel stattfindet. A. Freud (1987 (5), 1465) spricht in diesem Zusammenhang von „spielerischer Arbeit“, wie sie ja auch im Rahmen eines projektorientierten Unterrichts anzutreffen ist. Drittens muss das Kind lernen, den Weg sublimierter Triebbefriedigung auch weiterhin zu gehen. Verläuft die Entwicklung in diesem Sinn, dann ist die Arbeitsfähigkeit für die Schule und für später gesichert. Wichtig aber ist in diesem Zusammenhang, dass es durchaus möglich ist, dass „identische Sublimierungsformen oder -stufen ganz verschiedene Resultate hervorbringen“ (A. Freud 1987 (6), 1733). Worauf es ankommt, ist, den Sublimierungsprozess des Einzelnen in den Gesamtzusammenhang seiner Persönlichkeit zu stellen.

Ähnlich, aber nicht gleich der Bedeutung der Arbeitsfähigkeit für den Erwachsenen, sieht sie die Spielfähigkeit des (vorschulpflichtigen) Kindes. Wie bei neurotischen Erwachsenen die Arbeitsfähigkeit, die dem Realitätsprinzip unterliegt, so ist bei neurotischen Kindern die dem Lustprinzip unterliegende Spielfähigkeit gestört (vgl. A. Freud 1987 (4), 1022; 1987 (7), 1886). Dies äußert sich z. B. in einer Überbetonung, Zwanghaftigkeit oder Monotonie eines Spiels. In jedem Fall handelt es sich hierbei um eine Spielhemmung, die ohne fremde Hilfe nicht mehr überwunden werden kann. Die Notwendigkeit der Überwindung einer Spielhemmung zeigt sich dann, wenn sich eine Spielhemmung in der Schule als Lernhemmung fortsetzt (vgl. A. Freud 1987 (6), 1670; 1987 (8), 2266; 1987 (9), 2520). Die Entwicklung vom Lust- zum Realitätsprinzip zeigt sich auch darin, dass ein mit Unlust verbundenes Spiel einfach abgebrochen werden kann, während unter der Herrschaft des

Realitätsprinzips auch die mit Unlust verbundene Arbeit zum Ziel gebracht werden muss (vgl. A. Freud 1987 (9), 2426). Kritisch wendet sich A. Freud (1987 (10), 2873) von daher auch gegen die Versuche seitens der Schule, durch ein (falsch verstandenes) übersteigertes Engagement, Arbeit in Spiel zu verwandeln, da hier die Dominanz des Lust- bzw. des Realitätsprinzips verkannt wird.

Der Vorteil, den die Beachtung der Entwicklungslinien bieten, liegt darin, dass hier weder das Alter des Kindes noch der Intelligenzquotient von Bedeutung sind, sondern das Einzige, was zählt, sind die verschiedenen Stufen. Tritt ein neues Ereignis in das Leben des Kindes, so wird es dieses erfolgreich bewältigen, wenn es den dafür notwendigen Entwicklungsstand erreicht hat. Ist dies nicht der Fall, entsteht Unlust, die auch durch den „wohlmeinende(n) Beistand des Erwachsenen“ (A. Freud 1987 (8), 2208) nicht zu beheben ist. Die beratende Funktion des Analytikers kann dann nur Einsicht bei den Erwachsenen (Eltern) erzeugen, damit es nicht zu Fehlhandlungen kommt. Sie kann aber auch helfen, die für den derzeitigen Stand angemessenen Beschäftigungen zu finden, damit es zur Weiterentwicklung kommt. D. h. die Aufgabe der Erziehung besteht darin, ausgehend von einer Analyse des aktuellen Entwicklungsstandes, durch die Wahl der Mittel den Weg zur Weiterentwicklung zu öffnen.

An Hand eines simplen Spiels, das sie im Kindergarten beobachtet hat, dem Zusammenbauen einer Eisenbahn, beschreibt sie (vgl. A. Freud 1987 (7), 1922 ff) die in einem solchen Spiel steckenden Leistungen, die das Kind vollbringen muss, will es sich konstruktiv in das Spiel einbringen. So muss es zum einen die Stufe des konstruktiven Spiels erreicht haben, wodurch es dem Niveau der späteren Arbeit nahekommt. Insgesamt wird hier die Entwicklung vom Spiel zur Arbeit beschrieben, deren wichtigsten Erkenntnisse darin bestehen, dass das Kind im Laufe der Zeit lernt, seine Triebregungen zu kontrollieren und in den Dienst übergeordneter Zwecke zu stellen. So wird Sand und Wasser dann nicht mehr benutzt, um sich zu beschmutzen, sondern als Baumaterial; aus dem Spielen mit Bausteinen wächst das konstruktive Spiel im Sinne einer absichtlichen Darstellung; aus der Neugier, die sich oftmals im Zerlegen von Gegenständen äußert, erwächst technisches Verständ-

nis; die Ausdauer zu spielen, im Spiel manche Schwierigkeiten zu überwinden, hat sich gesteigert. Als dritter Punkt, neben Spiel und Arbeit, tritt die Fähigkeit, Altersgenossen als (Spiel-)Partner zu akzeptieren, worin A. Freud (a. a. O., 1924) eines der wichtigsten Ziele einer normalen Entwicklung sieht. Phasen auf diesem Weg sieht sie im Alleinspiel und im Partnerspiel, wobei allerdings der Andere anfangs eher Objekt als wirklicher Partner ist. Aber auch in einer dritten Phase bleibt im Spiel mit anderen das Ziel die Hauptsache, der Partner Nebensache. Erst dann, in einer vierten Phase, tritt der Andere als wirklicher Spielpartner in den Vordergrund; erst dann wird kooperatives Gruppenspiel möglich. Doch auch wenn diese Stufe erreicht ist, sind Regressionen im Spiel unvermeidbar und normal. Denn das Spielen auf dem höchsten Niveau, das momentan für jedes einzelne Kind erreichbar ist, ist kraftraubend, so dass wenn am Ende des Spiels regressives Benehmen bei den Spielern auftritt, diesem mit Toleranz begegnet werden sollte (vgl. a. a. O., 1925 f, 1939 ff).

Mit in diesem Zusammenhang der Entwicklung des Spiels und am Spiel gehören auch die Gedanken, die den Spielraum und das Spielzeug betreffen. Kinder brauchen einen angemessenen Spielraum, um z. B. die volle Beherrschung ihres Körpers zu lernen (vgl. A. Freud 1987 (5), 1415 f). Sie brauchen geeignetes Spielzeug, um die verschiedenen Fertigkeiten und Handhabungen zu erlernen. Wenn Eltern aus den unterschiedlichsten Gründen nicht in der Lage sind, dies zu gewährleisten, so verschiebt sich die Verantwortung dafür auf die Allgemeinheit. Angesprochen ist hier sowohl die Gestaltung öffentlicher Spielplätze als auch die Bereitstellung ausreichender, d. h. bedarfsdeckender Kindergartenplätze (vgl. auch a. a. O., 1517 ff). Nicht zuletzt steht hinter diesen Forderungen die Erkenntnis, dass Intelligenz- und Körperentwicklung Hand in Hand gehen (vgl. a. a. O., 1417 f).

4.2.4 „Spielen und Spiel" — Sonderheft der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik (1932)

4.2.4.1 Robert Waelder

Nach Waelder (1932, 185) ist der „erste(r) Führer in der Betrachtung psychischer Phänomene das Lust-Unlust-Prinzip". Anknüpfungspunkt für ihn ist die auch schon bei Freud geschilderte Tatsache, dass das Kind offensichtlich mit Unlust verbundene Erlebnisse im Spiel wiederholt. Hier nun stellt er eine Verbindung zum Wiederholungszwang her. Der Wiederholungszwang ist die Reaktion des Organismus auf ein traumatisches Erlebnis. Traumatisch wird ein Erlebnis dann, wenn die Reizeinwirkung größer ist als die Verarbeitungskapazität, und es infolgedessen nicht assimiliert werden kann. Waelder (a. a. O., 188) spricht vom Janusgesicht des Wiederholungszwanges, das sich in der psychoanalytischen Theorie an den Begriffen an den Begriffen Es (passiv) und Ich (aktiv) festmachen lässt. Während das Es das Ereignis passiv erleidet, ist das Ich bemüht, durch Reproduktion des Erlebnisses dieses Stück für Stück zu assimilieren. Dieses geschieht nun im kindlichen Spiel. Der Affektgehalt verringert sich in dem Maße, in dem das Erlebnis spielend assimiliert wird. „Der Assimilationsprozess im Spiel kann verschieden vor sich gehen" (a. a. O., 191; vgl. Solnit 1987, 214). Waelder unterscheidet verschiedene Typen:

„ — Übergang von Passivität in Aktivität
— Rollentausch
— das Kind verändert „im Spiel den Ausgang der erlebten Situation und gibt ihr eine andere Lösung" (Waelder 1932, 191).

Aufgabe der Erziehung aus dieser Sicht wäre es, dem Kind im Spiel Assimilationsmöglichkeiten bereit zu stellen und ihm zur Assimilation zu verhelfen (vgl. a. a. O., 194; Korte 1983, 25 f; Greenarce 1959, 66 ff).

Greenarce (1959, 67) hebt zudem hervor, dass Waelder die Existenz einer Funktionslust, so wie Bühler sie versteht, akzeptiert. Doch kann die Funktionslust nicht der Hauptfaktor im Spielverständnis sein und zudem spielt sie nur in der Zeit des organischen Wachstums, in den ersten Lebenswochen eine Rolle.

4.2.4.2 M. N. Searl

Ausgehend von der Bemerkung Freuds, das kindliche Spiel lehne sich an die Wirklichkeit an und werde von dem Kind als Wirklichkeit gesehen, kommt M. N. Searl (1932, 213) zu dem Satz: „Spiel ist die Tätigkeit, durch die das Kind das ‚Nicht-Wirkliche' an etwas Wirkliches knüpft", durch die es „die psychische (innere – L. K.-S.) Realität mit der äußeren Realität verknüpft" (ebd.). Diese Verknüpfung beginnt schon ganz am Anfang der psychischen Entwicklung. Searl (a. a. O., 214) tritt entschieden dafür ein, die Entstehung des Realitätsprinzips von einer stabilen Realitätsbeziehung zu unterscheiden. Eine stabile Realitätsbeziehung muss sich entwickeln, man kann nicht in sie hineingezwungen werden. Denn „*nur* eine *schon erreichte* gute Realitätsbeziehung ermöglicht eine normale Reaktion auf Versagung und äußeren Zwang" (a. a. O., 215). Im Spiel sieht Searl „die Quelle einer guten Realitätsbeziehung" (ebd.). Insofern kommt dem Spiel eine „außerordentliche Bedeutung [...] für das Leben des Kindes zu" (a. a. O., 213). Das Spiel ist das Mittel und Spielen der Weg, die innere und die äußere Realität zu einer guten (gesunden) Realitätsbeziehung zu verbinden. Die Erfahrungen, die das Kind im Spiel macht und die zu einer guten Realitätsbeziehung führen, müssen auf einer lustvollen Verbindung der inneren und äußeren Realität beruhen, deren Vorbild Searl in dem Spiel des Kindes mit der Mutterbrust sieht. Wenn Searl hier lediglich aus der Sicht des Kindes berichtet, so sollte doch klar sein, dass die Mutter am Zustandekommen einer guten Realitätsbeziehung ebenso beteiligt ist. Sie liefert dem Kind das Vertrauen, von dessen Basis aus es sich der äußeren Realität zuwenden kann. Searl spricht davon, dass das Spiel mit dem eigenen Körper, besonders aber das Daumenlutschen, eine *Brücke* bildet zwischen dem Wunsch nach der Mutterbrust und der

Realität des Daumenlutschens. Das Charakteristikum des Spiels ist dadurch gewährleistet, „daß der *Unterschied* zwischen beiden [...] bestehen bleibt" (a. a. O., 216). Was Searl hier als Brücke zwischen Wunsch, Phantasie und Realität bezeichnet, findet sich Jahre später unter den Begriffen Übergangsphänomen und -objekt bei Winnicott wieder (vgl. Kap. 4.2.8 f; 5.2.5.4). Searl berichtet im Folgenden aus der Analyse eines zwangsneurotischen Jungen, der so schwer gehemmt ist, dass er einem normalen Schulunterricht nicht folgen kann. Zu dieser Lernhemmung kommt noch eine massive Spielhemmung. Im Laufe dieser Analyse zeigt sich, dass eine Spielhemmung nicht nur von Es-Phantasien, sondern auch von solchen, die dem Über-Ich entstammen, ausgehen kann. Spiele, die unter dem Zwang des Über-Ichs stehen, sind nicht lust-, sondern angstbetont. Es ist aber auch, wie ihr Beispiel zeigt, möglich, dass sowohl Es- als auch Über-Ich-Phantasien das Spiel beherrschen.

In einer Abhandlung aus dem Jahr 1929, in der sich N. Searl im Zusammenhang mit der Flucht in die Realität auch zum kindlichen Spiel äußert, wird als erstes dessen Ambivalenz hervorgehoben. Aufgrund der ‚Zwiefältigkeit' der Phantasien schwingt in allen Kinderspielen, die von einer Wunschphantasie gelenkt werden, eine Angst mit (vgl. N. Searl 1929, 260). *Die Flucht in die Realität* stellt einen Weg aus der Angst vor den Phantasiegebilden dar, der besonders dann naheliegt, wenn vom Es ausgehende (primäre) Wunschphantasien und vom Über-Ich ausgehende Bestrafungsphantasien (sekundäre Wunschphantasie) aneinandergeraten (vgl. a. a. O., 260 ff). Was das Kind in dieser Situation braucht, um eine Erleichterung aus seiner Angst zu erreichen, ist ein Elternimago, so dass sein geschwächtes und „schwaches Ich fühlt, dass ein anderes, die Gefahren kennenden Ich ihm beisteht" (a. a. O., 264). Dieser Tatbestand zeigt sich häufig im kindlichen Spiel darin, dass Spiele möglichst realitätsgetreu ablaufen, um so diesen Phantasieanteil zu verhindern. Eine andere Reaktionsmöglichkeit scheint aber auch darin zu bestehen, bestimmte Spielsituationen durch ein Übermaß an Albernheit zu entwerten (vgl. Nitsch-Berg 1975, 199). Aufgabe der Therapie ist es, das Aufkommen dieser Angst zu erkennen und dem Kind augenblicklich (im Sinne M. Kleins) zu deuten, damit es nicht durch die Angstsituation zum völligen Spielabbruch kommt.

4.2.4.3 Wilhelm Hoffer

Hoffer (1932, 236) vertritt unter Hinweis auf Freud (G. W. IX) und Pfeifer (1919) die These, dass sich im Spiel oft, fast regelmäßig, Archaisches äußert. „Dem Inhalt nach sind es die *Urphantasien* der Menschheit und des einzelnen, der Form nach sind es die archaischen Denkvorgänge der magisch-animalistischen Stufe“ (Hoffer 1932, 236). Er sieht hierin eine Ergänzung zu der Sichtweise, „die Spielinhalte nur aus dem Erlebten verstehen (zu – L. K.-S.) wollen“ (a. a. O., 237). Andeutungen des Archaischen finden sich nach Hoffer (ebd.) in verschiedenen Spielen, die den Gang „von der Urzeit zum Kinderspiel“ nachzeichnen. So erinnern alle Kultspiele an den einstigen Vatermord und an das Inzesttabu. Das Moment des Zwanghaften, das all diesen Spielen anhaftet, findet sich auch in Spiel-Regeln. „In allen unseren Kreis-, Hüpf- und Pflockspielen dürfen wir Reste der alten Kulthandlungen vermuten, und die von ihnen ausgehenden seelischen Wirkungen werden sich in Andeutungen beim Kinde so einstellen, wie sie in den ekstatischen Tänzen Primitiver ihren Ausdruck finden“ (a. a. O., 238).

Aber nicht nur in den Spielhandlungen, sondern auch im Spielzeug zeigt sich seiner Meinung nach die archaische Wurzel, wobei er immer wieder auf die magisch-animalistische Entwicklungsstufe verweist.

4.2.5 Hans Zulliger

Hans Zulliger (1893 – 1965) wendet sich der Psychoanalyse zu, als er bereits in Amt und Würden steht.

Zulliger, eine künstlerisch, musikalisch und schriftstellerisch begabter Mensch (vgl. Steger-Hain 1969, 11; Grösche 1994, 85) ist ein guter Schüler. Sein größter Wunsch, Musiker oder Maler zu werden, bleibt aus finanziellen Gründen unerfüllt (vgl. Kasser 1963a, 30; Burger 1992, 204). 1908 besteht er die Aufnahmeprüfung zum Lehrerseminar, das von E. Schneider geleitet wurde, der wegen seiner positi-

ven Sicht der Psychoanalyse von offizieller Seite sehr angefeindet wurde (vgl. ebd.; Kasser 1963a, 35). 1912 verlässt Zulliger das Lehrerseminar mit dem Primar-Lehrer-Patent. Er tritt eine Stelle an der Dorfoberschule in Ittingen bei Bern an, wo er 47 Jahre, bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1959, bleibt (Steger-Hain 1969, 10). Nach Burger (1992, 203) hat es Zulliger an dieser Schule „vorwiegend mit intelligenzmäßig schwachen Schülern zu tun", was allerdings nichts an der Allgemeingültigkeit seiner pädagogisch relevanten Aussagen ändert. 1915 heiratet er Martha Urfer, mit der er drei Kinder hat. Neben diesen drei eigenen zieht die Familie im Laufe der Jahre noch fünfzehn schwer erziehbare Pflegekinder mit groß. 1965 stirbt Zulliger an den Folgen einer Embolie.

Steger-Hain (1969, 14 ff) unterteilt Zulligers Beziehung zur Psychoanalyse in vier Perioden. Die erste Periode umfasst die Jahre von 1913 bis 1926/27. Sie bezeichnet diese Zeit als Zeit des Experimentierens. Zulliger lernt die Psychoanalyse noch während seines Studiums kennen. Im Jahr 1910 hört er eine Einführung in die Lehren und Theorien Freuds. Sein Interesse an der Psychoanalyse gilt von Anfang bis Ende dem Bemühen der Fruchtbarmachung dieser Erkenntnisse für die Schulpraxis (vgl. a. a. O., 14). Dabei bleibt die Psychoanalyse für ihn immer (nur) ein Hilfsmittel sowohl zum Verständnis des einzelnen Kindes als auch bei der Suche nach Maßnahmen für eine erfolgreiche Erziehung (vgl. a. a. O., 46). Erste Anregungen zur praktischen Umsetzung psychoanalytischer Gedanken entnimmt er den Werken Pfisters (vgl. Zulliger 1991[2], 72), bei dem er 1917 auch mit seiner Lehranalyse beginnt, und mit dem er bis 1925 einen regen Kontakt pflegt (vgl. Kasser 1963a, 39). 1913 behandelt er seinen ersten Fall, einen stotternden Schüler (vgl. Salomon 1963, 56). In der Lehranalyse sieht Zulliger (1991[2], 81) eine Möglichkeit zur Ausweitung seiner Persönlichkeit. 1921 erscheint sein Erstlingswerk, *Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis* . 1957 berichtet Zulliger, dass das Erscheinen seines Buches 1921 auch eine Reaktion auf die Entlassung von Ernst Schneider als Direktor des Lehrerseminars, nachdem dieser es gewagt hatte, im Seminar über Psychoanalyse zu berichten, gewesen sei (Zulliger 1957a, 332). Die positive Aufnahme des Buches führt dazu, dass Zulliger 1921 Mitglied der

Schweizerischen Gesellschaft für Psychoanalyse wird. Zulligers Arbeit erscheint hier, 1921, was auch in den Arbeiten danach deutlich wird, als Erziehungsberatung, der er sich auch seit 1925 nebenamtlich widmet. In seiner Arbeit orientiert er sich in erster Linie am Schüler, doch sind für ihn auch (intensive) Kontakte zu den Eltern des jeweiligen Schülers wichtig. Wesentlich erscheint mir in diesem Zusammenhang die Aussage Steger-Hains (1969, 17), dass die Beratungsgespräche anfangs eher individualpsychologischen als psychoanalytischen Charakter aufweisen (vgl. auch Zulliger 1931; 1966[2], 109 ff). Zulligers Arbeit ist geprägt von der Einsicht, dass die intellektuelle Leistung eines Schülers wesentlich abhängig ist „vom emotionalen Verhältnis zwischen den Schülern als Gruppe und dem Lehrer" (Steger-Hain 1969, 18; vgl. Kap. 3.3.1.1.2). Außerdem fällt ihm auf, dass sich Schüler in der Gruppe anders verhalten, als wenn sie alleine sind. Interessant ist, dass Zulliger Freuds *Massenpsychologie und Ich-Analyse* (1921) zu diesem Zeitpunkt noch nicht kennt. Der Gedanke der Gemeinschaftserziehung gewinnt bei ihm in dieser Zeit zunehmend an Bedeutung. Die Tatsache, dass jedermann zur Schule gehen muss, erscheint ihm geeignet, in der psychoanalytischen Pädagogik das Heil zu sehen. Seine Arbeit *Gelöste Fesseln* (1927) enthält „im wesentlichen die Erkenntnisse der von ihm angestrebten Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit in der Volksschule" (Steger-Hain 1969, 20).

Die zweite Periode, die Zeit des Ausbaus und der Fundierung der eigenen Ansätze, umfasst die Jahre von 1926/27 bis 1937. In dieser Zeit begründet er auch seine reine, d. h. deutungsfreie Spieltherapie (vgl. a. a. O., 21; Zulliger 1991[2], 83 ff). Zulliger (a. a. O., 71 f) selbst berichtet, zu dieser Zeit von den Arbeiten Anna Freuds und Melanie Kleins nichts gewusst zu haben. Zulligers Ansatz einer Spieltherapie speist sich aus drei verschiedenen Quellen, den Lehren Freuds, den Theorien Levy-Bruhls, auf die ich nicht weiter eingehe, und aus den direkten Beobachtungen von spielenden Kindern (vgl. Salomon 1963, 64).

In einer dritten Periode, der Zeit von 1938 - 1950, widmet sich Zulliger der Psychodiagnostik (vgl. Zierl 1963, 87). Seine diesbezüglichen Aussagen und Arbeiten stehen unter dem Gedanken, die Anamnese zu verbessern, intuitive Aussagen zu

kontrollieren und insgesamt präzisere Aussagen machen zu können. Wichtig ist, dass der Wert der Testverfahren für ihn niemals den eines diagnostischen Hilfsmittels überschreitet.

Die vierte Periode, die Zeit von 1951 bis 1965, ist die Zeit der großen Veröffentlichungen, seiner Hörfunk-Vorträge ab 1951 und seiner Ehrungen. 1952 erhält er die Ehrendoktorwürde der historisch-philosophischen Fakultät der Universität Bern, 1958 die der medizinischen Fakultät der Universität Heidelberg (vgl. Kasser 1963a, 41 f). Es folgen weitere Ehrungen, auch seiner literarischen Arbeiten, sowie Lehraufträge an verschiedenen Universitäten (vgl. a. a. O., 42; Zierl 1963, 88). Zulliger widmet sich zunehmend der schriftlichen Zusammenfassung seiner Erfahrungen, wobei dem Zeitraum von 1926 bis 1937 besondere Bedeutung zukommt. Letztlich hat Zulliger viel zur Entwicklung der Kindertherapie und der Testpsychologie beigetragen. Darüber hinaus hat er wertvolle Beiträge zur Gestaltung und der Erziehungsberatung beigesteuert (vgl. auch Schmutz 1963, 97).

In seinen Abhandlungen von 1985 und 1995a weist Datler (1985, 67 ff; vgl. 1995a, 173 ff), wie schon Jahre zuvor Bittner, darauf hin, dass Zulligers Werk weder in der pädagogischen noch in der psychotherapeutischen Fachliteratur adäquat zur Kenntnis genommen wird, obwohl Zulliger „eines der ersten Konzepte zur psychoanalytischen Behandlung von Kindern entwickelt hat“ (Datler 1985, 67; vgl. 1995a, 173), und obwohl es Zulliger gelungen ist, in seinen Abhandlungen sowohl schulpädagogisch als auch sozialpädagogische Bereiche anzusprechen und Lösungen für seine Probleme zu finden. Einen Grund, warum seine Schriften dennoch so wenig rezipiert werden, sieht Datler im Anschluss an Bittner darin, dass Zulliger kaum jemals versucht hat, seine theoretischen Konzeptionen angemessen auszuarbeiten, zu systematisieren (vgl. Burger 1992, 203). Ein weiterer Grund liegt wohl in seinem deutungsfreien therapeutischen Ansatz, wodurch Zulliger „vom orthodoxen Konzept des klassischen Analysierens erheblich abweicht“ (Datler 1985, 67; vgl. 1995a, 174).

Bittner (1995, 53) zufolge hat Zulligers Arbeit für die Pädagogik drei Dinge gebracht: „(1) ein vertieftes Verständnis der Lehrer-Schüler [...] Beziehung, (2) eine

weitreichende Aufmerksamkeit für Gruppenphänomene im pädagogischen Feld“ (vgl. Kap. 3.3.1.1.2) und drittens „ein spezifisches Interesse für einen Themenkomplex, den ich umschreiben möchte mit den Begriffen: magisches Weltbild des Kindes, Spiel, Kinderpsychotherapie ohne Deuten unbewußter Inhalte“ (ebd.). Der dritte Aspekt ist es, um den es im Folgenden geht.

Das Kinderspiel sieht Zulliger als die eigentliche Sprache des Kindes. In ihm spiegelt sich seine Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Insofern ist Spiel nicht Spiel, sondern Ernst (vgl. Zulliger 1957b, 355; 1966^2, 78). Spiele haben keineswegs lediglich einen Unterhaltungszweck oder dienen der Übung der Motorik und dem Erwerb von Materialkenntnissen. Kinder verarbeiten im Spiel z. B. ihre eigenen Ängste und leben ihre Triebwünsche in sublimierter Form aus.

Obwohl Zulliger der Auffassung ist, dass es aufgrund der Anzahl und der Mannigfaltigkeit der Spiele eigentlich unmöglich ist, Einteilungen, Kategorien zu erstellen, unternimmt er dennoch zweimal einen Versuch in diese Richtung (vgl. Zulliger 1932a, 226 ff; 1966^{2}a). Aufgrund seiner eigenen Zweifel an solchen Versuchen, kommt er beidemal nur zu Grobgliederungen. Demnach lassen sich hinsichtlich der Sozialstruktur einsame von gemeinsamen Spielen unterscheiden. Hinsichtlich der Pädagogisierung des Spiels lassen sich produktive, selbsterfundene von reproduktiven, selbstgewählten und aufgedrängten Spielen unterscheiden. Geht es um den Aspekt der Interpretation oder Deutung von Spielen, so lässt sich zwischen eindeutigen und mehrdeutigen Spielen unterscheiden.

Die Idee, das Spiel zur Behebung von Erziehungsschwierigkeiten, Lernhemmungen und dissozialen Erscheinungen bei Kindern bis maximal zwölf Jahren als Hilfsmittel einzusetzen, kommt Zulliger bei der Beobachtung spielender Kinder (vgl. Steger-Hain 1969, 175; Zulliger 1966^{2}a, 28, 34). Wegen der von ihm beobachteten und dann auch erfahrenen (selbst)heilenden und -korrigierenden Wirkung des kindlichen Spiels (vgl. Zulliger 1957b, 358), benutzt er dieses und entwickelt daraus seine Form der Spieltechnik bzw. Spieltherapie. Über die reine, deutungsfreie Spieltherapie setzt man sich direkt und ohne symbolischen Ersatz mit dem Unbewussten des Kindes in Verbindung. Die Spiele haben den Zweck, den pathologi-

schen Konflikt aufzudecken, ihn therapeutisch zu bearbeiten und zu lösen (vgl. Zulliger 1991[2], 86). Zulliger (1966[2]a, 26) betont, dass er hier etwas aufgreift, was schon viele Erzieher (Mütter) vor ihm intuitiv gewusst und eingesetzt haben. An anderer Stelle setzt er sein Vorgehen in Beziehung zu dem A. Freuds (vgl. Zulliger 1957b, 368; Bittner 1976, 44).

Zulliger sieht sich selbst nicht als Dogmatiker. Sein Standpunkt lautet: „Nicht Theorien sind wichtig, sondern dass einem kranken Kind geholfen wird" (Zulliger 1973, 225; 1991[2], 87). Andererseits präsentiert er sich als konsequenter Stufentheoretiker, der davon überzeugt ist, dass eine gesunde Entwicklung zum normalen Erwachsenen nur gelingt, wenn keine der zahlreichen Entwicklungsstufen übersprungen wird (vgl. Zulliger 1966[2], 105).

Entscheidend für die Arbeit mit Kindern, sei es nun als Therapeut oder als Pädagoge, ist die Fähigkeit, sich auf die Denkstufe des Kindes einstellen, auf diese regredieren zu können, wenn sein Handeln erfolgreich sein soll (vgl. Zulliger 1957b, 351; 1966[2], 35, 190; 1966[2]b, 48 f, 57; 1973, 222; 1991[2], 60 f, 66, 81 f, 118). Schon allein von daher kann es nicht *die* Methode und *die* Mittel geben, sondern beides muss immer wieder am Einzelfall überprüft werden (vgl. Zulliger 1957b, 377).

Im magischen Denken sieht er die typische kindliche Denkform, auf die er sich immer wieder bezieht (vgl. Zulliger 1932b; 1957b; 1966[2], 35 ff, 182 ff; 1966[2]b, 47; 1973; 1991[2], 9 ff, 27 ff, 47 ff, 62 ff, 101 f). Kennzeichen des magischen Denkens ist, dass die innere Realität wichtiger ist als die äußere. Erst allmählich gewinnt das reale, später das logische und dann das rationale Denken die Oberhand (vgl. Zulliger 1973, 221 f). Das Denken kleiner Kinder aber ist nicht nur magisch, sondern ebenso animistisch und totemistisch. Später trifft er eine andere Unterscheidung. In *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel* (1952) unterscheidet Zulliger (1991[2], 65) drei Stufen des menschlichen Denkens. Die Entwicklung verläuft demnach ausgehend vom symbolisch-unbewussten über das konkretorische zum abstrakten Denken, in dem er eine höhere Form des symbolischen Denkens sieht. Egal, welche Einteilung man zugrunde legt, der Therapeut oder Pädagoge sollte überkategorial denken können. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Kinder „je nach Laune, Lust und

Bedarf [...] imstande (sind – L. K.-S.), die eine oder andere Denkweise zu verwenden“ (Zulliger 1957b, 357).

Zulliger ist während der Spielstunden aktiver und passiver Spielpartner des Kindes. Hinsichtlich des angestrebten kindlichen Verhaltens dient er diesem als Modell (vgl. Zulliger 1991^2, 84). Sein Handeln als Therapeut wird deutlich, wenn er davon ausgeht, dass das Spiel dann therapeutische Wirkung erlangt, wenn dessen Sinn durchschaut und es nach und nach zielbewusst abgeändert wird (vgl. Zulliger 1966^{2}a, 27).

Gespielt wird mit einfachem Spielmaterial (aus der Natur), um die kindliche Phantasie nicht einzuschränken (vgl. Zulliger 1957b, 367; 1966^2, 85; 1991^2, 74 f). Nur wenn das Spiel nicht im Freien stattfindet, haben auch andere Materialien ihre Berechtigung (vgl. Zulliger 1966^{2}a, 29; 1991^2, 76). Indem Zulliger umgeformtes Spielmaterial benutzt, „schließt er einen die Spielhandlungen steuernden Einfluss eines bereits fest gestalteten Objektcharakters weitgehend aus“ (Schäfer 1979, 245), wodurch er dem Kind die Möglichkeit eröffnet, Anteile des eigenen Selbst in das Spiel hineinzulegen.

Soweit wie möglich enthält er sich aller Deutungen des Spiels (vgl. Zulliger 1966^2, 81; 1991^2, 78 ff, 98). Nur manchmal, bei Spielhemmungen sieben- bis zwölfjähriger Kinder, kommt es zu vorsichtigen Deutungen in Form von Fragen, um den Spielprozess wieder zu beleben. Zulliger vertritt die Auffassung, dass Worte bei Kindern nicht die tiefsten Schichten erreichen und von daher für den Heilungs- bzw. Erziehungsprozess unwirksam sind (vgl. Zulliger 1966^2, 80, 90, 129 f; 1966^{2}a, 32; 1966^{2}b, 57 f; 1991^2, 102). Statt einer Deutung des Kinderspiels das Wort zu reden, vertritt Zulliger (1991^2, 110 ff) die Meinung, den Eltern des Kindes die Zusammenhänge zwischen kindlicher Neurose und elterlichem (Fehl-)Verhalten zu deuten. Der Verzicht auf Deutungen des kindlichen Spiels beruht zum einen auf schlechten Erfahrungen und zum andern auf der Einsicht in die Notwendigkeit einer positiven Übertragung zur Weiterführung der Arbeit (vgl. Zulliger 1957b, 368 f). Ein dritter Grund liegt im Erkennen der Bedeutung des Agierens und dessen Zusammenhänge zum kindlichen Denken.

Für Schäfer (1986, 290) ist Zulliger derjenige, der im Anschluss an die Auseinandersetzung um die Bedeutung des Spiels zwischen M. Klein und A. Freud gezeigt hat, dass eine Verständigung über das inszenierte Spiel selbst ohne Deutungen möglich ist. Das aber kann nur heißen, „dass Spiel und Phantasie nicht zwei verschiedene Dinge (sind – L. K.-S.)" (ebd.).

Aufgabe des Therapeuten ist es, das Kind zum Spiel zu motivieren und den Spielraum der kindlichen Phantasie zu erweitern. Von daher ist es auch erforderlich, dass der Erwachsene als Spielpartner selbst erfinderisch ist, gute Einfälle hat und seine Maßnahmen richtig dosiert (vgl. Zulliger 1991^2, 90).

Die Wirkung des Spiels erklärt sich für Zulliger daraus, dass das Kind im Spiel seine Konflikte und Phantasien *ausspielen* kann, ohne dabei Schuldgefühle entwickeln zu müssen, und ohne dabei mit der Realität in Konflikt zu kommen (vgl. Steger-Hain 1969, 176). Im Spiel bahnt sich der Weg hin zur Sublimierung. Sublimierung aber wird nicht als Ersatz verstanden, sondern entspricht der im Menschen innewohnenden Strebung nach Selbstgestaltung, dem Drang nach höherer Entfaltung und Integration. Integration lässt sich hier auffassen als Integration der eigenen Anteile in das Selbstbild und als Integration in die Welt der Erwachsenen. Sowohl Erziehung als auch Therapie dienen letztlich dem Zweck, aus Kindern und Jugendlichen vollwertige Erwachsene zu machen (vgl. Zulliger 1991^2, 119). Das Spiel dient dazu, als Kind langsam in die Umwelt, d. h. in erster Linie in die Welt des Erwachsenseins hineinzuwachsen (vgl. Schäfer 1989, 65).

Aus dieser Perspektive ist es auch verständlich, dass Zulliger Wert auf die Zusammenarbeit mit den Eltern legt. „Der Erziehungshelfer muß [...] Mittler zwischen dem Kind und den Eltern sein" (Steger-Hain 1969, 187). Kinderpsychotherapie ist für Zulliger (1966^2, 117) eher eine sozialpsychologische als eine medizinische Angelegenheit.

Im Anschluss an Zulliger will ich nun auf zwei Beiträge zu sprechen kommen, die sich mit Zulligers Theorie der heilenden Kräfte im kindlichen Spiel auseinandersetzen.

Der Beitrag von Bittner (1976) setzt an der Idee Zulligers an, dass der Pädagoge, will er das Kind richtig verstehen, sich in das magische Denken des Kindes zu versetzen habe. Hinzu kommt aber noch, welchen Realitätswert einem solchen primären Denken zugestanden wird, was wiederum auf die Forderung der Psychoanalyse nach Überwindung des Primärprozesses hinweist. Dagegen stellt Bittner (a. a. O., 42) eine erste These, wonach bei Kindern das unbewusste ‚Wissen' um seelische Krankheit und Gesundheit aufgrund der Dominanz des Primärprozesses größer sei als bei den vom Sekundärprozess gesteuerten Erwachsenen. Angesprochen ist hier die Selbstheilungstendenz im kindlichen Spiel. Bezugnehmend auf das magische Denken des Kindes sieht Bittner (ebd.) in diesem keineswegs ein irrationales Denken, was höchstens aus der Sichtweise eines sich nicht ins kindliche Denken einfühlenden Erwachsenen so genannt werden könnte, sondern er sieht hierin ein Denken, das einer anderen Ebene des Realitätsbezuges angehört. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Erfahrungen des kindlichen Basal-Ich" (a. a. O., 45), die es nicht nur anzuerkennen, sondern sogar zu unterstützen gilt. Eine weitere Aufgabe fällt dem Pädagogen dann zu, wenn er helfend eingreift, um offensichtliche Irrtümer dieses primären Denkens zu korrigieren.

Ein zweiter Punkt betrifft Zulligers Stellung zur Handhabung der Deutung des kindlichen Spiels. Ausgangspunkt bildet für Bittner (ebd.) die Unterscheidung zwischen dem expliziten Verstandeswissen und dem implizit-lebenspraktischen, gefühlsmäßigen Wissen, dem im therapeutischen Rahmen eine größere, im pädagogischen und spieltherapeutischen Rahmen m. M. n. mindestens eine gleichwertige Bedeutung, soweit es die Kommunikationsebene betrifft, zukommt. Zulligers Art und Weise des Mitspielens lässt sich nach Bittner (a. a. O., 46) durchaus als eine nonverbale Deutung fassen. Diese Art der Deutung und die auch von Zulliger praktizierte fragend-explorierende Deutung sieht Bittner als eine dem Kind angemessene Methode. Dennoch vertritt er auch die Meinung, dass Deutungen in Orientierung am kindlichen Entwicklungs- und Wissensstand verbal gefasst werden können. Zu berücksichtigen bleibt aber auch, dass es basale Gefühlsäußerungen beim Kind gibt, die sich einer verbalen Formulierung entziehen und daher agierend durchlebt wer-

den müssen, wobei dem analytisch geschulten Spielpartner lediglich die Rolle eines aufmerksamen Begleiters, nicht aber einer Übertragungsfigur des selbstheilenden, selbstschöpferischen Spiels zukommt. Hier nun sieht er eine weitere Verbindung zu Winnicotts Auffassung des Spiels als Übergangsphänomene (vgl. a. a. O., 49).

Wiederum ausgehend von Zulligers Forderung, sich in das kindliche Denken einzuleben, sieht Bittner (a. a. O., 50) als Maß für den therapeutischen und ich meine auch für den pädagogischen Erfolg, die Fähigkeit des Therapeuten bzw. Pädagogen zur Empathie, zur primären Liebe, wie sie z. B. das Spiel erfordert und anbietet.

Ausgehend von dem primärprozesshaften Denken des Kindes und den Gedanken der Arbeit Bittners kommt Schäfer (1979, 241), auf dessen Beitrag zur psychoanalytischen Sichtweise des Spiels ich noch ausführlich zu sprechen komme (vgl. Kap. 4.2.11), dazu, im Denken des Kindes einen weiteren Vorteil zu sehen, der ebenso zur heilenden Kraft des Spiels beiträgt, nämlich dessen Bezug zur äußeren Realität und zum handelnden (spielenden) Ich. So, wie das Kind spielend Kontakt mit sich selbst aufnimmt, so besteht auch die Möglichkeit, spielend Kontakt zum Anderen und zur Umwelt aufzunehmen, wenn diese in der Lage sind, entsprechend einfühlsam zu reagieren, um von hieraus gemeinsam fortschreiten zu können. „Der Gedanke des gemeinsamen Akzeptierens ist in diesen Überlegungen zentral“ (a. a. O., 243). Dieser äußert sich dann als „Mitspielen, Mitphantasieren und Anregen“ (ebd.), worin gleichzeitig eine pädagogische Forderung und Aufforderung zu sehen ist. In der Art und Weise seines Mitspielens zeigt sich bei Zulliger zum einen die Möglichkeit zur intensiven Beschäftigung mit einer Sache und zum andern die Vielfalt der Realitäten dadurch, dass ich ein Thema, eine Sache durch verschiedene Variationen führe, dem Kind damit die Variabilität der Dinge zeige und ihm dadurch indirekt auch Mut mache, einen wiederum variablen Bezug zum Selbst zu finden und diesen aktiv zu gestalten.

Zwar zeigt es sich schon in der Arbeit Zulligers, doch soll hier nochmals die Bedeutung des Milieus, in dem sich das selbstheilende Spiel entfaltet, hervorgehoben werden. Die Aufgabe des Therapeuten bzw. des Pädagogen liegt darin, diesen Raum zu schaffen. Wenn Schäfer (a. a. O., 247) hier in Anlehnung an Winnicott

den Begriff der ‚primären Mütterlichkeit' ins Spiel bringt, so zeigt er hiermit sowohl an, wo der Bezug zur Gestaltung dieses Raums liegt, als auch die Art, wie die Beziehung gestaltet werden sollte. Diese primäre Mütterlichkeit sieht er letztlich in dreifacher Vertretung, die nicht nur für den therapeutischen, sondern ebenso auch für den pädagogischen Raum gilt: „im einfühlsamen Schutz und Akzeptieren des Therapeuten (Pädagogen – L. K.-S.); in den geduldigen Materialien; und als bereits in den Anfängen im kindlichen Ich angeregte und gestärkte eigene Möglichkeit" (a. a. O., 249).

4.2.6 Nelly Wolffheim

Nelly Wolffheim (1879 – 1969), Kindergärtnerin und Kinderanalytikerin, äußert sich verschiedentlich über das Kinderspiel (vgl. Wolffheim 1930; 1932; 1951/52; 1975b, 138 ff; 1975c, 155 ff). „Kein anderes Thema [...] ist von ihr so ausführlich bearbeitet worden" (Kerl-Wienecke 2000, 147). Ihr geht es weniger um die Ausarbeitung psychoanalytischer Konzepte als um deren Anwendung bzw. Brauchbarkeit in der pädagogischen Praxis. Nach Grossmann (1987, 43) gehört Wolffheim zu denjenigen, die schon in den 20er Jahren Erziehungskonzeptionen für den Kindergarten entworfen haben, die psychoanalytisches Denken beinhalteten. Ab 1922 beginnt Nelly Wolffheim mit der psychoanalytischen Ausrichtung ihrer Kindergartenarbeit (vgl. Wolfheim 1964[2] in Biermann 1997, 195; Kerl-Wienecke 2000, 148). Sie setzt ihre Arbeit in Berlin bis 1939 fort (vgl. Wolffheim 1964[2] in Biermann 1997,79 ff; Kerl-Wienecke 2000, 209), bevor sie dann nach England emigriert.

Nelly Wolffheim sieht im Spiel die „wichtigste Lebensfunktion des Kindes" (Wolffheim 1932, 182), die, wenn sie nicht wahrgenommen und ausgeübt wird, der Entwicklung stark schaden kann.

Ausgangspunkt ihrer Betrachtung ist die Erziehung zur Selbstständigkeit, was jedoch für sie kein typisch psychoanalytisches Erziehungsziel ist. „Es ist ein Verdienst *Maria Montessoris*, die Selbsttätigkeit der Kinder in den Kindergarten einge-

führt zu haben“ (Wolffheim 1930, 171). Selbstständigkeit wird also erreicht durch Selbsttätigkeit, zu der jedoch manche Kinder erst hingeführt werden müssen. Das gilt besonders für solche Kinder, bei denen „die häusliche Erziehung hemmend wirkte“ (Wolffheim 1975b, 140; vgl. 1930, 176), und die sich im Kindergarten deshalb auch nicht trauen, das zu tun, was sie gerne möchten. In ihrer Arbeit geht es Wolffheim darum, das kindliche Ich zu stärken, z. B. auch durch den Abbau autoritärer Abhängigkeiten. Der Weg zu einer gesunden Ich-Entwicklung führt über das Spiel, das freie Spiel. Denn nur im freien Spiel bringt das Kind zum Ausdruck, „was es seelisch beschäftigt“ (Wolffheim 1975b, 138) und nur hier kann es „ungestraft das tun, was ihm die Erziehung verwehren muß“ (ebd.; vgl. Wolffheim 1975c, 156). Das freie Spiel definiert sie als Beschäftigung „ohne äußeres Ziel“ (Wolffheim 1975c, 155), das sich „aus freien Einfällen schöpferisch fortschreitend entwickelt“ (ebd.). Es ist „vom Kind nicht überlegend geplant [...] (alles) entwickelt sich [...] aus dem Stegreif“ (ebd.). Spielinhalte schließen an Erlebnisse des täglichen Lebens, an „Darstellung von Geschautem oder Gehörtem“ (ebd.) an. So verstanden hat das Spiel „*Gegenwartswert für die kindliche Entwicklungsstufe* “ (a. a. O., 162) und ist nicht „*Vorübung* für die Ernst-Handlungen des Erwachsenen“ (ebd.). Aus der Tatsache, dass sich im freien Spiel das äußert, was Kinder innerlich (seelisch) beschäftigt, resultiert Wolffheims (1932, 182) Forderung an Eltern und Erzieher, Kinder „*viel spielen zu lassen*“ (vgl. auch Flitner 1986[8], 62).

Erschwerend für die Arbeit des Erziehers ist es, wenn Kinder, statt frei ihr Spiel oder ihre Beschäftigung wählen, sich an anderen Kindern orientieren und somit Scheinwahlen treffen. Auch hier ist es wichtig, die Kinder zu wirklich eigenen Entscheidungen zu führen (vgl. Wolffheim 1930, 180 f). „*Gelegentliche Aufgaben* – oder besser *Vorschläge* haben ihre Berechtigung, als Regel aber hat *die selbständige Wahl und Ausführung der Beschäftigung* zu gelten“ (a. a. O., 183). Eingriffe in das Spiel seitens des Erziehers sind allerdings „zum Schutze des Kindes selbst oder zum Schutze seiner Kameraden“ (Wolffheim 1932, 183) erlaubt.

Wie schon Freud, so sieht auch sie das Spiel als Möglichkeit zur Sublimierung triebhafter Strebungen und als ein dem Traum vergleichbares Mittel zur Wunscher-

füllung. An anderer Stelle bezeichnet sie das Kinderspiel als „phantasiemäßiges Ausleben [...] das [...] die Anpassung an die Realität erleichtern hilft“ (Wolffheim 1930, 174).

Im Familien-, im Kampf-, im Schul-, im Märchen-, im Bau- und im Arztspiel, aber auch in rhythmisch und melodisch gestalteten Bewegungsspielen und Spiel-Liedern (vgl. Kerl-Wienecke 2000, 152 f; Kap. 6.1.5) durch Kneten, Zeichnen, Klebearbeiten und Ausschneiden kann das Kind seine Wünsche und Ängste, seinen Machtwillen, seinen Zorn und seine Quälsucht ausleben (vgl. Wolffheim 1975b, 138; 1975c, 157), „Innerliches äußerlich gestalten“ (Fröbel in Wolffheim 1975b, 141; vgl. Fröbel in Wolffheim 1930, 184; Fröbel in Wolffheim 1975c, 155). Dem gegenüber wird ein äußeres „nicht immer zu einem inneren Erlebnis“ (Wolffheim 1930, 184). Jede Einschränkung der Spielfreiheit gefährdet die gesunde Entwicklung eines Kindes (vgl. Wolffheim 1930, 172; 175; 1975b, 139). Sie sieht, in Anlehnung an M. Klein, die „Spielhemmung als Vorstufe einer Lernhemmung“ (Wolffheim 1975c, 139; vgl. 1930, 176; 1975c, 163). Eine Spielhemmung kann das Ergebnis einer repressiven Erziehung sein; sie kann Folge einer kindlichen Depression sein bzw. sie kann sich infolge des Schlechtspielens des Kindes verstärken (vgl. Wolffheim 1975c, 162 f); sie kann auch dadurch entstehen, dass ein Erwachsener zu häufig mit dem Kind spielt, wodurch das Kind „leicht die Fähigkeit (verliert), seine Phantasien zur Darstellung zu bringen“ (Wolffheim 1975b, 140; vgl. 1930, 177). Es kann nämlich sein, dass der Erwachsene, statt (reflektierender) Spielpartner des Kindes zu sein, sich im Spiel selbst verliert und „eigene, unbewußte Wünsche ins Spiel“ (Wolffheim 1975b, 140) einbringt (vgl. auch Wolffheim 1930, 177). Im Normalfall löst sich eine Spielhemmung eines Kindes durch das freie Spiel mit sich oder mit anderen Kindern, manchmal aber auch erst nach einer „das Innenleben anrührenden Unterhaltung“ (Wolffheim 1930, 177; vgl. 1975c, 163), einer Art therapeutischem Gespräch mit einem „psychologisch geschulten Pädagogen“ (Wolffheim 1930, 177). Nur im Fall einer schweren Spielhemmung besteht die Notwendigkeit einer psychologischen Behandlung (vgl. Wolffheim 1975b, 139; 1930, 176).

Wolffheim (1975b, 140) sieht die Möglichkeit, „die im Kindergarten üblichen Beschäftigungsmaterialien“ auch für therapeutische Zwecke zu nutzen. Doch warnt sie vor übermäßigen Erfolgserwartungen. „Es (kann) sich nur um Augenblickserfolge handeln [...] ohne aber die eigentlichen Ursachen der Störung zu berühren“ (ebd.).

Verschiedentlich betont Wolffheim das Hervortreten sexueller Entwicklungsphasen im Spiel in Abhängigkeit vom sozialen Milieu. Demnach kommt „das Vorherrschen analer Tendenzen [...] bei den Kindern der Arbeiterkreise weniger stark zum Ausdruck“ (a. a. O., 142 Anm.; vgl. Wolffheim 1930, 183 Anm.). D. h., dass sie ihre diesbezüglichen Phantasien eher ungestraft ausleben dürfen als Mittelstandskinder.

In ihrer Abhandlung von 1930 äußert sich Wolffheim auch zum Erziehungsbegriff und dem darausfolgenden Erzieherverhalten. „Der frühen Kindheitsstufe ist es sicherlich nicht förderlich, sich unter geistige Führung zu stellen; alles sollte lieber von selbst, von innen heraus sich entfalten, sonst kommen Fehlentwicklungen und Triebausbildungen zustande. Unsere Aufgabe kann es nur sein, die *Bildungsmittel* für das Kind *bereitzustellen*“ (Wolffheim 1930, 184). Der Erzieher hat sich in jeder Hinsicht in Geduld zu üben. „Geduld zu lernen ist vorzüglichste Pflicht des Erziehers, sich abwartend zu verhalten, sei ihm Gesetz“ (a. a. O., 186), vor allem „im Hinblick auf *jede* Handlung, jede Strebung des Kindes, die zur Selbständigkeit und Eigenerprobung führt“ (ebd.). Und weiter heißt es: „Der psychoanalytische Erzieher wird [...] in strengster Weise von sich verlangen, das Kind seinen Weg gehen zu lassen und seine Eigenkräfte nicht zu untergraben“ (ebd.), denn nur so fördert er das Selbstvertrauen und damit den Lebensmut des Kindes und wirkt eventueller Neurosenentwicklung entgegen. „Wir müssen freilich annehmen, dass unsere Einwirkung auf das Kind vorherrschend prophylaktischer Natur sein wird“ (a. a. O., 190).

Ausgehend von der Ansicht, dass „die Lebensbahn eines Menschen [...] in gewissem Sinn vorgezeichnet (ist)“ (Wolffheim 1975c, 164), lassen sich im Spiel „Neigungen und Sonderbarkeiten“ (a. a. O., 163 ff) erkennen, die für den späteren Erwachsenen von Bedeutung sein könnten. Demnach lassen sich zum einen frühe

Berufsneigungen im Spiel erkennen. Zum andern lassen sich im Spiel frühzeitig neurotisch gefärbte Verhaltensweisen festmachen: das kleine Mädchen, das den Jungen nacheifert, das besessen ist von einem Männlichkeitskomplex auf Grund eines starken Minderwertigkeitskomplexes gegenüber ihrem Bruder; das Mädchen, dass ihre Eifersucht auf den Bruder in Form von Racheimpulsen im Spiel Luft macht; das Kind, dem der Schreck auf Grund eines Spiels noch als Erwachsenem in den Gliedern sitzt, und der daher Tätigkeiten, die mit der traumatischen Schrecksituation in Verbindung stehen, auch als Erwachsener nicht oder wieder nur mit starker Angst verrichten kann; das Kind, dessen masochistische Neigung in der Kindheit unerkannt blieb, die sich aber im späteren Leben, da sie immer wieder auftrat, als hinderlich erwies, um im Beruf erfolgreich zu sein; das Kind, dessen perverse Neigungen im Kindesalter nicht entdeckt wurden, das sich weiter in ihnen verstieg und die letztlich zur Selbstschädigung führten.

4.2.7 Erik H. Erikson

Erik H. Erikson wird 1902 in Dänemark geboren und wächst in Deutschland (Karlsruhe) auf (vgl. Erikson 1973, 808 f). Nach bestandenem Abitur 1920 geht er für ein Jahr auf Wanderschaft. Anschließend studiert er ein Jahr an der Badischen Landeskunstschule in Karlsruhe. Jedoch schon bald geht er nach München, wo er zwei Jahre an der Kunstakademie studiert. 1927 wird er, auf Anregung von P. Blos, Lehrer an der ersten Kinderschule Wiens, die dieser für die Kinder der Amerikaner gegründet hat, die bei Freud und anderen Wiener Psychoanalytikern in Behandlung sind. Hier kommt es zum ersten Kontakt mit der Psychoanalyse und deren Vertreter D. Burlingham und A. Freud. Von 1928 bis 1933 absolviert Erikson seine Lehranalyse bei A. Freud und nimmt an ihren Kinderseminaren teil (vgl. Erikson 1973, 800 ff). „In Anna Freuds kinderanalytischem Seminar wurde der Grundstein für Eriksons lebenslanger Auseinandersetzung mit der kindlichen Entwicklung und dem kindlichen Spiel gelegt“ (Conzen 1990, 20; vgl. Mühlleitner 1992, 86). Seine

Ausbildung „in der Analyse jugendlicher Störungen [...] (fand) bei August Aichborn statt“ (Erikson 1973, 804), die in der Analyse Erwachsener bei Helene Deutsch. So gut seine Ausbildung in Wien auch war, stellt er später dennoch fest, dass sich im Lehrkörper ein zunehmender Konservatismus und eine Unterbindung bestimmter Denkrichtungen festmachte. Erikson beendet 1930 seine Ausbildung als Kinder- und Erwachsenenanalytiker und wird ordentliches Mitglied der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung. Während der Zeit seiner Lehranalyse unterrichtet er weiter. Besonders intensiv setzt er sich in dieser Zeit mit der Montessori-Pädagogik auseinander und erlangt das Montessori-Diplom. 1933 verlässt er mit seiner Familie, seiner Frau und zwei Kindern, Wien und geht nach Dänemark. Als ein Plan, dort eine psychoanalytische Ausbildungsstätte aufzubauen, scheitert, verlässt er Dänemark in Richtung USA (vgl. Erikson 1973, 813; Adams 1977, 302; Zahn 1980, 187; Conzen 1990, 22; Wartenberg 1991, 179; Mühlleitner 1992, 87).

1934 eröffnet er die erste kinderpsychoanalytische Praxis auf amerikanischem Boden in Boston. Er kommt rasch zu den amerikanischen Universitätskreisen und wird schon bald Mitglied der medizinischen Fakultät der Harvard-Universität. Hier wie auch später an der Yale-Universität forscht er auf verschiedenen Gebieten. Nach Conzen (1990, 23) beeinflusst ihn das interdisziplinäre Denken und die Betonung des sozialen Aspekts der amerikanischen Psychoanalytiker (vgl. auch Erikson 1973, 814; Wartenberg 1991, 184). 1937 veröffentlicht er eine erste Arbeit zum Spielkomplex, in der er sich mit dem Einfluss traumatischer Erfahrungen in Spielaufbauten und Spielszenen beschäftigt (vgl. Erikson 1937). 1939 lässt er sich in Kalifornien nieder und eröffnet erneut eine kinderpsychoanalytische Praxis. 1940 veröffentlicht er erstmals die Grundlagen seiner epigenetischen Theorie (vgl. Conzen 1990, 27). Das epigenetische Prinzip ist „vom Wachstum der Organismen in utero abgeleitet“ (Erikson 1953/54, 6). Es besagt, „daß alles, was wächst, einen *Grundplan* hat, aus dem die *Teile* erwachsen, wobei jedes Teil eine Zeit des Übergewichts durchmacht, bis alle Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen sind“ (ebd.). Eine weitere präzisere Fassung erscheint dann 1945. Die damals formulierten Gedanken finden sich dann am Anfang des zweiten Kapitels sei-

nes 1968 in englischer und 1970 in deutscher Sprache erschienenen Bandes *Jugend und Krise* wieder (vgl. auch Conzen 1990, 35). Auch dieser Band enthält wichtige Gedanken zum Spiel, auf die ich noch zu sprechen komme. Erikson selbst sieht in dem Band die Fortführung der Gedanken seines 1950 in englischer und 1965 in deutscher Sprache erschienen Bandes *Kindheit und Gesellschaft*, das nicht nur für Conzen (1990, 30) das wichtigste Buch Eriksons, sondern auch eine der wesentlichsten Veröffentlichungen der Psychoanalyse nach Freud ist. Den hierin geäußerten Gedanken zum Spiel werde ich gleich berücksichtigen. 1960 gibt Erikson seine therapeutische Tätigkeit auf. Im gleichen Jahr erhält er (erneut) eine Professur für Entwicklungspsychologie an der Harvard-Universität, die er bis zu seiner Emeritierung 1970 wahrnimmt.

Ausgehend von der ‚klassischen' Psychoanalyse liegt für Erikson die Bedeutung der Psychoanalyse in der heutigen Zeit weniger in der Erforschung der Vergangenheit als vielmehr in der Gegenwart. Dazu gehört auch, dass er sich mehr vom Bild des normalen und gesunden als von dem des kranken und neurotischen Menschen leiten lässt. Zwar bekennt er sich uneingeschränkt zum Kerngedanken der Psychoanalyse, jedoch hält er die ‚klassischen' psychoanalytischen Konzepte zur Kindheit und Charakter- bzw. Persönlichkeitsentwicklung im Gegensatz zu vielen anderen Analytikern nicht für unabänderlich. Insbesondere erscheint es ihm fraglich, ob sich mit der Triebdynamik das Verhältnis zwischen Kind und Eltern (Zögling und Erzieher) hinreichend beschreiben lässt (vgl. Erikson 1984[9], 63; Zahn 1980, 191).

Ein zentraler Begriff bei Erikson, um den z. B. die Arbeit von Conzen (1990) kreist, ist der der Identität (vgl. auch Korte 1983, 29). Seine eigene Identität zu finden, heißt, sich selbst in Auseinandersetzung mit der sozialen Umgebung zu entwickeln. Diese Entwicklung beginnt für Erikson (1953/54, 7) mit der Geburt. Wartenberg (1991) verweist auf die Bedeutung der Identitätsfindung bei Erikson selbst. „Kein Mensch ist eine Insel für sich. Das ganze Leben hindurch hängt der Aufbau und die Erhaltung jener Ich-Stärke, die Zerrissenes zusammenfügen und Zweideutiges in Einklang bringen kann, von der Stützung zuerst durch elterliche, dann gesellschaftliche (und kulturelle – L. K.-S.) Modelle ab" (Erikson 1973, 796). Analog

zu der Stufentheorie der psychosexuellen Entwicklung begreift er das Wachstum der Persönlichkeit als einen in Stufen verlaufenden Prozess (vgl. Erikson 1953/54, 8 ff; 1984[9], 241 ff). Wartenberg (1991, 183) gibt zu bedenken, dass der Entwicklungsprozess der Identität weder ein äußerlicher noch ein innerer ist, sondern vielmehr sind beide miteinander verwoben. Ich finde meine eigene Identität nur in Auseinandersetzung, in Reflexion auf meine Kindheit, auf die soziale Geschichte usw. Anzumerken ist hier, dass Erikson den Begriff der Ich-Identität, nicht jedoch die Hinwendung (vom Es) zum Ich sowohl in die psychoanalytische als auch in die sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise eingeführt hat (vgl. Zahn 1980, 198). Mit Bezug auf die ‚klassische' Psychoanalyse stellt er fest, dass es nicht genügt, „die menschlichen Phänomene durch Kindheitserfahrungen zu erklären, wenn man nicht zugleich fragt, warum und wie die soziale Umwelt bestimmte Kindheitskonflikte betont, verstärkt und erschwert und dabei positive wie negative Identitätsfragmente erweckt, die dann in der Adoleszenz miteinander in Konflikt geraten" (Erikson 1973, 821). Nach Wartenberg (1991, 184 ff) kommt der Adoleszenz, wenn es um die Entwicklung der Identität geht, eine Schlüsselposition zu. In der Unbeständigkeit der Jugend sieht Erikson ein Suchen nach eigener Identität. Dieses Suchen beschreibt Erikson als soziales Spiel, als „echten genetischen Nachfolger des Spiels in der Kindheit" (Erikson 1980[3], 168). Im Vorgriff auf die Auseinandersetzung mit Eriksons Spiel-Gedanken sei Wartenberg zitiert, wonach Erikson mit seiner Sichtweise des Spiels „in der Kinderanalyse einen wichtigen Schritt über eine bloße Sprechzimmer-Psychologie hinausgegangen (ist – L. K.-S.)" (Wartenberg 1991, 186).

Anna Freud sieht im Spiel ein Mittel, um Dinge ans Tageslicht zu fördern, die in der Analyse Erwachsener nur mühsam rekonstruierbar sind. Aber es führt nicht in die prälinguistische Zeit, die vor dem Spracherwerb zurück. Dagegen steht Eriksons (1937, 516) Behauptung bzw. Feststellung, dass die Deutung verschiedener Spielkonfigurationen verspricht, „wertvolle Schlüssel für das Verständnis der menschlichen Psyche in ihrem prälinguistischen und alinguistischen Teilen zu liefern". Das Spiel des Kindes ersetzt in der Kinderanalyse die Assoziationen, Phantasien und

Träume der Erwachsenenanalyse (vgl. Conzen 1990, 184 f). Insofern „(webt) das spielende Kind [...] unablässig und natürlich vor aller Augen ‚Phantasien am realen Objekt'" (Erikson 1937, 448).

Bestätigung dessen bringen die Ergebnisse einer Reihe von Versuchen mit zehn- bis zwölfjährigen Kindern, die von ihm aufgefordert wurden, mit Hilfe einfacher Spielmaterialien (Bauklötze und Püppchen) dramatische Szenen zu konstruieren. Dabei tauchen statt der dramatischen Szenen zufällige Themen auf, die „in enger Beziehung zur Dynamik der Lebensgeschichte des Betroffenen (stehen – L. K.-S.)" (Erikson 1984[9], 93). Ein weiteres Ergebnis betrifft die Unterschiede in der Gestaltung bei Jungen und Mädchen. Während nämlich die Mädchen eher den inneren Raum betonen, steht bei den Jungen die Gestaltung des äußeren Raumes im Vordergrund (vgl. Erikson 1980[3], 283 f). Zwar erwartete Erikson einen Unterschied in den Konstruktionen, doch überraschte ihn „die Beherrschung des gesamten Raumes durch die Geschlechtsunterschiede" (a. a. O., 291), die weit über eine symbolische Darstellung der Geschlechtsorgane hinausgeht. Es zeigt sich hier, wie wichtig es ist, zu wissen, „was im Wachstum, in der Charakterbildung, in der Formung von allgemeinen Verhaltensweisen oder in der Weltauffassung eines Kindes vor sich geht" (Erikson 1937, 471; vgl. 1980[3], 285 ff), um das kindliche Spiel wirklich zu verstehen.

Des Weiteren wendet er sich (mit Bezug auf M. Klein) gegen eine Annahme fester Symbole oder Deutungen im Spiel. Er gesteht dem Spiel im Leben des Menschen eine so fundamentale Bedeutung zu, dass es sich ihm verbietet, im Spiel lediglich einen Ersatz für das Fehlen der freien Assoziation des Kindes zu sehen. Ebenso greift es zu kurz, das Spiel lediglich als Manifestation des Sexuellen zu begreifen (vgl. Erikson 1937, 475). Die Frage nach dem Zeitpunkt und der Form der Deutung des kindlichen Spiels ist für ihn nicht einfach zu beantworten. Klar ist lediglich, dass das Spiel als therapeutischer Faktor dann bedeutsam wird, wenn auf Seiten des Kindes Ängste ein Spiel be- oder gar verhindern.

Die zentralen Aussagen zur Sichtweise des Spiels erfolgen im sechsten Kapitel von *Kindheit und Gesellschaft* (vgl. Erikson 1984[9], 204 ff). Erikson wiederholt die-

se Gedanken in einem Aufsatz, in dem es über Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit (vgl. Erikson 1953/54, 1 ff, 112 ff) geht. Aus dem Spiel leitet Erikson (1984[9], 204 ff) drei wesentliche Punkte ab, auf die ich mich im folgenden beziehe.

1. Das Spiel ist „die königliche Straße des infantilen Ichstrebens nach Synthese“ (a. a. O., 204).

Wenn ein Kind wächst, so heißt das, dass es in verschiedene Teile geteilt ist, die einem unterschiedlichen Wachstumsprozess unterliegen. Im Spiel besteht nun die Möglichkeit, diese verschiedenen Teile wieder zu vereinen, zur Synthese zu bringen.

Spiel versteht Erikson (a. a. O., 207) als eine leichte und distanzierte Art, mit Dingen und Menschen umzugehen. Der Mensch ist dabei weder getrieben noch furchtbeladen. Nur am Rande sei hier angemerkt, dass bei Erikson (1937, 491) das Spiel oftmals als lebenslanges Entwicklungsprinzip erscheint, das jeweils seine Erscheinungsweise abändert. So sieht er zwischen dem Spiel des Säuglings und der künstlerischen Produktion eine Linie und sieht in diesen beiden Punkten die Extreme der Entwicklung.

Hinsichtlich der Bedeutung eines Spielobjekts unterscheidet Erikson (1984[9], 213 f) eine gemeinsame von einer speziellen und einer einzigartigen Bedeutung. Eine gemeinsame Bedeutung ergibt sich, wenn von allen am Spiel Beteiligten z. B. in der hinterhergezogenen Rolle ein Tier gesehen wird. Die spezielle Bedeutung ergibt sich für den, der gerade gelernt hat, eine am Faden befestigte Rolle hinter sich herzuziehen. Eine einzigartige Bedeutung ergibt sich für das Kind, das ein Tier wählt, zu dem es auch außerhalb des Spiels eine aktuelle Beziehung hat. Um die Bedeutung des Spiels für den Einzelnen zu verstehen, bedarf es einer sorgfältigen Beobachtung „nicht nur des Inhaltes und der Form des Spieles, sondern auch der begleitenden Worte und Affekte“ (a. a. O., 214).

Nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene spielen. Das Spiel des Erwachsenen dient seiner Erholung, seiner Entspannung. Es steht im Gegensatz zur Arbeit. „Nur wer arbeitet, darf auch spielen“ (a. a. O., 122). Als Erwachsener zu spielen, heißt, die wirkliche durch eine gedachte, aber bindenden Regeln unterworfene Realität zu ersetzen.

Das Kind spielt, aber es arbeitet noch nicht. Spieltheorien, von Erwachsenen aufgestellt, haben den Sinn, das Dulden des kindlichen Spiels zu erklären. Aufgabe der Theorien ist es, entweder zu beweisen, „dass das Spiel die Arbeit des Kindes ist, oder dass der (oben zitierte – L. K.-S.) Satz für das Kind noch nicht gilt“ (ebd.; vgl. Erikson 1984[9], 209).

Während sich der Erwachsene also im Spiel in eine künstliche gedachte Realität versetzt, bemächtigt sich das Kind im Spiel zunehmend, Stufe um Stufe, der Realität. Dabei geht es nicht nur um ein zunehmendes Erfassen der Objektwelt, sondern das Spiel ist der „kindliche(n) Weg der Bewältigung von Erlebnissen durch Meditieren, Experimentieren und Planen“ (Erikson 1953/54, 124; vgl. 1966a, 108).

Die genaue Spielbeobachtung ergibt, dass „auch das Spiel [...] seine Krisen (hat)“ (Erikson 1953/54, 122). Kindliche Angst erwächst aus dem Spiel, wenn Außenstehende in das Spiel eingreifen und das Spiel nicht als kindlichen Versuch der Ichbeherrschung begreifen, sondern das Spiel aus ihrer Sicht deuten. Hier lassen sich die Bedenken hinsichtlich einer Pädagogisierung des Spiels anfügen (vgl. Kap. 2).

In *Kindheit und Gesellschaft* kommt Erikson (1984[9], 215 f; vgl. 1953/54, 123 f) erneut auf seine Spieltypologie zu sprechen, die er 1937 erstmalig vorstellte (vgl. Erikson 1937, 477 ff). Bezogen auf das Verhältnis Spiel – Ich – Entwicklung unterscheidet er hier (1984[9]) zwischen einer Auto-, einer Mikro- und einer Makrosphäre des Spiels. Die Autosphäre des Spiels bzw. im autokosmischen Typus des Spiels beschäftigt sich das Kind auch schon auf einer vorbewussten Ebene mit Wiederholungen sinnlicher Wahrnehmungen, kinästhetischer Sensationen und Lautgebungen. Es beschäftigt sich sehr ergiebig mit dem eigenen Körper und bezieht äußere Objekte nur leicht mit ein, wobei diese allerdings zunehmend ihre eigenen Gesetze zur

Geltung bringen. In der Mikrosphäre des Spiels wendet sich das Kind verstärkt den Objekten zu, die jedoch eigene Gesetz haben und diese zur Geltung bringen. Mißerfolg auf dieser Ebene kann zu Regressionen auf eine frühere Ebene führen. Erfolg dagegen bringt Freude und Mut für weitere Vorhaben. In der Formulierung der richtigen Lenkung des Gebrauchs der Objektwelt versteckt sich die Möglichkeit der Pädagogik, auf diesen Prozess Einfluss auszuüben. Im Kindergartenalter dominiert die Makrosphäre des Spiels, in der die Kommunikation mit anderen zunehmend bedeutsam wird. Werden die anderen auch vorerst als Objekte behandelt, so setzt sich doch zunehmend das Partnerbewusstsein durch. Gebrauchsobjekte unserer Welt werden dabei als Werkzeug und Hintergrund mit einbezogen. Die drei Sphären oder Typen bestehen nebeneinander. Jede Sphäre gewinnt „ihr eigenes Realitäts- und Beherrschungsgefühl“ (Erikson 1984[9], 216). Der Lernprozess besteht darin, zu erkennen, welche Spielinhalte in welcher Sphäre zugelassen werden können. Die Tatsache, dass die jeweils strapaziertesten Ich-Aspekte in das Einzelspiel hineingetragen werden, leitet über zu dem zweiten wesentlichen Punkt. Doch bevor ich zu dem zweiten Punkt komme, will ich noch zwei Gedanken Eriksons zur Bedeutung des Spiels in der (Grund-)Schule aufgreifen.

Innerhalb seiner Diskussion um die stufenweise Entwicklung der Grundtugenden kommt Erikson (1966a, 108 ff) auch auf das Spiel zu sprechen. Es geht hier um die dritte Tugend, die Zielstrebigkeit, deren Rudimente er in der Phantasie und im Spiel sieht. Das Spiel bildet für das Kind eine „Zwischenrealität“ (a. a. O., 109), in der sich das Kind von der Vergangenheit löst und der Zukunft und damit der Realität zuwendet. Es ist dies die Zeit der Theater- und Rollenspiele. Bezogen auf den Rahmen institutionalisierter Erziehung befindet sich das Kind hier am Übergang vom Kindergarten zur Schule.

Erikson (1953/54, 121; vgl. 1980[3], 129 f) sieht die Grundschulerziehung durch zwei Extreme gekennzeichnet. Das eine, das traditionelle Extrem, sieht die Grundschulzeit als Vorbereitung auf die Erwachsenenwelt und fordert vom Kind Pflichterfüllung und Disziplin. Das andere, das moderne Extrem betont das Spiel, da nur das gelernt wird, was Spaß macht. Jedoch eignen sich beide Methoden nur „zeit-

weilig und für manche Kinder, aber nicht dauernd und für alle Kinder“ (Erikson 1953/54, 121). Schule sollte einen Mittelweg zwischen Pflichterfüllung (Arbeit) und Spiel gehen. Es sollte genau überlegt werden, wo Schule Arbeit und wo Schule Spiel ist. Statt die Grenzen zu verwischen, sollten beide gut dosiert und abwechselnd eingesetzt werden. Einen Mechanismus, der einer Entwicklung vom Spiel zur Arbeit hilfreich zur Seite steht, sieht Erikson (a. a. O., 124 f) im Werksinn. Dieser führt dazu, dass sich das Kind den anorganischen Gesetzen der Werkzeugwelt anpasst, dass das Kind durch Stetigkeit und Fleiß Lust an der Vollendung seines Werkes entwickelt (vgl. a. a. O., 125; Erikson 1980[3], 126 f). Anzumerken bleibt, dass mit dem Aufkommen des Werksinns und „der Aufnahme guter Beziehungen zur Welt des Schaffens“ (Erikson 1953/54, 127; vgl. 1980[3], 130) die Kindheit endet und die Jugendzeit beginnt. Schulprobleme können dann entstehen, wenn vorhergehende Konflikte noch unbewältigt sind, wenn das Kind innerlich nicht schulreif ist, was auch Schuld der Familie sein kann; wenn in der Schule das, was bisher wichtig war, und was das Kind bisher schon ‚gelernt‘ hat, nichts mehr wert ist, z. B. das Spiel. Schulprobleme lassen sich durch ein gemeinsames Handeln guter, gesunder und unverkrampfter Lehrer und Eltern lösen.

2. Das Spiel bietet die Möglichkeit, „Erholung und Heilung zu finden“ (Erikson 1984[9], 204).

Hier liegt der Ansatz für die Spieltherapie, die Erikson (a. a. O., 226) auf wenige Spielstunden beschränkt wissen will, und die er deutlich von einer Kinderpsychoanalyse unterscheidet. Die Spieltherapie beruht auf der Beobachtung, dass das Kind unter der „schützende(n) Billigung eines verständnisvollen Erwachsenen“ (a. a. O., 217) in der Lage ist, im Spiel Unsicherheiten, Furcht und Angst zu bearbeiten. Dies allerdings geschieht nur dann, wenn das Kind sowohl die Spielsachen als auch den Erwachsenen als Spielpartner für sich hat, und wenn für das Kind die Möglichkeit besteht, auszuspielen. Kennzeichen der Überwältigung des Spielenden von den o. g. Gefühlen ist ein Spielabbruch oder eine Spielhemmung. Die Spielsättigung be-

zeichnet Erikson (a. a. O., 224) als Antithese zum Spielabbruch. Es handelt sich um ein Spiel, „von dem das Kind sich erfrischt erhebt wie der Schläfer aus ‚wirksamen' Träumen" (ebd.). In diesem Zusammenhang sind auch die Selbstheilungstendenzen im Spiel zu sehen. Ganz wesentlich ist es für Erikson, nähere Angaben aus dem Umfeld des Kindes mit in die Analyse einzubeziehen, um die Spielhandlungen des Kindes zu verstehen und richtig interpretieren zu können.

3. Die Aufgabe sowohl des Therapeuten als auch des Erziehers ist es, dem kindlichen Ich soweit zu helfen, dass es sich selbst helfen kann (vgl. a. a. O., 204).

In Auseinandersetzung mit der äußeren Realität, und auf der Grundlage einer „allmählichen Integration aller Identifizierungen" (a. a. O., 235; vgl. Erikson 1953/54, 129), entwickelt das Kind seine Identität aus einer Folge von Schritten hin zu einer wirklichkeitsnahen Selbsteinschätzung. Dabei muss das Kind lernen, „dass seine individuelle Art der Lebensmeisterung (seine Ichsynthese) eine erfolgreiche Variante einer Gruppenidentität ist" (Erikson 1984[9], 230) und auch in Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Vorstellungen steht. Identität kann sich nur entwickeln, wenn tatsächlich vollbrachte Leistung anerkannt wird. Erikson wendet sich in diesem Zusammenhang gegen jene Spieltheorien, die zwischen Spiel und Arbeit trennen, da sie die Kinder „von einer frühen Ausbildung ihres Identitätsgefühles aus(zu)schließen" (a. a. O., 231). Aggressionsausbrüche seitens der Kinder interpretiert er als Versuch, in einer als Ganzes kaum wahrnehmbaren und verstehbaren Kultur, eine eigene Identität zu finden. Sowohl Therapie als auch Erziehung scheitern, wenn die Kultur und die sie repräsentierenden Menschen keine Grundlage für eine sich entwickelnde Identität anbieten und somit auch die Möglichkeit zu späterer Anpassung verhindern. Neurotische Symptomatik muss hier verstanden werden als Versuch der Verteidigung eines notwendigen Entwicklungsschrittes hin zur Ich-Identität, als „verzweifelte Bitte um die Erlaubnis, den einzig möglichen Weg der Synthetisierung und Sublimierung einschlagen zu dürfen" (a. a. O., 235). Für Korte (1983, 31) liegt „in dieser ganzheitlichen Schau kindlicher Entwicklung und kindli-

chen Spiels [...] ein großer Verdienst Eriksons für die tiefenpsychologischen Spieltheorien“.

4.2.8 D. W. Winnicott

Das Werk von D. W. Winnicott (1896 – 1971) ist „wie das anderer Wissenschaftler nur vor dem Hintergrund seiner Persönlichkeit und seiner Geschichte verständlich“ (Auchter 1994, 8; vgl. C. Winnicott 1994, 25). Im Unterschied zu Freud, dessen Lebenshaltung als eher pessimistische einzustufen ist, ist Winnicott ein optimistischer Mensch, in dessen Leben auch die Musik einen Platz hat (vgl. Auchter 1994, 9; Hamann 1993, 88). Wichtig für die Bedeutung des Selbst innerhalb seiner Theorie scheint für Auchter (1994, 9) die Tatsache, dass Winnicott von seinem Vater dazu angeregt wurde, Antworten selbstlesend zu suchen, und dass die Wahl, Arzt zu werden, ebenfalls auf der Grundlage eines selbsterfahrenen Erlebnisses basiert.

Winnicott arbeitet im Anschluss an sein in Cambridge und London absolviertes Medizinstudium (vgl. Hamann 1993, 89; Schäfer 1995a, 68) von 1923 bis 1962 als Kinderarzt am Paddington Green Children’s Hospital in London und ist gleichzeitig Psychoanalytiker mit freier Praxis. Sein erster Kontakt mit der Psychoanalyse fällt noch in die Zeit vor 1923. Winnicott absolviert eine mehr als zehn Jahre dauernde (Lehr-)Analyse. Sein erstes Auftreten als Psychoanalytiker fällt in die 30er Jahre. Laut Schäfer (1995a, 68 f) fand ein Großteil der psychoanalytischen Arbeit mit den Kindern und ihren Eltern außerhalb des psychoanalytischen Settings statt. Hierin sieht er einen Grund, warum die Einsichten Winnicotts „sich auch für den pädagogischen Bereich als so überaus fruchtbar erweisen“ (ebd.). Dazu kommt noch Winnicotts Interessenverlagerung vom kranken auf das gesunde Kind. Damit einher geht, dass „die spielerische Inszenierung [...] gegenüber dem therapeutischen Setting ein eigenes Gewicht (gewinnt)“ (ebd.).

Khan (1977, 349), der Winnicotts Weg als Weg vom Kinderarzt zum Psychoanalytiker beschreibt, ist der Meinung, dass sowohl der Mensch Winnicott als auch

seine Forschung nur auf dem Hintergrund der Entwicklung der Psychoanalyse in den Jahren 1928 – 1938 zu verstehen sind. Dabei ist besonders der Einfluss M. Kleins auf Winnicott zu berücksichtigen (vgl. a. a. O., 350, 377; Stork 1976, 889; Winnicott 1984c; Schäfer 1986, 67 ff; 1995a, 71, 78; Busch 1992, 35 ff; Hamann 1993, 89, 108 ff; Auchter 1994, 10). Zwar sieht er die Theorien Kleins später kritischer (vgl. Winnicott 1984c, 232 f), doch ist es nicht zu leugnen, dass „er viele ihrer Begriffe in seinen eigenen Theorien verarbeitet (hat)“ (Ingleby 1994, 26).

Winnicott hat sich immer wieder mit der Thematik des Spiels auseinandergesetzt. „Spielen ist für ihn eine Grundform des Lebendigseins und ein Ausdruck von Gesundheit“ (Auchter 1994, 11). Wenn sein Standpunkt auch der des Psychoanalytikers ist, so sieht er in der Psychoanalyse dennoch nicht den einzigen Weg, sich dem kindlichen Spiel zu nähern. Innerhalb der Psychoanalyse steht er „am Übergang von der Untersuchung des Spiels als Möglichkeit, unbewußte Dynamik freizulegen, zum Erforschen des Spiels als einen Prozess kindlicher Wirklichkeitserfahrung“ (Schäfer 1995b, 175 f).

Wesentlich für sein Spiel-Verständnis ist das Konzept der Übergangsphänomene und Übergangsobjekte. Sobald sich der Mensch als „abgegrenzte Einheit“ (Winnicott 1973a, 11) erlebt, existiert für ihn ein Innen und Außen, eine innere und eine äußere Realität. Dazwischen aber gibt es einen dritten, den sogenannten intermediären Raum. Es ist der Raum der Erfahrungen, die das Kind u. a. auch im Spiel sammelt (vgl. D. W. Winnicott 1994, 98; Flitner 1996[10], 125 f; Schäfer 2001[2], 1808). Das Wesentliche dieses intermediären Bereichs ist, „daß hier subjektive und objektive, emotionale und sachliche Momente *sinnvoll* bzw. *sinnstiftend* zusammenwirken“ (Schäfer 1993a, 483). Somit kann das Kind neben einer objektiven auch „eine *subjektive Wirklichkeit erschaffen*“ (ebd.) und diese miteinander verbinden. Dinge, die in diesem Bereich von Bedeutung sind, nennt er Übergangsphänomene bzw. -objekte (vgl. auch Plaut 1979, 223; Haesler 1992, 5). Dazu gehört das Lallen des Säuglings, das Spiel und das Märchen ebenso wie der Gebrauch von Objekten, die zwar nicht Teil des eigenen Körpers, aber auch nicht Teil der Außenwelt sind, z. B. Kuscheltiere. „Das Kind, das seinen Bären aus Plüsch oder Fell mit ins Bett nimmt,

hat das Recht, nicht zu wissen, weshalb es das tut“ (Rodari 1992, 193). Ähnliches gilt auch für das Spielzeug. Einerseits repräsentiert es die Welt, „die das Kind erobern will und an der es sich mißt“ (a. a. O., 104), andererseits aber ist das Spielzeug „auch eine Projektion, eine Verlängerung seiner eigenen Person“ (ebd.; Nohr 1997, 124). Schäfer (1989, 32) sieht in den Übergangsobjekten „das erste Produkt des kindlichen Bemühens“, die innere und äußere Welt zusammenzubringen. Insgesamt repräsentiert das Übergangsobjekt drei Realitäten, die äußere Welt der Dinge, die Realität einer einfühlsamen Mutter und das heranwachsende kindliche Ich (vgl. Schäfer 1980, 16). Entscheidend ist für Winnicott aber nicht so sehr die Art als vielmehr der Gebrauch des Objekts. Zeitpunkt des ersten Auftretens von Übergangsobjekten ist für ihn der Zeitraum vom vierten bis zum zwölften Monat. Übergangsphänomene bzw. -objekte sind Elemente jeder normalen Entwicklung. Die Beziehung eines Kindes zu einem Übergangsobjekt lässt sich durch bestimmte Merkmale kennzeichnen: das Kind hat das Gefühl als habe es das Objekt selbst geschaffen (vgl. Muensterberger 1967, 24); das Objekt wird sowohl zärtlich als auch aggressiv behandelt; diese Behandlung muss das Objekt aushalten können; es darf nur durch das Kind verändert werden; es muss Wärme vermitteln und den Eindruck erwecken, als sei es lebendig; für Außenstehende gehört dieses Objekt, das Teil des intermediären Raumes ist, zur Außenwelt; im Laufe der Entwicklung wird diesem Objekt seine Besetzung entzogen, es verliert an Bedeutung, da die einzelnen Übergangsobjekte bzw. -phänomene insgesamt unschärfer werden und sich über den gesamten intermediären Bereich der Kultur ausbreiten, wozu u. a. auch das Spiel, die künstlerische Kreativität, die Musik und der Kunstgenuss gehören (vgl. Winnicott 1973, 123; 1973a, 14 f, 24; 1973c, 115 ff; Schäfer 1983, 340; 1986, 106 ff; 1989, 157; 1995a, 77; Haesler 1992, 6; Tenbrink 2002). Spielen als Übergangsphänomen, als Element des intermediären Bereichs findet in einem Spiel-Raum statt, „in dem die Konflikte zwischen Wunsch und Wirklichkeit, Angst und Begehren, Mangel und Erfüllung im idealtypischen Verlauf versöhnt werden können“ (Trescher 1983, 205 f).

Khan (1977, 356) zufolge hat „das Konzept vom Übertragungsobjekt der Psychoanalyse geholfen, die Rolle der Kultur neu zu bewerten und in ihr einen positiven und aufbauenden Zuwachs an menschlicher Erfahrung zu sehen, anstatt lediglich einen Grund zur Unzufriedenheit“. Interessant in diesem Zusammenhang ist eine transkulturelle Studie, die Reiff (1985, 44) zitiert, wonach Übergangsobjekte für Kinder um so bedeutender werden, je mehr ein intensiver Körperkontakt zur Mutter durch einen verbalen (distanzierten) Kontakt ersetzt wird (vgl. auch Schäfer 1989, 32 f).

Winnicotts (1973, 58 ff) Spieltheorie ist eigentlich eine in Phasen verlaufende Entwicklungstheorie (vgl. Stork 1976, 889 ff; Busch 1992, 157 ff). Im Rahmen dieser Entwicklung kommt den Umweltfaktoren eine große Bedeutung zu (vgl. Winnicott 1973, 79; 1984), wobei drei wesentliche Funktionen der Umwelt – Geborgenheit, Zuwendung und Objektangebot – im Vordergrund stehen (vgl. Winnicott 1973d, 128). Anzumerken bleibt, dass Winnicott hierbei der Mutter-Kind-Beziehung eine herausragende Bedeutung beimisst (vgl. Winnicott 1984a; Stork 1976, 889; Khan 1977, 370 ff, 378; Schäfer 1986, 56 ff, 87 ff; 1995a, 73 ff). Die Erfahrungen, die sich in diesem intermediären Raum abspielen, sind gute Erfahrungen, „die ein Kind in der Beziehung zu seiner ersten Pflegeperson (in der Regel der Mutter) gemacht hat“ (Schäfer 1989, 157). In einer ersten Phase sind das Kleinkind und das Objekt (die Mutter) miteinander verschmolzen. Das Objekt wird ausschließlich subjektiv wahrgenommen. Winnicott spricht hier vom subjektiven Objekt. Schäfer (1989, 158) spricht in diesem Zusammenhang von einem Mutter-Kind-Verhältnis, das sich durch eine gewisse Formlosigkeit kennzeichnet und aus dem heraus das Kind (das Subjekt) erst allmählich seine Form findet. In einer zweiten Phase beginnt das Kind auf der Basis einer Atmosphäre des Vertrauens und aufgrund von Erfahrungen, die es zunehmend macht, intrapsychische Prozesse in Einklang mit der Wirklichkeit zu bringen. In dieser Zeit „(wird) das Objekt verworfen, wieder angenommen und objektiv wahrgenommen“ (Winnicott 1973a, 58; vgl. 1973, 125; 1973b, 105, 110; Schäfer 1986, 104 ff). In dieser Zeit bildet sich sowohl das äußere Objekt als auch das innere Selbst, worin Auchter (1978, 58 f) den ersten

schöpferischen (kreativen) Akt des Menschen sieht. Es entsteht eine Objektbeziehung und infolgedessen eine Objektverwendung, was Teil des Übergangs vom Lust- zum Realitätsprinzip ist. Es handelt sich hierbei um einen Prozess, der in Abhängigkeit von einer fördernden und genügend einfühlsamen Umwelt zu sehen ist (vgl. D. W. Winnicott 1973, 126; 1994, 212 ff; Schäfer 1986, 92 ff; 1989, 158). Wesentlich ist, dass seitens der Umwelt nicht permanent in den Prozess der Selbstbildung (vgl. Winnicott 1984b) und -findung eingegriffen wird, damit das Kind nicht zu einem permanenten Reagieren gezwungen ist, was letztlich eine Wechselbeziehung zwischen inneren Erlebnissen und äußerer Realität verhindert. Der Ort, die Sozialisation des Spielens ist der potentielle Raum zwischen Mutter und Kind. Er ist dort, wo das Kind beginnt, die Mutter als Objekt wahrzunehmen (vgl. Winnicott 1973c, 112; Khan 1977, 379; Trescher 1983, 205; Busch 1992, 172 ff). So wie Vertrauen den Spielraum öffnet, führt mangelndes Vertrauen zur Einschränkung der Spielfähigkeit. Das Paradoxe der Situation ist, dass das Objekt, welches das Kind jetzt erschafft, bereits vorher da war, und jetzt vom Kind (neu) geschaffen wird, um dann besetzt zu werden (vgl. Winnicott 1973b, 104). Winnicott spricht von einem intermediären Spielplatz, auf dem diese Prozesse stattfinden. Das Spiel ist mit Erregung verbunden, doch handelt es sich um keine triebhafte Erregung, sondern sie beruht darauf, dass dieses Zusammenwirken von innerer und äußerer Realität immer ein Wagnis darstellt (vgl. Winnicott 1973, 62; Khan 1977, 377) und somit auch die Möglichkeit des Scheiterns beinhaltet. Das Spiel hört dann auf, wenn es während des Spiels aufgrund (sexuell motivierter) Triebregungen zu einer merklichen Erregung kommt. Prinzipiell aber muss ein Konzept des Spiels unabhängig vom Konzept der Triebsublimation betrachtet werden (vgl. Winnicott 1973, 50). Spielen bedeutet Handeln, und Handeln braucht Zeit (vgl. Winnicott 1974, 52 in Trescher 1983, 206). Trescher (1983, 206) hebt an dieser Stelle nochmals hervor, dass „Winnicotts Verständnis des Spielens als Handeln [...] die Wendung vom passiv-abhängigen Erleben in eine aktive, kindgemäße Auseinandersetzung“ sowohl mit der inneren wie auch der äußeren Realität unterstreicht. Die dritte Phase bezeichnet Winnicott (1973, 59) als „Alleinsein in Gegenwart eines anderen“.

Grundlage ist hier die Sicherheit, die Gewißheit der Erreichbarkeit des Anderen (vgl. Winnicott 1958/59; Khan 1977, 375 ff). Winnicott (1958/59, 346) spricht in diesem Zusammenhang von der *Ich-Bezogenheit* des Menschen, worunter er eine Beziehung von zwei Personen versteht, „von denen eine in jedem Fall allein ist", für die aber dennoch die Gegenwart des anderen wichtig ist. Die Fähigkeit zur Ich-Bezogenheit, zum Alleinsein und als Grundlage jeder späteren Freundschaft entwickelt der Mensch sehr früh, nämlich dann, „wenn die *Unreife des Ichs natürlicherweise durch die von der Mutter em pfangene Ich-Stützung ausgeglichen* wird" (a. a. O., 348). Die Bedeutung der Ich-Bezogenheit spiegelt sich in dem Satz, dass das Kind, nur wenn es allein ist, sein eigenes, persönliches Leben entdecken kann. Bezogen auf das Spiel stellt sich Winnicott (a. a. O., 350) die Frage, ob eigentlich „das Gesamt des Spiels aus einer Sublimierung von Es-Impulsen (besteht)" und von da aus bestimmt wird, oder ob man nicht ausgehend von einem Quantitäts- und Qualitätsunterschied des Es eine Unterscheidung treffen muss. Entscheidend wird dann, was eben schon für die zweite Phase gesagt wurde, nämlich der Einfluss der Es-Strebungen und eine damit verbundene körperliche Erregung. Während sich das normale Kind im Spiel erregt und „sich *durch das Spiel befriedigt* fühlen (kann), ohne dass es einen physischen Orgasmus lokaler Erregung erlebt" (a. a. O., 351), wird das andere Kind körperlich überwältigt und kann infolgedessen das Spiel nicht genießen, aber auch nicht von sich aus beenden. Zu Überschneidungen von zwei Spielbereichen, dem eigenen und dem des anderen, kommt es in einer vierten Phase. Hier wird der Weg für ein gemeinsames Spiel in einer Beziehung geebnet. Zusammenfassend formuliert Winnicott (1973, 63): „Es besteht eine direkte Entwicklungsfolge von Übergangsphänomenen zum Spielen, vom Spielen zum gemeinsamen Spielen und von hier zum kulturellen Erleben" auf der Grundlage von Vertrauen. Die Bedeutung, die Winnicott dem Spiel für die Gesamtentwicklung des Menschen beimißt, spiegelt sich auch in der Feststellung, dass „auf der Grundlage des Spielens [...] die gesamte menschliche Erfahrungswelt auf(baut)" (Winnicott 1973, 76 f). Spielen ist etwas Natürliches und grundsätzlich Befriedigendes und es dient der Gesundheit. Die Aktivität des Kindes beim Spielen zeigt dem Kind den Weg,

das Spielen als Mittel der Versöhnung „mit den schmerzlichen Erfahrungen in der aktuellen und vergangenen Realität“ (Trescher 1983, 207) fertig zu werden, zu benutzen. Gleichzeitig eröffnet sich von hieraus auch der Weg in die Zukunft, indem das Kind im Spiel die Zukunft vorwegnimmt. Der aus der Wertschätzung des Spiels erwachsende Rat an der Erzieher lautet: „Halten Sie viel von der kindlichen Fähigkeit zu spielen!“ (Winnicott 1980[3]a, 121). Wenn sich auch ein oder zwei (neurotische) Symptome im Spiel zeigen sollten, so ist es doch wichtiger, zu sehen, dass Kinder alleine und mit anderen spielen können. Auch Symptome wie Einnässen, Stottern, Wutanfälle und Depressionen stehen bis zu einem gewissen Maß hinter der Fähigkeit des Kindes, phantasievoll und auch realitätsnah zu spielen, zurück. „Das Spiel zeigt die Fähigkeit des Kindes, in einer vernünftigen, stabilen und guten Umwelt seine persönliche Lebensform zu entwickeln und schließlich ein ganzer Mensch zu werden, der so, wie er ist, geliebt und von der Welt angenommen wird“ (ebd.; vgl. Davis/Wallbridge 1983, 101).

Sowohl Kinder als auch Erwachsene können sich im Spiel kreativ entfalten und ihre Persönlichkeit entdecken und einsetzen. Dem Vertieftsein des Kindes im Spiel entspricht einerseits die Konzentration, andererseits die Entspannung des Erwachsenen im Spiel.

Spielen an sich ist schon Therapie. Wer also Kinder dazu bringt, zu spielen, ist therapeutisch tätig (vgl. Winnicott 1973, 62). Therapeutisch wirksames Spiel ist spontan. Es ist weder angepaßt noch gefügig, aber es führt auch nicht zur körperlichen Überwältigung. Im Anschluss an Winnicotts Auffassung differenziert Schäfer (1989, 162) zwischen Heilen und Bilden im Spiel. Soll Spiel heilend wirken, d. h. therapeutische Funktionen erfüllen, so bedarf es einer äußeren Stütze, um den Spielprozess in Gang zu setzen und eventuell auftretende Ängste zu bewältigen. Es bedarf einer Umwelt, die es ermöglicht, dass sich das Subjekt erneut aus einem Zustand der Formlosigkeit herausbildet (vgl. auch D. W. Winnicott 1994, 140 ff). Das ausreichend gesunde, spielende Subjekt dagegen verfügt über genügend und tiefgreifende Muster der Wirklichkeitsbewältigung, um sich im Spiel weiterzuentwickeln. Alle Bildungsperspektiven, die mit dem Spiel verbunden werden, basieren

auf einem solchen „Sich-selbst-Finden aus den frühsten Bruchstücken lebensgeschichtlicher Erfahrung“ (Schäfer 1989, 159; vgl. Kap. 4.2.11.1). Aus dem Verständnis Winnicotts, Spielen an sich schon als Therapie zu betrachten, folgt für ihn, dass Psychotherapie auch ohne Deutungen auskommen kann. Frühzeitiges Deuten, und hiermit setzt er sich von M. Klein ab, stellt eine Belehrung dar und führt zur Anpassung. Steht die Deutung dagegen außerhalb des oben angesprochenen Überschneidungsbereiches, so entsteht Widerstand (vgl. Winnicott 1973, 63; 1973b, 101; 1973d, 134; Busch 1992, 162). Das Spiel ist aber nicht nur Element der Kinderanalyse. In der Erwachsenenanalyse finden sich Spielelemente im Spiel mit Worten, in der Stimmführung, der Stimmung und in den Elementen kultureller Bildung.

Bei aller Wertschätzung des Spiels darf man nicht vergessen, dass Spielen auch beängstigend wirken kann. Doch auch diese Angst ist bis zu einem gewissen Maß normal. Erst wenn dieses Maß überschritten wird, wird das Spiel zerstört. Spielregeln sind in diesem Zusammenhang immer auch unter dem Aspekt möglicher Angstreduktion zu sehen (vgl. Winnicott 1973, 62).

4.2.8.1 Zur Motivationslage

In seinem Buch *Kind, Familie und Umwelt* (Winnicott 1980[3]) geht Winnicott der Frage nach, warum das Kind spielt (vgl. Kap. 1.5). Als Motivation für das Spiel nennt er hier sieben Gründe (vgl. Winnicott 1980[3]b, 135 ff):

1. Vergnügen

   Es bereitet den Kindern Vergnügen, zu spielen und Spiele zu erfinden. Sie sind in der Lage, beides zu genießen (vgl. a. a. O., 135).
2. Aggressionsausdruck

   „Man muß annehmen, dass zum Wesen des Kindes die Aggression gehört“ (ebd.). Von daher verlangt das Kind von seiner Umwelt, „aggressive Gefühle zu tolerieren“ (ebd.). Es ist daher eine soziale Leistung des Kindes, wenn es das Kind schafft, seine Aggression nicht in Wutanfällen, sondern im Spiel abzulei-

ten. Letztes Ziel ist es, Aggressionen für konstruktive Ziele zu verwenden (vgl. a. a. O., 135 f).

3. Angstbewältigung

   Die Tatsache, dass Kinder spielen, um Ängste zu bewältigen, ist manchmal schwer zu erkennen. Doch „Angst ist [...] im kindlichen Spiel (immer) enthalten, und oft ist sie ein Hauptfaktor“ (a. a. O., 136). Ist sie beherrschend, äußert sie sich in zwanghaften Spielen oder Wiederholungen oder im „übertriebenen Suchen nach der im Spiel enthaltenen Lust“ (ebd.). Kennzeichen der im Spiel vorhandenen Angst ist die Tatsache, dass Kinder von sich aus das Spiel nicht beenden können, ohne erneut Angstmechanismen auszulösen.

4. Erfahrungszuwachs

   Erwachsene reifen durch Lebenserfahrungen, Kinder durch Spiel und Phantasie. Innere Reifung führt allmählich dazu, auch „den Reichtum der realen äußeren Welt zu erkennen“ (ebd.). Erwachsene können dabei helfen, indem sie die Wichtigkeit des Spiels für die Entwicklung erkennen und behutsam das Spiel der Kinder auch durch traditionelle Spiele unterstützen (vgl. a. a. O., 137).

5. Förderung des Sozialkontakts

   „Das Spiel bietet eine Voraussetzung für die Aufnahme emotionaler Beziehungen und ermöglicht so die Entwicklung sozialer Kontakte“ (ebd.).

6. Persönlichkeitsentwicklung

   Das Spiel ist neben „musische(r) Betätigung und religiöse(r) Praxis“ (ebd.) eines der Mittel, das „die Beziehung des Individuums zwischen innerer persönlicher und äußerer gemeinsamer Realität herstellt“ (ebd.). Das Spiel stellt aber auch in dem Bemühen „des Kindes, sich als Ganzes zu bewahren, die Alternative zur Sinnlichkeit dar“ (a. a. O., 138).

7. Das Spiel als Kommunikationsmittel

   Spiel wie Traum haben „die Funktion der Selbstoffenbarung und der Kommunikation in einem tieferliegenden Bereich“ (ebd.). Wenn die Erwachsenen es verstehen, können sie über das Spiel Zugang zum kindlichen Unbewußten finden (vgl. a. a. O., 138 f).

4.2.9 Lilly Peller

Im Anschluss an und in Ergänzung zu Wälder (1932) betont die Psychoanalytikerin und Pädagogin Lilly Peller (1976[6], 196; vgl. Bittner 1983, 124 ff; Flitner 1988[5], 281), dass traumatische Erlebnisse auch mit Angst verbunden sind, und dass die allmähliche Assimilation des Traumatischen durch das Spiel auch mit Angstabbau verbunden ist. Das Spiel „ist ein Versuch, Angst und Beeinträchtigung zu kompensieren, Lustgewinn zu erzielen, und zwar bei einem minimalen Risiko an Gefahren oder auch nicht wiedergutzumachenden Folgen" (Peller 1976[6], 197). Zudem ist das Spiel ein Weg zur Sublimierung sowohl sexueller wie aggressiver Triebe. In Bezug auf die Angst bleibt allerdings zu berücksichtigen, dass durch das Spiel (nur) „weniger starke Ängste [...] bewältigt (werden)" (a. a. O., 198) können, während „hochgradige Angst [...] das Spiel zum Erliegen (bringt)" (ebd.). Das Spiel gerät zur Angstabwehr, „wenn das Kind die Fähigkeit verliert, dann aufzuhören, *wann es will*" (ebd.), wenn es z. B. dazu übergeht, die Grenze zwischen Wirklichkeit und Phantasie zu überschreiten. Spiel als solches besteht nur solange, „als die Handlungen willentlich begonnen und beendet werden" (ebd.) können (vgl. Nitsch-Berg 1975, 196 ff).

Peller (1976[6], 199) vertritt die Auffassung, dass „jede Stufe der Libidoentwicklung [...] ihre eigenen Ängste und Entbehrungen (hat)", und dass „verschiedene Arten des Spiels durch bestimmte Ängste und ihnen entsprechende Phantasien charakterisiert werden (können)" (ebd.; vgl. Bittner 1983, 124 ff). Konsequenterweise entwickelt sie eine Systematik von Spielhandlungen, die verschiedene Aspekte berücksichtigt. In dieser Übersicht wird versucht, „eine Zuordnung zwischen den verschiedenen Phasen der kindlichen Entwicklung, phasenspezifischer Frustrationen und phasenspezifischen Spielen herzustellen" (Hartmann 1973, 86). Wesentlich ist ihr, dass „mit dem Auftreten zeitlich späterer Spielformen [...] die früheren nicht (verschwinden). Sie dauern an oder werden verändert, sie treten in komplexeren oder ausgedehnteren Versuchen wieder auf, die das Fortschreiten der kindlichen Ich-Entwicklung spiegeln" (Peller 1976[6], 200). Unausgesprochen steht dahinter auch die Möglichkeit zur Regression in schwierigen Zeiten (vgl. Kap. 1.4).

Übersicht über die Spielhandlungen

	Zentrales Thema des Spiels: Objektbeziehungen	Unzulänglichkeitsangst (verneint)	Kompensierende Phantasie	Formale Elemente, Stil	Sozialer Aspekt	Spiel-Material	Sekundäre Spielgewinne
Gruppe I	Beziehung zum *Körper* Körperbezogene Angst	Mein Körper ist nicht gut. Ich bin oft hilflos	Mein Körper (seine Glieder, erlebte Gestalt, Veränderungen) ist ein vollkommenes Werkzeug für meine Wünsche. Vorstellungen von Größe, vollkommener Leichtigkeit.	Eher Halluzinationen (positiv u. negativ) als Phantasien. Vorstellungen vergrößern Lustandauer.	Allein	Vergrößerungen u. Veränderungen von Körperfunktionen u. Körperteilen	Wachsende körperliche Fähigkeiten u. Körperbeherrschung; Anstoß zur aktiven Suche nach Befriedigung
Gruppe II	Beziehung zur *prädipalen Mutter*	Meine Mutter kann mich verlassen - mit mir machen, was sie will.	Ich kann mit *anderen* machen, was sie mit mir macht.	Kurze Phantasien, endlose monotone Wiederholungen.	Allein oder mit Mutter zusammen	Mütterliches Spielen mit Puppen, Stofftieren, mit anderen Kindern u. der Mutter selbst.	Wut, Angst gemildert; Fähigkeit, Frustration u. Verzug zu ertragen;
	Angst, das libidobesetzte Objekt zu verlieren		Ich kann weitermachen (oder aufhören).	Wenige Variationen, kein Risiko, kein Höhepunkt, keine echte Fabel "Wie du mir, so ich dir".	Andere Kinder, wie Tiere oder Dinge, nicht als Mitspieler aufgefaßt Sporadisch Spiegelspiel	"Guck-Guck" Erste Werkzeuge	Anstoß zu dauernder Objektbeziehung

(Peller 1976[6], 201 ff)

Übersicht über die Spielhandlungen (Forts.)

	Zentrales Thema des Spiels: Objektbeziehungen	Unzulänglichkeitsangst (verneint)	Kompensierende Phantasie	Formale Elemente, Stil	Sozialer Aspekt	Spiel-Material	Sekundäre Spielgewinne
Gruppe III beginnt mit etwa 3 Jahren	*Ödipale* Beziehungen u. Abwehrmechanismen Angst, die Liebe geliebter Objekte zu verlieren	Ich kann mich nicht an dem freuen, was die Erwachsenen freut.	Ich bin groß, ich kann tun, was die Großen machen. Familienroman	Spontaneität Unendliche Vielfalt von Emotionen, Rollen, Fabeln, Hintergründen Zeit ist verschoben - später Drama, Gefahr	Frühes Zusammenspiel Versuche Phantasien zu teilen; innersoziale Phantasien Tätigkeit allein oder in Gesellschaft	Puppenspiel: weiter Bereich von Spielhandlungen, Vater- u. Mutterimagines (Pilot, Krankenschwester, Zauberer)	Vorbereitung auf Rollen u. Fähigkeiten Erwachsener Zusammenspiel bereitet Zusammenarbeit vor. Anstoß zum Abenteuer, Durchführung
Gruppe IV beginnt mit etwa 6 Jahren	*Geschwister*beziehungen Angst vor dem Über-Ich und vor Über-Ich-Figuren	Ich bin drohender Autorität ausgeliefert. Ich kann nicht alles noch einmal von vorn anfangen.	Viele von uns sind vereint. Wir folgten bewußt den Regeln. Ich kann viele Leben leben.	Festgelegte Fabeln und Rollen Regeln, Programm, Ritual und *formale* Elemente sind bedeutungsvoll. Gegenseitige Beziehung (Piaget)	Organisiertes Zusammenspiel Phantasie von allen stillschweigend akzeptiert	Gruppenspiele Brettspiele Organisierte Spiele Spiele mit vorgestellten Armeen	Sich lösende ödipale Bindungen Zusammenarbeit mit Brüdern, mit Gefolgsleuten und Führern wird als befriedigend erfahren.

(Peller 1976[6], 201 ff)

Im Jahr 1955 unternimmt Peller einen weiteren Anlauf, *das Spiel als Spiegel der Libido-Entwicklung* darzustellen (vgl. Peller 1969). Jedoch betont sie, dass dies nur ein Ausschnitt der kindlichen Entwicklung ist, der sich im Spiel zeigt. Das kindliche Spiel hat so viele Varianten, dass hinsichtlich der Interpretation (Deutung) von Spielgeschehen immer die Gefahr einer Überinterpretation besteht. Andererseits besteht die Gefahr einer „Gleichsetzung von tatsächlich verarbeiteter Spieltätigkeit mit oberflächlicher und unbedeutender Spieltätigkeit" (Peller 1969, 45). Ihre Systematik beruht auf der Verwertung der Spiele, die augenscheinlich für den Spielen-

den von Bedeutung sind. Kriterien der Bedeutsamkeit sind: „der Gesichtsausdruck des Kindes, die Häufigkeit der Wiederholung (eines Spiels – L. K.-S.), das Ausmaß, in dem die Umwelt vergessen wird, die Bereitschaft, Hindernisse zu überwinden u. a.“ (ebd.).

Unter Berücksichtigung der libidinösen Entwicklung kommt sie zu folgender Einteilung des Spiels: narzisstisches, präödipales, ödipales und postödipales Spiel. Anders als bei ihrem früheren Versuch einer Systematisierung, die in tabellarischer Form durchgeführt wurde, handelt es sich hier um eine beschreibende Form. Was auffällt ist, dass in dieser beschreibenden Form die oftmals starren Grenzen der tabellarischen Form aufgelöst werden.

Das narzisstische Spiel ist das Spiel des Kindes mit sich selbst, mit dem eigenen Körper. Doch schon nach wenigen Monaten beginnt das präödipale Spiel, in dessen Zentrum die Mutter, die Bindung an die Mutter steht. Zentrale Themen der Spielhandlungen, sei es allein, mit der Mutter oder mit anderen Kindern, kreisen a) um äußere und innere Anwesenheit der Mutter und die damit verbundenen Ängste, b) um die eigene Behandlung, die oftmals statt als Zärtlichkeit als Anschlag empfunden wird, c) um den Versorgungsaspekt (Bemuttern). Entscheidendes Merkmal der ödipalen Phase bzw. des ödipalen Spiels ist nicht der erweiterte Sozialkreis, der ja auch schon in der präödipalen Phase auftritt, sondern die unterschiedlichen Gefühle, die es den Elternteilen gegenüber zeigt. Der innere Konflikt, das Kennzeichen dieser Periode, zeigt sich auch in den Spielhandlungen, in den Inhalten und in der Rollenverteilung. Wenn auch die Thematik eingeengt erscheint, so kann sich das ödipale Spiel durch große Beweglichkeit und Veränderungsfreudigkeit kennzeichnen. Das postödipale Spiel ist das Spiel mit festgelegten Regeln. Die Bindungen an andere Kinder gewinnen an Bedeutung, sind aber auch gleichzeitig angstbesetzt. Spiele mit festen Regeln kennzeichnen sich zum einen dadurch, dass „das Verhalten des Einzelnen [...] dem des Mitspielers genau angepaßt (ist)“ (a. a. O., 50), und zum andern durch ein fest umrissenes, fast stereotyp wirkendes Handlungsschema.

Peller (a. a. O., 48) weist auf ein Kennzeichen innerhalb der Libidoentwicklung hin, das ihrer Meinung nach „in präanalytischer Zeit nicht gesehen wurde“, dass nämlich aufeinanderfolgende Phasen „größere Divergenzen aufweisen als weiter auseinanderliegende“ (ebd.). Sie spricht in diesem Zusammenhang von einem kontrapunktischen Element der Libidoentwicklung, das sich auch in den Spielen äußert. So sieht sie z. B. große Ähnlichkeiten zwischen dem präödipalen Spiel und dem der Latenzzeit, während die Spiele der spätödipalen Zeit denen der späten Latenzzeit ähneln. Wenn die Entwicklung demnach einen Zick-Zack-Verlauf nimmt, so relativiert sich auch die Bedeutung der Regression im Spiel, was natürlich auch pädagogische Konsequenzen hätte. Meines Wissens ist dieser Aspekt nie weiter verfolgt worden.

4.2.9.1 Zur Motivationslage

An anderer Stelle stellt sich Peller (1988[5], 93 ff) auch die Frage nach der Motivation des kindlichen Spiels (vgl. Kap. 1.5). Sie unterscheidet hier grundsätzlich zwischen Spielen, deren Bedeutung dahingeht, im Spiel einen bestimmten Zug der Realität aufzuheben, und solchen Spielen, deren Bedeutung dahingeht, im Spiel Aspekte der Realität zu vertiefen (vgl. a. a. O., 104 f).

Für den ersten Fall unterscheidet sie sechs Motive (vgl. a. a. O., 102 ff). Demnach spielt das Kind,

— um sich im Spiel abzureagieren. Erlittenes Leid wird in der gespielten Wiederholung der Situation abgearbeitet;
— um des Gefühls ob einer traumatischen Situation Herr zu werden. Im Spiel wird nicht die Handlung, sondern (lediglich) der Gefühlston der Handlung wiederholt;
— um eine zu erwartende negative (Be-)Handlung im Spiel vorwegzunehmen. Das Kind übernimmt eine „prophylaktisch aggressive Haltung“ (Bornstein in Peller 1988[5], 102);

— um andere (die Eltern) auf die Liebe aufmerksam zu machen, die es selbst benötigt;
— um ein traumatisch endendes Erlebnis in eines mit glücklichem Ende zu verwandeln;
— um sich in permanenter wortgetreuer Wiederholung eines immer guten Ausgangs zu versichern.

4.2.9.2 Zum Funktions- und Wiederholungsspiel

Sinn des Funktionsspiels ist es, „den Kontakt mit der Realität zu vertiefen oder zu variieren“ (a. a. O., 104), während es der Sinn des Wiederholungsspiels ist, „eine Erfahrung zu verlängern“ (a. a. O., 105). In diesen Spielen, die sich dadurch kennzeichnen, dass es bei ihnen keinen Plan, keine Rolle, kein Drama, keinen Höhepunkt und keine versteckte Symbolik gibt, sieht Peller (ebd.) „direkte Vorläufer späteren Experimentierens, der physikalischen, chemischen und geographischen Erkundungen des älteren Kindes“. Diese Spiele sind zudem „zum großen Teil [...] emotional(en) [...] verursacht und akzentuiert“ (ebd.). Die Dauer eines solchen scheinbar sinnlosen Spiels wird dabei in Bezug gesetzt zur emotionalen Spannung des Spielers. Unter Berücksichtigung des emotionalen Bezugs des Spielers zu seiner Aktivität ist davon auszugehen, dass diese Spiele doch nicht blindlings gewählt wurden. So gesehen hat es dann doch wieder symbolischen Wert und „fließt auch in das dramatische Spiel ein“ (a. a. O., 106). Hinzukommt, dass auch oft im späteren Leben eines Menschen, bei Müdigkeits-, Emotions- oder Intellekt-Problemen, diese Spielform wieder auftritt.

Das Funktionsspiel in dem hier gemeinten Sinne unterscheidet sich von den Beschreibungen wie sie Ch. Bühler liefert (vgl. Kap. 1.4). Es handelt sich um Funktionsspiele auf verschiedenen Ebenen.

Spielformen lassen sich zeitlich nicht begrenzen, und Spielaktivitäten können „zur gleichen Zeit verschiedenen Modellen des Spiels angehören“ (a. a. O., 106), was eben zeigt, „dass es keine starre Trennungslinie zwischen den verschiedenen Spielformen gibt“ (a. a. O., 107).

In ihrer Abhandlung *Modelle des Kinderspiels* von 1952 kommt Peller auf verschiedene Rollen, die Kinder im ‚dramatischen' Spiel einnehmen, zu sprechen. Das Rollenspiel entspringt dabei nicht einer äußerlich orientierten Nachahmung, sondern entscheidend ist für sie die emotionale Komponente. „Es gibt keine Nachahmung ohne emotionale Motivation" (Peller 1988[5], 93).

Das Kind versetzt sich in *die Rolle einer* von ihm *geliebten und bewunderten Person*. Auch wenn diese Spiele in der Regel mit sehr viel Spiellust, Allmacht der Wünsche und Machtphantasien verbunden sind, so gibt Peller zu bedenken, dass sich in fast jedem Spiel dieser Art Momente der Angst, des Neids, der Frustration oder des Verlusts finden lassen. Was hier angesprochen wird, ist die Ambivalenz des Spiels.

Als Abwandlung des eben genannten Spiels begreift Peller *die Übertragung einer* bestimmten *Rolle auf eine Puppe, Kuscheltie r oder einen imaginären Gefährten*. Oftmals wird diesen Spielpartnern (unbewusst) eine Rolle zugewiesen, die es dem Kind ermöglicht, Erlittenes zu vergelten und so zu verarbeiten. Doch nicht nur negativ Erfahrenes, auch Dinge, die Freude bereitet haben, werden auf diese Spielkameraden übertragen. Ganz wichtig ist der Hinweis Pellers, dass sich die Bedeutung dieses Spieltyps im Laufe der Entwicklung verändert und die Dauer und die Intensität des Spiels eher mit negativen Vorzeichen zu sehen ist, je jünger die Kinder sind (vgl. a. a. O., 95).

Nitsch-Berg (1975, 193) weist darauf hin, dass im Gegensatz zum Phantasieren, was häufig einen Rückzug aus der Realität bedeutet, der Phantasiegefährte den Kontakt zur Außenwelt aufrecht erhält und eine schnelle Rückkehr in die Wirklichkeit ermöglicht. Daneben bietet ein imaginärer Gefährte erhebliche Vorteile. Das Kind gewinnt einen immer vorhandenen Spielgefährten; einen Beschützer, der immer da ist; einen Helfer für familiäre Ablösungsprozesse; einen Partner für die indirekte Befriedigung seiner Bedürfnisse; einen Partner, über den es sich langsam der Realität anpassen kann, und über den es lernt, dass nicht alle Wünsche erfüllbar und

tolerierbar sind (vgl. a. a. O., 194, 199). Des Weiteren spielt der imaginäre Gefährte eine wichtige Rolle im Rahmen der Über-Ich-Entwicklung des Kindes (vgl. a. a. O., 201).

Hintergrund der Wahl einer *angstmachenden Rolle* ist der Wechsel aus der Passivität zur Aktivität, wodurch die traumatische Wirkung in der Wiederholung bearbeitet wird. Aus diesem Typ heraus lässt sich am besten die heilende Wirkung des Spiels erklären, was im übrigen auch schon Freud bekannt war.

Für die Übernahme einer *Verliererrolle* bieten sich drei Erklärungsmuster an. Zum einen könnte ein Ausschluss aus dem Spiel drohen, falls das (meist jüngere) Kind die ihm zugewiesene Rolle nicht übernimmt. Zum anderen könnten tatsächliche masochistische Züge den Ausschlag geben. Ein drittes Erklärungsmuster geht dahin, dass das Kind trotz der unterlegenen Rolle weiß, dass es nicht wirklich unterlegen (passiv) ist, sondern das Spiel jeder Zeit beenden kann.

Die bisher behandelten Rollen sind für Peller (1988[5], 100) „*Vorstufen der Identifikation*“, d. h. das Spiel dient dazu, die Wirklichkeit im Sinne eines glücklichen Ausgangs zu verstellen bzw. zu entstellen. In den nun folgenden Rollen geht es darum, Verhaltensweisen zu zeigen, die in die eigene Person nicht integrierbar sind und die diese Kluft nicht verdecken, sondern betonen sollen. „Es befreit sich von kindischen und geächteten Impulsen, indem es diese drastisch und übersteigert auslebt“ (ebd.).

Die Wahl einer *Baby- oder Tierrolle* deutet u. U. auf einen inneren Zwang hin, „vernünftig und erwachsen zu sein“ (a. a. O., 97). Das Kind nutzt eine solche Rolle, um sich Genüsse zu verschaffen, die mit der Würde seiner Altersstufe u. U. nicht mehr vereinbar sind. Sie spiegeln den unbewusst ablaufenden Kampf des Ichs mit dem Über-Ich. Die Wahl einer bestimmten Tierrolle kann ein Machtsymbol sein. Sie kann aber auch Tarnung sein, um sich in dieser Rolle Dinge zu leisten, die als menschliches Verhalten abstoßend wären, Scham- und Schuldgefühle erzeugen würden oder strafbar wären.

Die *Clownrolle* kann dazu dienen, Fehler zu verdecken, indem ich die Rolle so drehe, als wäre es mit Absicht passiert. Peller unterscheidet hier einen primären von

einem sekundären Gewinn. Der sekundäre Gewinn wäre die Aufmerksamkeit, die ich auf mich ziehe, der primäre Gewinn liegt im Vertuschen der eigentlichen Fehlleistung. Den Unterschied zu den anderen Rollen sieht sie in der Notwendigkeit des Vorhandenseins eines Publikums.

4.2.10 K. Hartmann

Hartmann (1962, 143 ff; 1973, 76 ff) hebt in seiner Abhandlung drei wesentliche Funktionen des Spiels aus analytischer Sicht hervor. Flitner (1973, 49) weist darauf hin, dass der Begriff der Funktionstheorie bei Hartmann nicht in dem sonst üblichen Sinn als Kennzeichnung einer Spielkategorie (vgl. Kap. 1.4) gebraucht wird, sondern Hartmann versteht darunter theoretische Versuche, „Spielwirkungen oder Funktionen und Bedeutungen des Spiels in den Mittelpunkt der Interpretation zu stellen" (ebd.). Ausgangspunkt der Betrachtung Hartmanns ist das Bewegungsspiel, in dem er „*die Urform des Spiels*" (Hartmann 1973, 77) sieht, das sowohl die ersten Funktions- als auch Objektspiele beherrscht und aus dem heraus sich das Phantasiespiel, dem das besondere psychoanalytische Interesse gilt, entwickelt.

1. „*Das Spiel (dient) vor allem der Alternativbefriedigung* " (a. a. O., 79), als Ersatzbefriedigung bzw. als Kompensation

Diese Erkenntnis ist nicht neu, doch wird sie durch die Psychoanalyse „präzisiert und erweitert" (ebd.). Ihre Präzision spiegelt sich in den Begriffen „‚motorische Abfuhr', ‚Sublimation', ‚Kompensation', ‚Katharsis' und ‚Substitution'" (ebd.). Ihre Erweiterung sieht er in der „Verknüpfung des Spiels mit der sexuellen Libido" (a. a. O., 80), wobei anzumerken ist, dass diese Verbindung Spiel – sexuelle Libido die Wiederaufnahme einer These aus der antiken Mythologie bedeutete, die im 19. Jahrhundert vernachlässigt worden war (vgl. ebd.). Anzumerken bleibt, dass nicht alle Spiele als Alternativbefriedigung aufgefasst werden können, da sonst zu

viele Spiele, und hier erwähnt er unter Berufung auf Waelder, die Bewegungsspiele, ungeklärt blieben.

2. „Das Spiel (dient) [...] der Angstabwehr" (a. a. O., 82).

Auch diese Feststellung ist mit Blick auf die präanalytischen Theorien nicht neu, wird aber bis dahin nicht „herausgestellt und systematisch untersucht" (ebd.). Überwindung der Angst im Spiel geschieht demnach dadurch,

- dass Angst in Bewegung umgesetzt wird (motorische Abfuhr);
- dass Angst vertröstet wird, z. B. in der symbolischen Wunscherfüllung;
- dass Angst „aktiv herausgefordert wird" (ebd.) (Wendung passiv – aktiv);
- dass Angst „aggressiv ausgelebt wird" (Freud in Hartmann 1973, 83) (Intimidation).

In der Betonung der Wendung von der Passivität zur Aktivität sieht Hartmann (1973, 83) einen (originären) Beitrag der Psychoanalyse zum Spiel. Hierdurch erhält das Spiel neben der Diagnose noch die Bedeutung als Therapie. Infolge des Ausfindigmachens der angstüberwindenden Funktion des Spiels ist man bemüht, seine „Bedeutung für die verschiedenen charakteristischen Frustrationen der menschlichen Entwicklung zu studieren" (ebd.) und aufzuzeigen (vgl. Peller 1976[6]).

3. „Das Spiel (dient) [...] der ‚Ich-Synthese'" (Hartmann 1973, 86).

„Auch diese Spielfunktion wurde bereits von präanalytischen Spieltheorien erkannt" (ebd.), dann aber von Erikson (1984[9]) erneut herausgearbeitet. Das Spiel dient demnach „auch der Selbstgestaltung [...] insofern es zu Identifikationen führt" (Hartmann 1973, 86). Als solches ist es „nicht nur ‚entspannend' und ‚angstüberwindend'" (ebd.), sondern auch bildend. Diese Funktion wird noch hervorgehoben, da sie für Hartmann die nachhaltigste Spielwirkung ist. Die Identifikation als Sti-

muli der Entwicklung der Identität vollzieht sich über das Rollenspiel, wobei Hartmann (a. a. O., 86 f) hier zwischen dem imaginären Rollenspiel der Pubertät und dem konkreten Rollenspiel der Kindheit unterscheidet. Erikson weist schon 1950 auf den Zusammenhang zwischen „Spiel und Milieu“ (Erikson 1984[9], 229 ff) hin. Die Gefahr bei einer zu großen Abweichung lässt sich auf der einen Seite mit dem Begriff der „Spielhemmung“ und auf der anderen Seite mit dem des „Identitätsverlusts“ beschreiben (vgl. Hartmann 1973, 87).

4.2.11 E. A. Plaut

Zentrales Thema der Abhandlung von Plaut (1979) ist die ontogenetische Entwicklung des Spiels über die gesamte Lebensspanne (vgl. a. a. O., 225 ff) In dieser Darstellung des Spiels berücksichtigt er verschiedene Darstellungen anderer psychoanalytischer Denker, vor allem die von Peller, A. Freud, Erikson und Piaget, dessen Entwicklungspsychologie seiner Meinung nach auch das psychoanalytische Denken über das Subjekt beeinflusst hat. Alle vier genannten Personen systematisierten ihre Gedanken zur ontogenetischen Entwicklung des Spiels. Parallelen sieht Plaut teilweise zwischen Erikson und A. Freud, zwischen Piaget und Peller und zwischen Erikson, Piaget und Peller.

Für seine Theorie der ontogenetischen Entwicklung des Spiels über die gesamte Lebensspanne greift er auf die Theorien Eriksons über die acht Phasen des Lebens zurück. Jeder einzelnen Phase stellt Plaut eine charakteristische Spiel-Art gegenüber. „I have characterized the play stages as follows: for infancy, recognitions play; for early childhood, discrimination play; for the preschool years, symbolic play; for the school age, games with rules; for adolecence, playfulness with boundaries; for young adulthood, integrated play; for adulthood, generation play; and for mature age, creative play” (a. a. O., 225; vgl. a. a. O., 226, 230). Die ersten vier Stufen orientieren sich direkt an Erikson und Piaget, während die letzten vier Stufen einen Versuch darstellen, die wichtigsten Formen des Spiels in der ‚Nachkindheit‘ zu kennzeichnen.

Die erste Form des Spiels der Nachkindheit, der Adoleszenz, bezeichnet Plaut als ‚Spielerei mit Grenzen'. Grundlage dieser Spiele ist der Druck in Folge des Wiederauflebens sexueller und aggressiver Instinkte und der Versuch, diese über das Spiel abzuführen. Somit kennzeichnet eine gewisse Ausgelassenheit viele Interaktionen in der Adoleszenz, wobei eben zu beachten ist, dass sich diese Ausgelassenheit, auch wenn sie manchmal den Rahmen überschreitet, letztlich doch im Rahmen der Grenzen bewegt. „In play the boundaries are explicit. In playfulness they are implicit" (a. a. O., 227).

Das junge Erwachsenenalter ist in einer charakteristischen Weise von einer gewissen Freundlichkeit bzw. Herzlichkeit geprägt, die sich in erster Linie in einer sexuell betonten ehelichen Intimität äußert, deren integraler Bestandteil das Spiel ist. „Play must be an intergral aspect of the sexual relationship" (ebd.).

Kennzeichnend für das Erwachsenenalter ist das Generationenspiel, d. h. das gelungene Spiel mit den eigenen Kindern auf der Grundlage des Genusses eigener Spielfähigkeit und der Kompetenz, diese an die Kinder weiterzugeben. Plauts Spieltheorie versteht sich als eine Theorie, bei der die geglückte Übernahme vorangegangener Spielstufen Voraussetzung für das Erreichen bzw. Gelingen nachfolgender Spielstufen ist. Eltern, die selber nicht gerne spielen, schließen sich selbst von der vollen Teilnahme am kindlichen Spiel aus, da das Spiel zentraler Aspekt der kindlichen Lebenswelt ist. Das Kind, andersherum gesehen, merkt, dass es die volle Akzeptanz nur dann bekommt, wenn es wird wie die Erwachsenen.

Das charakteristische Spiel der Reife ist das kreative Spiel, in dem sich sowohl die subjektive als auch die objektive Seite der Kreativität zeigt. Plaut unterscheidet hier zwischen einem Hobby, das man pflegt, das durchaus alte Wohlbefindlichkeiten aufleben lässt, das subjektiv kreativ erscheint, und der objektiven Kreativität als neuer Synthesenbildung, die sich für ihn häufig im Alterswerk großer Künstler wiederspiegelt. „Play in older age is not just the result of more leisure, but that play has an increased importance in later life" (a. a. O., 228).

Die Entwicklung des Spiels zeigt, dass es nirgendwo und -wann verschwindet, sondern dass es sich mit zunehmenden Alter des Menschen mehr strukturiert und

ritualisiert, mehr der Kontrolle des reifen Ich unterliegt und nicht in Phantasie aufgeht, sondern neben und mit dieser im geistigen Leben des Menschen existiert. Der Gegensatz vom Spiel des Kindes und der Arbeit des Erwachsenen ist ein Relikt des 19. Jahrhunderts, das bis ins 20. Jahrhundert fortwirkt, dessen Berechtigung aber vehement zu bestreiten ist. So wenig wie das Spiel aus dem Leben des Erwachsenen gestrichen ist, so wenig fehlt die Arbeit im Leben des Kindes. Vereinseitigungen sind nicht mehr haltbar.

4.2.12 Gerd E. Schäfer

Gerd E. Schäfers (geb. 1942) wesentlicher Beitrag zur Erweiterung des psychoanalytischen Denkens liegt zum einen in der Fruchtbarmachung und Erweiterung der Gedanken Winnicotts und in dem daraus resultierenden, oben schon erwähnten Ansatz einer ökologisch-psychoanalytischen Spieltheorie (vgl. Schäfer 1980; 1983; 1986; 1989; 1992; 1995b, 178 ff; Kap. 1.2).

Schäfer (1989, 9) geht es darum, ein „Modell einer kommunikativen Spielbetrachtung“ vorzulegen. Ausgangspunkt dieses Gedankens bildet Winnicotts Konzept eines intermediären Spielraums, von dem aus Schäfer zu einer Betrachtung der innersubjektiven Welt und der nichtsubjektiven, äußeren Welt übergeht, in dessen Rahmen auch seine Gedanken zur ökologischen Spieltheorie ihren Platz finden, um dann in einem dritten Schritt beide Dimensionen im Spiel wieder zusammenzuführen. Am Eingang seiner Überlegungen zum Spiel geht es Schäfer darum, die vielfältigen Funktionen (Theorien) des Spiels zu verbinden. Das Spiel, das ist seine erste These, ist „ein Medium, ein Feld und eine Gestaltungsform, in der die verschiedensten Aspekte der Ich-Auseinandersetzung nicht einzeln oder gemeinsam gefördert, sondern zueinander in Beziehung gesetzt werden“ (a. a. O., 28). Es geht also nicht darum, die äußeren oder die inneren Erfahrungen getrennt zu sehen, sondern sowohl die einen als auch die anderen miteinander zu verbinden, zu verknüpfen. Möglich würde diese Verknüpfung, und das ist seine zweite These, im Spiel

und in der Spielphantasie. Spielphantasien sind dabei „nicht nur innersubjektive(n) Prozesse(n)“ (a. a. O., 29), sondern auch die Außenwelt, an der sie sich entzünden, ist zu berücksichtigen (vgl. Schäfer 1982, 72 ff; 1983; 1986, 263 ff; 1992, 135). Spiel und Spielphantasien, das ist seine dritte These, stellen deshalb in Anlehnung an Winnicott einen Zwischenbereich, einen intermediären Bereich dar, innerhalb dessen es keinen Sinn macht, zwischen Außen- und Innenwelt zu unterscheiden, da beide Teile im Spiel vorübergehend miteinander verschmelzen, worin gerade die Bedeutung des Spiels liegt. Es handelt sich bei diesem um einen völlig eigenständigen Bereich, den man genauso entwickeln wie verkümmern lassen kann. Intermediär aber ist nicht nur der Raum, sondern auch die Bewegung, die Innen und Außen wechselseitig verbindet (vgl. Schäfer 1989, 48; 1992, 136 f). Anzumerken ist, dass Schäfer (1983, 346 f) Spiel und Phantasie nicht gleichsetzt. Wenn es auch insgesamt schwer fällt, beide Phänomene auseinanderzuhalten, so steht für ihn doch das Spiel der Realität ein wenig näher, wodurch z. B. die Möglichkeit, von außen Einfluss zu nehmen, höher ist. „Spiel (*ist*) eine Form der Phantasie“ (Schäfer 1986, 289; vgl. 1985, 121). Es ist „eine handelnde, szenisch inszenierte ‚Sprache‘ der Phantasie“ (Schäfer 1986, 291). Verglichen mit dem Traum kennzeichnet sich das Spiel durch seinen stärkeren Bezug zur äußeren Realität. Die Zwischenstellung des Spiels wird noch einmal deutlich, wenn man sich klar macht, dass das Spiel zwar in der inneren Welt entspringt, sich aber zu seiner Inszenierung der Dinge der äußeren Welt bedient (vgl. a. a. O., 292). Nur durch diese Anbindung der Phantasie, des Spiels, an die reale Welt kann Einfluss auf die innere Welt genommen werden. „Gäbe es diesen Zusammenhang nicht, so wären wir (die Pädagogen – L. K.-S.) allein auf das innere Wachstum angewiesen, vorprogrammiert durch die evolutionäre Entwicklung des Menschen. Kulturelles Erleben und damit ein geistiges Wachstum als eigenschöpferischer Prozess des Subjekts wäre dann unmöglich“ (a. a. O., 318).

Im Rückgriff auf Erikson zeigt Schäfer auf, dass das Spiel als Phänomen des intermediären Bereichs nicht nur zwischen innerer und äußerer Realität beim Einzelnen vermittelt, sondern dass es ebenso dazu dienen kann, subjektive und soziale

Wirklichkeit zu verbinden (vgl. Schäfer 1986, 166; 1989, 39 ff). Er geht dann noch einen Schritt weiter, wenn er anhand von Beispielen belegt, dass diese Vermittlung „auch da benötigt wird, wo Kinder (z. B. in der Schule oder auch in der Musikschule – L. K.-S.) einen Bezug zur sachlichen Wirklichkeit suchen und entfalten wollen, der ihnen sinnvoll erscheint und daher befriedigt“ (a. a. O., 42). An den von Schäfer dazu gegebenen Beispielen zeigt sich, wie wichtig es ist bzw. sein kann, mit Hilfe des Spiels an die innere Realität der Schüler anzuknüpfen, um ihnen von hier aus die Möglichkeit einer Anknüpfung an die äußere Realität ihrerseits zu eröffnen (vgl. auch Schäfer 1983, 346). Das Spiel erscheint als Kommunikationsform, mit dessen Hilfe das Subjekt in Austausch mit unterschiedlichen Wirklichkeitsausschnitten treten kann, an denen es sich selbst entwickeln und ausdifferenzieren kann. Nach Schäfer (1989, 48) ist dieser Austausch neben dem Subjekt, dem Selbst noch durch zwei weitere Schwerpunkte gekennzeichnet, durch die Spielumwelt und den Prozess.

Das Selbst ist kein isoliertes und isolierbares Faktum, es ist nichts Feststehendes und Unveränderbares. Es bildet sich in der Beziehung des Subjekts zu sich selbst, es hat ein innere und äußere Grenze. Als Produkt der verschiedenen Ebenen oder Seinsweisen des Menschen beinhaltet es alles, was für das Subjekt von Bedeutung ist. Somit unterliegt es einem steten, in Abhängigkeit von den Wandlungen der äußeren und inneren Wirklichkeit zu sehenden Prozess, und stellt somit jeweils einen momentanen, d. h. zeitabhängigen Entwurf dar (vgl. a. a. O., 49 f, 94; Schäfer 1982, 65; 1985, 122). Das Spiel ist ein Bereich, in dem sich das Selbst bildet, entwickelt. Schäfer (1989, 53 ff) unterscheidet hier gleichsam in einer Längsschnittbetrachtung vier Möglichkeiten des Spiels: selbstabgrenzendes, -entwickelndes, -heilendes und -regenerierendes und -bereicherndes Spiel (vgl. auch Schäfer 1980, 14 ff; 1983, 347). Wichtig ist, dass Schäfer auf die Künstlichkeit dieser Trennung hinweist. Selbstabgrenzendes Spiel entsteht, wenn der Mensch, das Kleinkind, Beziehungen zur äußeren Realität aufnimmt und dementsprechend kognitive und emotionale Strukturen ausbildet. Schäfer integriert in dieses Spiel sowohl einen Teil der Entwicklungstheorie Winnicotts (Phase 2) als auch einen Teil der Freud’schen spiel-

theoretischen Aspekte (Verarbeitung von Verlust und Trennung; Wandlung passiv – aktiv). Als dritten Punkt greift er auf die Selbstbildung durch das abwesende Objekt (Mannioni in Schäfer 1989, 57 f) zurück. Der Prozess des selbstabgrenzenden Spiels schreitet bei gelungener Entwicklung fort und differenziert sich weiter aus. Tiefenpsychologisch gesehen entwickeln sich durch eine Differenzierung des Spiels die Verarbeitungsmöglichkeiten „vergangener, emotional nicht bewältigter Situationen“ (a. a. O., 60). Doch das allein reicht als Erklärung nicht aus, wie Schäfer an verschiedenen Situationen verdeutlicht. Selbstentwickelndes Spiel braucht Muße, damit die von den Spielern gewünschten Verbindungen eintreten. Die Funktion des selbstheilenden Spiels erkannt zu haben, schreibt er Zulliger zu (vgl. Schäfer 1980, 19 f), doch wie wir wissen, hat Zulliger nur das aufgegriffen, was er beobachtet hat, und von dem er sagt, dass es die Mütter immer schon gewusst haben. Das Wesentliche für Schäfer ist die Tatsache, dass durch die deutungsfreie Kindertherapie und durch das Mitspielen des Therapeuten nicht nur das wissenschaftliche Interesse über die Trieb- und Ich-Dynamik „auf die Auseinandersetzung des Subjekts mit einem Geschehen außerhalb seiner selbst“ (Schäfer 1989, 65) gelenkt wird. Wichtig erscheint, und das wird auch bei Zulliger deutlich, die Veränderung des Selbst durch den Kontakt mit den Objekten, wobei die Spannbreite von der Mutter als erstes und wichtigstes Objekt bis zu sachlichen Objekten reicht. Wenn Schäfer hierin eine Entwicklungslinie sieht, so will er damit andeuten, dass selbst der Bezug zu Dingen, und da sind wir auch wieder bei Winnicott, „niemals nur von sachlichem Belang ist“ (a. a. O., 66). Der Umgang mit Dingen und die Selbstwerdung sind untrennbar miteinander verbunden. Zwischen das selbstheilende und das selbsterweiternde Spiel stellt Schäfer (a. a. O., 67) das regenerative oder entspannende Spiel, in dem der Mensch einen vernachlässigten Selbstbezug wiederherstellt (vgl. auch Schäfer 1980, 23). Von hier aus bedarf es nur eines kurzen Weges, um zu selbstbereicherndem Spiel zu gelangen. Hier hat der Mensch im ausreichenden Maß den Selbstbezug hergestellt und ist von hier aus in der Lage, sich neuen Sachen zuzuwenden, um an ihnen zu wachsen. Schäfer (1989, 70 f) sieht hier eine Kreisbewe-

gung, die er beschreibt als „Selbstgewißheit – Selbstvergessen – Hingabe an die Spiel-Sache – bereicherndes Sich-Zurückgewinnen".

In seiner Abhandlung von 1983 stellt Schäfer der eben beschriebenen Längsschnittbetrachtung eine Querschnittsbetrachtung gegenüber, in der weniger nach der Entwicklung als vielmehr nach der subjektiven Bedeutungshaftigkeit des Spiels gefragt wird. Schäfer (1983, 348 ff) unterscheidet sechs mögliche Bedeutungsaspekte des Spiels. Spiel als Selbstsymbolisierung, als Selbstentwurf, als Selbstgestaltung, als Selbstentäußerung, als Kommunikation mit verschiedenen ‚Bestandteilen' und die Bedeutsamkeit der Realität für die Selbstgestaltung. Bei der Symbolhaftigkeit des Spiels, der Selbstsymbolisierung findet das Kind im Spiel Symbole, in denen es sich selbst findet. Das ist in Abhängigkeit zu sehen von der kulturellen Umwelt, aus der das Kind seine Anregungen zum Selbstausdruck schöpft. „Je differenzierter dieser kulturelle Horizont, desto differenzierter auch die dadurch ermöglichte Selbstsymbolisierung" (a. a. O., 348). In der Betrachtung des Spiels als Selbstentwurf (vgl. a. a. O., 349 f) geht es Schäfer in erster Linie darum, seinen Begriff des Selbstentwurfs von Bittners Begriff der Selbstsymbolisierung abzugrenzen (vgl. auch Bittner 1981a). Der Begriff des Selbstentwurfs legt für Schäfer stetige Versuche des Menschen, seine eigene Identität zu finden, nahe und betont damit gleichzeitig auch die Prozesshaftigkeit des Geschehens. Es ist für ihn ein Orientieren und Probieren, eine Art des Bastelns mit kleinen Stücken, die immer wieder neu zusammengesetzt werden müssen, und dessen Ergebnis auch weniger klar ist. Betont also der Begriff des Selbstentwurfs die Prozesshaftigkeit des Geschehens, so hebt der Begriff der Selbstsymbolisierung für Schäfer mehr das Ziel hervor. Die Bedeutung des Spiels als Selbstgestaltung fragt nach den emotionalen Qualitäten, nach der Bedeutung, der Spielgestaltung, der einzelnen Spielepisoden, für den Einzelnen jetzt und u. U. auch auf längere Zeiträume bezogen. Unter dem Begriff ‚Spiel als Selbstentäußerung' verweist Schäfer auf die auch schon von Zulliger beobachtete Tatsache, dass sich Kinder im Spiel verlieren, dass sie dann nicht nur so tun als seien sie eine Eisenbahn, sondern in solchen Momenten sind sie eine Eisenbahn. In solchen Momenten greift der Mensch bzw. das Kind „Strukturen von etwas ande-

rem als er selbst ist, auf, die ihm bedeutsam erscheinen“ (a. a. O., 351), und die er bzw. es versucht, mit seinen Mitteln nachzuvollziehen. Gleichzeitig aber belebt er bzw. es dieses andere mit seinem Selbst. Insgesamt gesehen kommt es hier zu einer Erweiterung, Differenzierung und Bereicherung des Selbst. Ein fünfter Bedeutungsaspekt liegt im Spiel als Kommunikation, wobei Schäfer hier mehr die nonverbale als die verbale Kommunikation in den Mittelpunkt rückt. Gemeint ist eine Kommunikation auf psychosomatischer, körperlicher und sinnlicher Ebene. Spiel, soweit es diese Ebenen in Gang setzt, löst „eine umfassende innerpsychische Kommunikation“ (a. a. O., 352 f) aus, die der Mensch durch sein Spiel gestalten kann, alleine oder mit Hilfe anderer. Als letzten Punkt hebt Schäfer die Bedeutsamkeit der Realität im Spiel hervor, wobei er als Realität alle nichtsubjektiven Bildungen bezeichnet, die eine „unabhängige Existenz führen und daher auf den Menschen einwirken können“ (a. a. O., 353), die sowohl Prozesse im Menschen auslösen als auch durch sich Gestaltungsmöglichkeiten an die Hand geben, die innere Bewegung aufzugreifen und einer jeweils individuellen Form zuzuführen. „Aufführen und Neugestalten bilden so die innere, dialektische Dynamik des Spiels, die sich an Realitäten entzündet, die ins Spiel eintreten“ (a. a. O., 354).

Wird bis hierhin mehr die Subjekt-Seite berücksichtigt, so geht es im folgenden unter dem Stichwort *Ökologie des Spiels* (Schäfer 1989, 95) in Anlehnung an Batesons ‚Ökologie des Geistes‘ (vgl. Schäfer 1983, 338) darum, den Anteil der äußeren Welt an der Bedeutung für das Spiel zu erhellen. Schäfer (1989, 96 ff) unterscheidet drei Zugänge zum Ökologiebegriff. Zum einen gibt es einen streng empirisch-sozialökologischen Begriff, der für die Erklärung menschlichen Verhaltens auf multikausale Beeinflussungsstrukturen zurückgreift. Ein weiterer Ansatz, der methodisch lockerer vorgeht, und den Schäfer selbst bevorzugt, versucht, in die multikausalen Beeinflussungsstrukturen Sinnzusammenhänge und Sinndeutungen hineinzubringen, was vom pädagogischen Standpunkt nur zu begrüßen ist. „Dieser Ansatz steht dem Handeln in Alltagszusammenhängen näher als“ (a. a. O., 97) der erste Ansatz. Der in seiner sozialen und räumlichen Umgebung lebende und sich in Wechselwirkung mit dieser befindliche Mensch steht hier im Mittelpunkt. Aus-

gangspunkt oder besser gesagt Drehpunkt ist das aktiv handelnde und bestimmende Subjekt als Teil einer „ökologisch ausgedehnten und verknüpften Subjekt-Umwelt-Struktur“ (a. a. O., 98). Ein dritter Ansatz versucht, nach Schäfer (a. a. O., 99), mit dem Begriff Ökologie bestimmte Werte in die Erziehung einzubringen. Um die Spiel-Umwelt mit dem Selbst, das Außen mit dem Innen zu verzahnen, reicht es nicht aus, lediglich Spielräume, tatsächliche oder wünschenswerte, zu beschreiben, sondern ein wesentliches Moment ist deren Verbindung mit den damit verbundenen Träumen und Phantasien, denn „Wirklichkeit wird durch diese Phantasien verändert“ (a. a. O., 105). Berücksichtigt man noch, dass die Wirklichkeit wiederum Produkt verschiedener Umwelten ist, so zeigt sich, dass sich sowohl verschiedene Umwelten mit verschiedenen Phantasien verbinden als auch Phantasien gleiche Umwelten verschieden erscheinen lassen. Das Spiel als handelnde Form der Phantasie, als Medium der Selbst-Gestaltung der äußeren Welt ist der Übergangsbereich, ist die Verbindung „von einer Ökologie der äußeren Welt zu einer Ökologie der innersubjektiven Welt“ (a. a. O., 108).

4.2.11.1 Spiel und Bildung

Welche Bedeutung hat nun das Spiel im Rahmen des Bildungsprozesses? Um diese Frage beantworten zu können, muß man, nach Schäfer (1989, 150 ff), drei Komplexe berücksichtigen. Zum einen geht es in Anschluss an Rumpf (1981) um die Bedeutung und Berücksichtigung der Sinnlichkeit im Bildungsgeschehen, die sich nach Schäfer in der Dimension der Körperlichkeit der Empfindungen und des subjektiven Wunsches zeigt. Es geht um die Verbindung der Sinnlichkeit mit der kognitiven Entwicklung. Zum andern geht es im Anschluss an Maurer (1989) um die Bedeutung und Berücksichtigung der individuellen Lebensgeschichte für den subjektiven Lernprozess, wobei allerdings sowohl die innersubjektive Komplexität als auch die der Einwirkung der Lebensgeschichte zu berücksichtigen sind. Drittens geht es im Anschluss an Mollenhauer (1983) um die Berücksichtigung des sozial und kulturell strukturierten Alltagslebens. Eine Verbindung zwischen diesen drei

Komplexen ist über ästhetische Produktionen möglich. Das, was hier gefordert wird, wird im Spiel gegenwärtig. Es schließt die geforderte Sinnlichkeit ein; es wird, unter Berücksichtigung tiefenpsychologischer Erkenntnisse, durch individuelle Erfahrungen strukturiert; es schließt die Berücksichtigung des Alltagslebens mit ein. „So gesehen macht es einen Sinn, wenn Spiel und künstlerische Gestaltung [...] in einer Entwicklungslinie miteinander verknüpft werden“ (Schäfer 1989, 152). Hier also liegt die Bedeutung des Spiels im Rahmen des Bildungsprozesses. Schäfer (a. a. O., 155) spricht mit Bezug auf Winnicott und dessen Sichtweise des Spiels als Element des intermediären Bereichs von Bildungsprozessen in eben diesem Bereich (vgl. auch Steitz-Kallenbach 1994, 23). Für Schäfer (1989, 155) steht Winnicott „für den Übergang von einer Betrachtung und Verwendung des Spiels als Mittel der Entdeckung von unbewußten Vorgängen [...] zum Spielen als Heil- und Bildungsgeschehen selbst“. Wir haben ja bei Winnicott gesehen, dass im Laufe der Entwicklung des Menschen die Übergangsobjekte, die Objekte des intermediären Raums, unschärfer werden und sich über den gesamten intermediären Bereich der Kultur ausbreiten, wozu auch die künstlerische Kreativität und der Kunstgenuss gehören.

An anderer Stelle fasst Schäfer (1995b, 24) die Bedeutung der Theorie des intermediären Bereichs von Winnicott für das Bildungsgeschehen in drei Punkten zusammen. Demnach sind erstens die allerfrühesten Spiele „der Säuglings- und Kleinkindzeit [...] für die Entstehung und Entwicklung dieses Bereichs [...] bedeutsam“ (ebd.). Zweitens bildet dieser intermediäre Bereich seinerseits „den Ausgangspunkt für alle späteren Formen des kulturellen Erlebens und Handelns“ (ebd.). Drittens tritt die Notwendigkeit dieses Bereichs in Erscheinung, wenn es darum geht, dass abstrakte, objektive Dinge „*für* ein Kind persönliche Bedeutung erhalten sollen“ (ebd.). Insofern hat diese Theorie Bedeutung und Konsequenzen für all die Bildungsprozesse, bei denen es um subjektive Bedeutsamkeit geht. Das Spiel als Element des intermediären Bereichs, als Element zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit „rückt an den ontogenetischen Anfang kindlicher Bildung“ (a. a. O., 25).

Ausgehend von der Diskussion um den kompetenten Säugling (vgl. a. a. O., 23) stellt er allerdings fest, dass kindliche Bildung mehr ist als nur eine „Entfaltung und Unterstützung kindlicher Kompetenzen“ (a. a. O., 25). Selbst-Bildung ist weder Produkt innerer, auf angeborenen Anlagen beruhender Entwicklung noch Produkt äußerer Einflüsse, sondern sie vollzieht sich in einem Prozess zunehmender Unabhängigkeit unter Berücksichtigung des Zusammenspiels dreier Dimensionen: „einer förderlichen Umwelt, eines inneren Raumes, in dem sich ein subjektiver Wunsch und ein innerer Prozess der Auseinandersetzung entfalten kann, sowie einer ‚Sprache‘ [...] (z. B. dem Spiel – L. K.-S.), in der sich Subjektives und Objektives [...] artikulieren und mitteilbar machen lassen“ (a. a. O., 31).

Konkret nach den Möglichkeiten des Pädagogen gefragt, in das kindliche Spiel einzusteigen bzw. dieses zu verstehen, kommt Schäfer (1986, 317, 381 ff) auf die Notwendigkeit der Empathie, des Einfühlens und des Miterlebens, zu sprechen. Diese Empathie sieht er als Gewinn „aus einer gründlichen Verarbeitung der eigenen psychischen Konflikte und der daraus gesteigerten Konfliktfähigkeit“ (a. a. O., 382) des Pädagogen. Was ich an mir nicht kenne, kann ich beim Anderen nicht wahrnehmen und daher auch nicht verstehen und nicht klären. Wenn ich aber den Kern des (pädagogischen) Problems nicht erkenne, verbleiben die ergriffenen pädagogischen Maßnahmen „simplifizierte(r) pädagogische(r) Technologie“ (ebd.).

Empathie bedeutet aber nicht nur, sich in den anderen einzufühlen, sondern sie beinhaltet auch, die Grenzen pädagogischer Machbarkeit zu erkennen. Empathie zu haben, ermöglicht dem Pädagogen, auch in komplexen Situationen pädagogische Handlungskompetenz zu behalten, „ein Gefühl von Sicherheit in der Unsicherheit der Situation zu bewahren und zu spontanen, phantasievollen Reaktionen fähig zu sein“ (a. a. O., 383), und sie ermöglicht eine Reflexion des eigenen Handelns. Möglichkeiten, Empathie zu erlangen, sieht Schäfer (a. a. O., 383 f) neben der Eigenanalyse, die er aber für utopisch hält, in Fallbesprechungsgruppen, im Psychodrama, im Stegreifspiel (Märchen) und dem zunächst intuitiven Vorgehen Zulligers (vgl. auch Schäfer 1979). Wichtiger als die Aufdeckung der krankmachenden Faktoren sind ihm die Bereiche, die als Potenzen schon vorhanden sind, die sich anregen und

erweitern lassen. Es geht darum, dem Pädagogen einen Weg zur Selbsterziehung zu weisen. Je besser ihm die gelingt, desto besser wird er in der Lage sein, anderen zu helfen.

Anzumerken bleibt, dass das Aspekt ‚Spiel und Bildung' Teil eines Gesamtbildungsprozesses ist, dem sich Schäfer zunehmend widmet (vgl. Schäfer 1999a; 1999b; Leo 2002a, b, c; 2003a, b).

5. Spiel und Musik

Geht man z. B. von einer allgemeinen Betrachtung des Verhältnisses von Spiel und Musik aus, so stellt man schnell fest, dass es sich hierbei um zwei relativ eng verzahnte Bereiche handelt. Bei genauerem Hinsehen erscheint das Verhältnis von Spiel und Musik als Sonderfall einer übergeordneten Betrachtung des Verhältnisses von Spiel und Kunst (vgl. Oerter 1993a, 297 ff). So gesehen kann Flitner (1976, 19) mit Recht behaupten, dass „die Kunst in ihren frühen Epochen ein in ihrem ursprünglichen Impulsen [...] Spiel (ist)". Umgekehrt gilt aber auch, dass „in den Spielerfindungen des Kindes [...] der Ursprung der Kunst (liegt)" (a. a. O., 39). Für Müller-Bech (1995, 90) findet das Spiel seinen höchsten und vollkommensten Ausdruck in der Musik.

Schmitt (1998, 354) sieht eine enge Verbindung von Musik und Spiel besonders auch im alltäglichen Sprachgebrauch. „Spiel", so Schmitt (ebd.) weiter, „kennzeichnet den Umgang der Musiker mit Musik" und auch eine Komposition erweist sich „als notiertes Spiel vorgestellter Töne und Klänge" (ebd.). „Spielen mit Klängen heißt letztlich auch Spielen mit den Sinnen" (ebd.) und regt so die Phantasie des Einzelnen an.

An anderer Stelle hebt Decker-Voigt (1999, 188) hervor, dass Musik mit „ihren Bausteinen Rhythmus, Dynamik, Klang und Melodie [...] wesentlicher Bestandteil jeden Spiels (ist)".

Eine genauere Betrachtung des Verhältnisses von Spiel und Kunst verweist immer wieder auf die Spieltheorien und die ihnen zugrunde liegenden Entwicklungstheorien. Für Flitner erscheint das Spiel flüchtig und prozessorientiert, während die Kunst bleibende Formen schafft. Ein Überschneidungsbereich ist dort, wo auch durch das Spiel ein Werk geschaffen wird, etwa im Bereich der Konstruktionsspiele (vgl. auch Ratte/Siepe 1997, 228), des Malens oder des Märchenspiels im Kindergarten, zu dem auch Märchen-Spiel-Lieder gehören.

Nach Oerter (1993a, 298) sind sowohl das Konstruktionsspiel und das Rollenspiel als auch das sensomotorische Spiel Vorläufer der Kunst. Da für Oerter (ebd.) die Wurzeln einer jeden Leistung in der Kindheit liegen, geht er davon aus, „daß es Universalien gibt", die dem Kind künstlerische Tätigkeiten ermöglichen, sobald in bestimmten Gegenständen eine Funktion zur Darstellung erkannt wurde. Ganz wesentlich ist für Oerter (a. a. O., 299) das frühzeitige Ineinandergreifen von Kultur und genetisch vorgegebenen Universalien auf der Ebene des Spiels. Dies trifft für die Musik genauso zu, wie für andere Künste. Zur Erklärung dieses transaktionalen Prozesses ist es nicht notwendig, von der Existenz eines besonderen Spieltriebs auszugehen, sondern dieser Prozess lässt sich mit Hilfe zweier dialektischer Begriffspaare erklären: *Vergegenständlichung und Aneignung* und *Subjektivierung und Objektivierung*. „Vergegenständlichung beschreibt den vom Subjekt auf die Umwelt gerichteten Prozeß, in dem das Subjekt seine Umwelt herstellt oder verändert" (Oerter 1993b, 255). Im Fall der Musik geht es hier um jedwede Form des Musizierens, da durch das Musizieren Musik als Gegenstand erzeugt wird. „Aneignung beinhaltet demgegenüber jedwede Form der Musikrezeption, die darin besteht, daß Musikstrukturen an vorhandene Schemata assimiliert oder zu neuen internalen Ordnungen aufgebaut werden" (ebd.). Angesprochen sind hier zum einen das Einüben eines Stückes und das Erlernen eines Liedes, zum anderen aber auch eine Perfektionierung des Hörens. Wichtig ist, dass beide Prozesse ineinander greifen, „oft in einer einzigen Handlung vereinigt (sind)" (ebd.).

„Subjektivierung dominiert bei musikalischen Ereignissen, wenn Musik gemäß vorhandener Schemata interpretiert und gemäß der eigenen Gefühlslage erlebt wird, ohne daß objektive Kriterien eine Rolle spielen" (a. a. O., 256). Demgegenüber dominiert die Objektivität, „wenn die in der Musik steckenden Gesetzmäßigkeiten erfaßt und berücksichtigt werden" (Ribke 1988, 127). Auch hier ist wesentlich, dass eine Einseitigkeit zugunsten eines Ineinandergreifens vermieden werden soll.

Wenn Oerter (ebd.) die Kombination Aneignung – Subjektivierung in Verbindung mit der Assimilation bei Piaget und die Kombination Aneignung – Objektivierung mit dem Akkomodationsprozess verbindet, wird deutlich, wie stark musi-

kalisches das Handeln der Entwicklung unterliegt. Dennoch überwiegt beim künstlerischen und damit auch beim musikalischen Schaffen die subjektive Vergegenständlichung. Damit aber „müßte der Vorgang der Selbstdarstellung und der Darstellung eigener nicht bewußter Thematiken beim (musikalischen – L. K.-S.) Kunstwerk wie beim Spiel entscheidend sein“ (Oerter 1993a, 301), wodurch musikalisches Handeln als Form künstlerischen Ausdrucks „zu einer unentbehrlichen Form musikalischer Lebensbewältigung und musikalischer Kommunikation (wird)“ (a. a. O., 302), womit Oerter auf einen wesentlichen Aspekt dieser Arbeit verweist.

Innerhalb der Musikpädagogik erscheint das Spiel als mögliches didaktisches Prinzip, das für die verschiedenen Altersgruppen methodisch auszuarbeiten ist. Das Spiel wird funktionalisiert, wenn ich es lediglich als Mittel benutze, musikalische Inhalte zu transportieren oder kognitive Elemente zu verschleiern. Die Ansicht, Spiel habe innerhalb der Musikpädagogik nur dort eine Bedeutung, wo sich ein Sachverhalt als Spiel bearbeiten oder im Spiel verstecken ließe, lässt die vielen anderen Möglichkeiten eines eventuellen Spiel-Einsatzes unberücksichtigt. Wesentlich ist, dass das Spiel den Menschen dann ernsthaft betrifft, wenn er sich körperlich, motorisch, kognitiv und emotional angesprochen fühlt. Ist dies der Fall, dann enthält Spiel auch die die Arbeit begleitenden Prozesse „wie Übung, Wiederholung, Verbesserung, Probieren, Scheitern und Von-Neuem-Beginnen“ (Ribke 1988, 127; vgl. auch Richter 2003, 44). Spiel wird erst dann zur Arbeit im negativen Sinn, d. h. zur Belastung, wenn die Beziehung zum Arbeitsprodukt verloren geht, wenn Arbeitsprozesse als unbefriedigend empfunden werden, wenn der innere Bezug verloren geht (vgl. Ribke 1988, 127) bzw. erst gar nicht gefunden wird. Hier liegt auch der Grund, warum nach Oerter (1993a, 294) musikalisches Handeln erst im Jugend- bzw. im Erwachsenenalter Spielmerkmale aufweist, während für ihn im Kindesalter Musizieren in erster Linie mit Lernen und Arbeit verbunden ist. Dies scheint mir jedoch mehr eine Frage nach der methodisch-didaktischen Vorgehensweise zu sein.

Unter dem Titel „‚Ich spiele Geige‘. Über die Funktion von Musik“ (Liedtke 1993) betrachtet der Autor das Verhältnis von Spiel und Musik aus vier Näherungen. Der erste Weg führt über eine etymologische Begriffsanalyse des Wortes

Spiel. Seinen Untersuchungen zufolge lässt sich das Wort Spiel „nur bis ins Althochdeutsche (6. – 11. Jh.) zurückverfolgen“ (a. a. O., 63) und es ist „zunächst nur für das westgermanische Festland belegt“ (ebd.). Eine direkte Beziehung zwischen Spiel und Musik, wobei Liedtke sich in erster Linie auf das Instrumentalspiel konzentriert, besteht nicht. Beziehungen lassen sich nur im übertragenen Sinn ausmachen (vgl. a. a. O., 64). Der zweite Weg eine etymologische Betrachtung des Verhältnisses Spiel und Tanz bringt dann doch noch eine Annäherung (vgl. a. a. O., 65 f). Wenn Spiel im Mittelhochdeutschen für „Zeitvertreib, Scherz, Unterhaltung, Vergnügen“ (Lexer 1876 in Liedtke 1993, 66) steht, so wird hierdurch ein Feld markiert, in das auch ein Teil der Merkmale der Musik gehört. Der dritte Weg führt Liedtke dann zur Betrachtung spezifischer Merkmale des Spiels, wobei er sich hier auf die Darstellungen bei Einsiedler bezieht (vgl. a. a. O., 67 ff). Die Frage ist nun: „Inwieweit finden sich Merkmale, die Einsiedler als charakteristisch für das Spielen ansieht, auch im Bereich des Musizierens?“ (a. a. O., 68). Wie Spiel, so ist Musizieren von intrinsischer Motivation und positiven Emotionen begleitet. Bei der Beantwortung der Frage, ob Musik auf eine Endhandlung zielt oder sich im Vorfeld solcher Handlungen abspielt, kommt Liedtke auf die stammesgeschichtlichen Wurzeln der Musik zu sprechen. Musik gehört „in den Bereich der akustischen Analogkommunikation“ (a. a. O., 69), wodurch auch deutlich wird, dass Musik „keinem einzelnen Funktionskreis“ (ebd.) angehört. Eine zweite Wurzel sieht er in der stammesgeschichtlichen Festlegung des Gehörs hinsichtlich der „emotionale(n) Wertigkeit bestimmter Frequenzen, der Rhythmen, des Tempos und der Lautstärke“ (a. a. O., 70). Doch Musik als Mittel akustischer Analogkommunikation ist noch keine Musik. Musik entsteht erst durch die Überhöhung elementarer akustischer Gestaltungsfähigkeit. Der Mensch modifiziert ähnlich wie in der bildenden Kunst „auch im akustischen Bereich die genetisch vorgegebenen Auslöser, setzt sie zueinander in Spannung, löst Spannungen auf, überakzentuiert Empfindungen und experimentiert gestalterisch wenn man so will, am langen Zügel angeborener Wertungsmuster — mit seinen akustischen Ausdrucksmöglichkeiten“ (a. a. O., 71). Genau hier sieht Liedtke in Anlehnung an Koenig wesentliche Parallelen zum Spiel.

Wesentlich ist der „individuelle, relativ willkürliche lustgetönte Umweg auf dem Weg zu angestrebten Zuständen und Endhandlungen“ (Koenig, O. 1980, 178 in Liedtke 1993, 71). Hinzu kommen noch Aspekte des Experimentierens und Erforschens. So wie das Spiel mit Rollen arbeitet und diese variiert, so spielt Musik mit den verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten immer „in einer gewissen Distanz zur Ernstsituation“ (Liedtke 1993, 72). Insgesamt gesehen zeigen Spiel und Musik viele Gemeinsamkeiten. Beide gehören, neben anderen Elementen, zu den Verzierungen des menschlichen Lebens. Der vierte Weg führt Liedtke zur Frage nach der Attraktivität von Musik (vgl. a. a. O., 72 ff). Angesprochen werden hier die unterschiedlichen Wirkungen von Musik, die jedoch von kulturellen und individuellen Faktoren abhängig sind, die sich positiv sowohl auf das Individuum als auch auf die Gruppe auswirken. Musik ist ein Teilbereich menschlicher Kommunikation, sie löst (in der Regel) positive Ausdrucksmuster aus und hat somit auch einen entlastenden Effekt und sie ist Mittel zur sozialen Kommunikation. In all dem weist Musik Parallelen zum Spiel auf. Wie das Spiel, so ist auch Musik kein lebensnotwendiger Gebrauchsgegenstand der Menschheit (vgl. Rösing/Roederer 1985, 356 in Liedtke 1993, 75), sondern Mittel, das Leben menschlicher zu gestalten.

Für Wagner (1992[2], 5) ist Musik „ein faszinierendes Spiel mit Klängen und Geräuschen“, wobei im Spiel bzw. im Spielen „die Kunst einer besonderen Zwiesprache des Menschen mit den Dingen dieser Welt“ (a. a. O., 1) zeigt. Doch sieht Wagner auch, dass der Aspekt des Spiels nur eine Seite der Musik darstellt (vgl. a. a. O., 5). Kindern, wobei er hier Kinder im Alter zwischen vier und neun Jahren meint, liegt der spielerische Umgang sehr nahe. Er ist ihr Weg in die Musik und zur Musikalität. Spielend gelangen die Kinder „in das geräumige Entree der Musik, von wo aus sich dann die Türen öffnen lassen zu den unterschiedlichen Räumen der vielen Erscheinungsformen und Funktionen der abendländischen Musik und aller anderen Musiken dieser Welt“ (a. a. O., 1). Ein mögliches Ziel musikalischen Spielens ist die Entwicklung eines musikalischen Selbstvertrauens und Interesses, dass der Spieler motiviert ist, sich mit Musik auf der Ebene der Kunstmusik, der Gesangs-

und Instrumentalmusik und der Komposition, auseinander zusetzen. Das beinhaltet sowohl die rezeptive als auch die aktive Auseinandersetzung mit Musik.

5.1 Spiel und Musik in der musikalischen Früherziehung

Die Entwicklung der musikalischen Früherziehung seit dem Ende der 60er Jahre ist im Zusammenhang zu sehen mit der Entwicklung innerhalb des Elementarbereichs zu dieser Zeit. Müller (1973, 16) zufolge lässt sich diese Entwicklung auf drei voneinander nicht unabhängige Motive zurückführen. Das erste, das politische Motiv resultiert aus Bemühungen im Bildungsbereich aufgrund des Sputnikschocks. Das zweite, das sozial-emanzipatorische Motiv lässt sich am ehesten mit dem Begriff Chancengleichheit umschreiben. Das dritte, das wissenschaftliche Motiv basiert in erster Linie auf Erkenntnissen der durch die amerikanische Literatur geprägten Lern- und Entwicklungspsychologie, die gerade die Vorschulzeit als „eine wesentliche Phase kindlicher Lernwilligkeit und Lernfähigkeit" (Wucher 1973, 135; vgl. Küppers 1970, 16; Müller 1973, 20 ff) hervorhebt. Man war nicht länger gewillt, diese Phase ungenutzt verstreichen zu lassen. Abel-Struth (1975^2, 11) stellt klar, dass diese frühere Lernfähigkeit nicht zu einer Vorwegnahme schulischen Lernens führen, sondern vielmehr dazu dienen soll, „für späteres Lernen ein höheres Maß an Lernbereitschaft und Lernvermögen bereitzustellen". Es geht also nicht um ein verfrühtes stoffliches Lernen, sondern um eine allgemeine Anhebung der Lernbereitschaft (vgl. Küppers 1970, 17).

Vor diesem Hintergrund und vor dem Bemühen, den Elementarbereich in das Bildungswesen insgesamt zu integrieren, „verdienen Aktivitäten der Musikpädagogik innerhalb des Vorschulbereichs besondere Aufmerksamkeit" (Noll/Suder 1973a, 9). Für Abel-Struth (1975^2, 11) stellt sich die Frage, ob, wie und in welchem Ausmaß Musik zur Realisierung allgemeiner Ziele beitragen kann. Ihr geht es um eine wechselseitige Ergänzung allgemeiner und fachspezifischer Inhalte und Ziele: „Musik ist ein Feld [...], in dem sich allgemeine Lernziele konkretisieren können,

wobei zugleich musikalisches Vermögen erworben wird; Musik gibt zum zweiten eigene fachliche Lernziele auf, die ihrerseits ebenfalls – in unterschiedlichem Ausmaß – allgemeine Fähigkeiten anregen und unterstützen können“ (a. a. O., 15).

Eine erste große theoretische und zugleich auf die Praxis reflektierende Auseinandersetzung mit der musikalischen Früherziehung fand auf der ersten öffentlichen Tagung des Arbeitskreises ‚Forschung in der Musikerziehung‘ Ende Oktober/ Anfang November 1969 in Köln statt (vgl. Musik & Bildung 1970, 2). Die anwesenden Vertreter der musikalischen Früherziehung beschäftigten sich sowohl mit den psychologischen, d. h. den lern-, entwicklungs- und musikpsychologischen Grundlagen als auch in einem didaktischen Teil mit verschiedenen Modellen musikalischer Früherziehung. Im Rahmen ihrer Betrachtung der lernpsychologischen Aspekte der musikalischen Früherziehung kommt Nelles-Bächler (1970, 18) auf das Spiel zu sprechen, wo es darum geht, den Bewegungsdrang dieser Altersstufe als Motivationsbasis für erfolgversprechende Lernprozesse zu nutzen, z. B. durch Sing- und Bewegungsspiele. Von Seiten der Rhythmik steht das Spiel in Verbindung mit Improvisation, mit äußerer, sichtbarer (Spiel und Tanz) und mit innerer Bewegung (Phantasie) (vgl. Sieler 1970, 26).

1970 fand in Darmstadt ein Kolloquium ‚Musik für Vorschulkinder‘ statt, das von dem Institut für Neue Musik und Musikerziehung veranstaltet wurde und dessen Referate den Band 1 des von Abel-Struth herausgegebenen Werkes ‚Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule‘ füllen (vgl. Abel-Struth 1970). In ihrer Analyse der gegenwärtigen Situation der musikalischen Früherziehung um 1970 kommt Abel-Struth (1970a, 24) zu der Ansicht, dass die Praxis der musikalischen Früherziehung von unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Intentionen bestimmt wird, die ihrerseits wiederum auf verschiedenen psychologischen, pädagogischen und ästhetischen Theorien basieren. In diesem Zusammenhang tritt das Spiel zum einen als reformpädagogisches Motiv auf, zum anderen steht es im Zusammenhang mit Klanglust und Kreativität (vgl. a. a. O., 23).

Im Mai 1973 fand in Würzburg eine Studientagung ‚Musikalische Früherziehung‘ statt, deren Dokumentation erstmals einen „zusammenfassenden Überblick

der verschiedensten Richtungen und Ansätze in der Musikalischen Früherziehung“ (a. a. O., 10) gibt und erste Ansätze zur Betrachtung des Verhältnisses von Spiel und Musik in der musikalischen Früherziehung liefert. Zöller (1973, 33) spricht davon, dass das Kind im Rahmen rhythmisch-musikalischer Bewegungserziehung, die sich „als gruppendynamischer Prozeß in improvisierten Spielformen im Sinne eines divergenten Lernens“ realisiert, aktiver Mitgestalter ist. Lorenz (1973, 73) will die Kinder unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse „möglichst organisch von der Freude am Spiel zur Freude am Lernen und Arbeiten führen“. Bei Meyer-Denkmann (1973, 87) taucht das Spiel in seiner Erscheinung als Rollenspiel zum Wahrnehmen, Erfahren und zur aktiven Gestaltung sozialer Beziehungen auf. Wucher (1973, 137) zufolge geschieht alles Lernen im Unterricht selbstverständlich in der dem Alter angemessenen Form des Spiels, wobei dem Bewegungs- und dem Darstellungsspiel eine besondere Rolle zukommt. Es wird deutlich, dass hier nicht das freie Spiel, sondern das gelenkte Spiel, das Spiel als Unterrichtsprinzip gemeint ist. Ebenfalls auf psychologische Erkenntnisse stützt sich Oelrich (1973, 178), wenn sie Spiel und Experiment als altersadäquate Umgangsweise mit verschiedenen Klangerzeugern in den Mittelpunkt stellt. Die Faszination lässt eben dann nach, wenn nur feststehende Spielmöglichkeiten geboten werden. In der Abschlussdiskussion zum Symposion bekräftigt Lorenz (1973a, 209) noch einmal die Bedeutung des Spiels als kindgemäße Zugangsweise, um die musikalischen Kräfte zu entfalten. Jedoch erfolgt das Umsetzen spielerischer Freiheit nach „Spielregeln (Gesetzen), die Willkür ausschließen“ (ebd.). Insgesamt gesehen wird im Symposionsbericht das Bemühen deutlich, zwei ursprüngliche, „prinzipiell unterschiedliche(r) Richtungen des frühen Musiklernens“ (Abel-Struth 1973, 69) einander anzunähern: eine am Spiel und eine am Lernen orientierte Musikerziehung.

Bereits im März 1973 „fand in München im Institut für Frühpädagogik des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus eine Arbeitstagung zum Thema ‚Musik und Bewegung im Elementarbereich‘ statt“ (Zöller 1974a, 7). Auch zu dieser Tagung erschien ein Bericht, der die Beiträge enthält, die als Diskussions-

grundlage dienten. Im Vordergrund der Tagung standen „Möglichkeiten früher Förderung kindlicher Kommunikationsfähigkeit und Kreativität in den Medien Musik und Bewegung“ (ebd.). In seinem Nachdenken über eine „Didaktik und Methodik der Musikalischen Erfindungs- und Improvisationsübung im Vorschulalter“ (Keller 1974a, 58) kommt Keller auch auf das Verhältnis Spiel – Musik zu sprechen. Für ihn äußert sich Musik als musikalischer Spieltrieb, der nicht „früh genug gefördert und befriedigt werden (kann)“ (a. a. O., 59). „Insofern“, heißt es weiter, „war Musikerziehung immer Früherziehung“ (ebd.). Das Kind bestimmt die zu erfindende Musik und der Erzieher hat für eine angstfreie Atmosphäre zu sorgen, etwa „ein Spiel, das zu musikalischen Äußerungen anregt“ (a. a. O., 60). Wie die vokale, so beginnt auch die instrumentale Improvisation u. a. im Spiel mit den körpereigenen Instrumenten. Der Weg von der Spielerei hin zum produktiven Spiel führt dann über einen Rollentausch zwischen Lehrer und Schüler. Vokale, instrumentale und tänzerische Improvisationen vereinen sich letztlich „im Szenischen Spiel, im Elementaren Musik- und Tanztheater“ (a. a. O., 70). Hasselbach (1974, 79) hebt besonders den Zusammenhang von Spiel und Bewegung (Tanz) hervor, der für sie mehr bedeutet als ein Verhaften in Spielregeln und Spielkontrollen. Bei dem Spiel und Tanz geht es um eine Erweiterung und Differenzierung sowohl der Bewegungs- als auch der Ausdrucksmöglichkeiten.

Ebenfalls 1974 erscheint der Band 3 der Reihe *‚Die Musikschule‘*, der sich mit der Didaktik der musikalischen Grundausbildung befasst. Aus lern- und entwicklungspsychologischer Sicht schreibt Auerbach (1974, 24), dass die wichtigste Lernform der Kinder im Vorschulalter das Spiel, die spielerische Tätigkeit sei. Diese ungezwungene „Art des Zugehens auf die Welt hat es sich als junges Schulkind erhalten; die spontane Spielfreude ist stärker als der Wunsch nach zielgerichtetem Lernen“ (ebd.). Konsequenterweise sieht Auerbach dann auch in der spielerisch-tätigen Erarbeitung neuer Inhalte „die wichtigste und gemäßeste Form des Lernens (ebd.). Nach Keller (1974b, 45) zeigt sich in der Diskussion der Bildungsziele und -wege zu Beginn der 70er Jahre ein Gegensatz, der sich mit „*Lust* und *Leistung*“, mit „*Spiel* und *Arbeit*“ umschreiben lässt und der in der bei Reformpädagogen „be-

liebten Forderung ‚Spielendes Lernen' oder ‚Lernendes Spielen' (am besten – L. K.-S.) aufgehoben" erscheint. Keller vertritt die Meinung, dass sich die Inhalte progressiv erarbeiten und im freien Spiel genießen lassen. Dann ergibt sich, „das rechte Verhältnis von Lust und Leistung – immer aber unter dem Primat der Lust – [...] von selbst" (a. a. O., 50). Aufgabe des Lehrers ist es, einen Spielraum und eine Atmosphäre zu schaffen, so dass Möglichkeiten zur Entfaltung und damit zum Sammeln von Spielerfahrungen gegeben sind. Wenn sich Keller in seiner Abhandlung auch primär auf die musikalische Grundausbildung bezieht, so sind seine Gedankengänge durchaus auf die musikalische Früherziehung übertragbar. Regner (1974) stellt fest, dass es in der Musikpädagogik zwei extreme Ansichten über das Spiel gibt, in denen sich der Gegensatz von Spielen und Lernen widerspiegelt. Die eine Seite sieht im Spiel vergeudete Zeit, da sich Spielen der Stoffvermittlung und einer Lernzielkontrolle entzieht, die andere Seite will nur spielerisch gewonnene Erfahrung gelten lassen. Regner sieht seine Aufgabe darin, einen Zusammenhang zwischen Spiel und Erfindung, dem spielerischen Umgang mit Stimme und Instrument, mit Geräusch und Klängen, der allgemeinen Sensibilisierung für Musik und sogar der Vorbereitung auf aktives Musizieren herzustellen (vgl. a. a. O., 52).

Er (a. a. O., 53) unterteilt das kindliche Spiel in drei Phasen. Die erste Phase ist „ein Abtasten, ein Begreifen von Materialien" (ebd.). In einer zweiten Phase werden den Materialien Bedeutungen zugeordnet und erst in der dritten Phase treten Beziehungen auf, die den Spielverlauf bestimmen. Diese Beziehungen können eben einfache Reproduktionen sein, sie können aber auch „Vorstöße in kühnere, abstraktere, irreale Bereiche sein" (ebd.), wobei Regner bewusst an das Verhältnis Spiel – Traum – Märchen denkt. Ergänzt werden diese Spielformen durch bewusst gewählte Gruppenspiele, wie z. B. die Regelspiele und die Rollenspiele. Regner (a. a. O., 55) ist sich sicher, „daß ein großer und wesentlicher Teil des Lebens eines Kindes sich im Spiel verwirklicht". Weiter heißt es: „Die Phantasie des Kindes, die Fähigkeit sich immer wieder neue Bedeutungen, Rollen, Handlungen vorzustellen, wird herausgefordert. Spiel ist Erfindung, Raum für kreatives Verhalten" (ebd.).

Ähnlich dem allgemeinen unterteilt er das musikalische Spiel in drei Phasen. In einer ersten Phase kommt es zum Betasten, zum Begreifen von Materialien. In einer zweiten Phase geht es dann um das Vergleichen von Motiven, Linien und Klängen, woraus sich in einer dritten Phase die Tendenz seitens des Komponisten ergibt, das Stück sich entwickeln zu lassen (vgl. a. a. O., 55). Diese Ähnlichkeit zwischen dem kindlichen Spiel und dem Komponieren bringt Regner (a. a. O., 56) auf den Satz: „*Komponierte Musik und erfundenes Spiel sind Ergebnisse kreativen Verhaltens*." Kreatives Verhalten ist nicht zuletzt Ergebnis eines Musikunterrichts, der Erfahrungen mit der Gestaltbarkeit musikalischen Materials ermöglicht. An einen solchen Unterricht stellt Regner (a. a. O., 56 f) zehn Forderungen:

„1. Die ‚Spiel-Einstellung' des Kindes wird nicht nur als seinem Alter entsprechend geduldet, sondern angeregt, gefördert.
2. Der Unterricht bietet Gelegenheit, mit Materialien, Werkzeugen, Elementen, Begriffen, Ideen umzugehen.
3. Der Lehrer schafft eine nicht-autoritäre Lernumgebung.
4. Jeder Ansatz zu einem eigenständigen, selbst-initiierten Ausprobieren, Experimentieren, Lernen wird beachtet.
5. Der Mut zum Experiment, zur Hypothese, zur flexiblen Entscheidung wird belohnt.
6. Ansätze zu kollektiven Produktionen, Gestaltungsversuche in Gruppen verdienen besondere Beachtung und Förderung.
7. Um eine Selbstbewertung zu fördern, schiebt der Lehrer sein Urteil, gelegentlich auch seine Verstärkung auf.
8. Lehrer und Gruppe helfen einzelnen, Fehlschläge und Frustrationen zu überwinden.
9. Durch die Aufgabenstellung, durch Hinweise und Übungen versucht der Unterricht, die Anwendung von Ergebnissen in anderen Bereichen, den Transfer zu üben.
10. Nicht nur das Ergebnis, sondern auch das Verfahren der Produktion, der Zusammenhang mit anderen Teilaufgaben und dem Ganzen sind wichtig."

Was hier bei Regner besonders deutlich wird, ist, dass die unterrichtliche Umsetzung einer positiven Einstellung zum Spiel auch an andere Faktoren gebunden ist, wobei der Einstellung des Lehrers, sicher aber auch der äußeren Bedingung des Unterrichts große Bedeutung beigemessen werden muss.

Als einer der ersten Musikpädagogen berücksichtigt Regner tiefenpsychologische Erkenntnisse zum Spiel, wobei er sich auf Zulliger bezieht (vgl. a. a. O., 54): „Die Kraft des Gedankens wird erprobt. Die Welt wird gestaltet, verändert, zerstört. Kraftverhältnisse werden erforscht. Das Ich wird als Schöpfer erlebt. Dies alles nicht im Bewußtsein, sondern in tieferen Schichten unseres Wesens, in denen Dissonanz und Konsonanz menschlichen Seins ererbt sind und aus denen die Impulse zur Gestaltung des eigenen Lebens und der Welt aus uns heraus kommen.“ Nach eigenen Auskünften mir gegenüber hat er die tiefenpsychologische Perspektive von Spiel und Musik nach 1974 nicht weiter verfolgt.

Im Rahmen des Prozesses der Neufassung des 1968 von Twittenhoff und Wucher entwickelten ‚Curriculums Musikalische Früherziehung‘ in den Jahren 1973 bis 1976 kam es zu einer umfangreichen wissenschaftlichen Begleitung, deren Ergebnisse insgesamt acht Bände füllen. Eine Zusammenfassung dieser Ergebnisse erschien 1992(!), also sechzehn Jahre nach Abschluss der Untersuchung (vgl. Noll 1992): „Wenngleich die Untersuchungen im Zusammenhang mit der Erprobung eines bestimmten Modells erfolgten, handelt es sich hierbei gewissermaßen auch unabhängig davon – um die Dokumentation musikpädagogischer Situations- und Prozeßabläufe von allgemeinerer Bedeutung“ (a. a. O., 11). Zu erwähnen bleibt noch, dass es 1988 zu einer Nachbefragung eines Teils der damals beteiligten Lehrkräfte kam. Der Aspekt des Spiels taucht hier auf im Zusammenhang mit der Elternbefragung. Wieder geht es um den Gegensatz Spielerisches Lernen vs. Leistungsdruck (vgl. a. a. O.,104 f, 106 f). Noll (a. a. O., 209) selbst betont: „Spielerisches Lernen oder Lernen im Spiel ist die zentrale Lebensform des Kindes im Vorschulalter und bedarf keiner empirischen Überprüfung oder gar eines empirischen Beweises.“ Eine spielerische Hinführung zur Musik seitens der musikalischen Früherziehung sieht ein hoher Prozentsatz der Eltern als gegeben an, doch zeigt sich

hier deutlich der Einfluss des Lehrers und die Handhabung des Früherziehungsprogramms. Zu einer massiven Einschränkung spielerischen Vorgehens kommt es bei den häuslichen Übungen. Auch aus Befragungen der Lehrkräfte geht hervor, dass für sie „musikalisches Lernen [...] eine besondere Form des Spiels (ist)“ (a. a. O., 287).

Seit Mitte der 70er Jahre kam es zur Etablierung der musikalischen Früherziehung an den Musikschulen. Die Diskussion um Aspekte der Didaktik und Methodik ging zurück. Marktbeherrschendes Programm war das ‚Curriculum Musikalische Früherziehung‘ des VdM. Obwohl musikalische Früherziehung seit 1968 unter den Fittichen des VdM unterrichtet wird, erschien der Lehrplan musikalische Früherziehung erst 1980(!). Auch hier wird gesagt, der „Unterricht in dieser Altersstufe soll ‚Spiel‘-Charakter haben“ (vgl. Zarius 1985a, 110). Auffallend ist, dass diese doch grundlegende Aussage nicht zu Beginn, in der Einführung zum Lehrplan steht, sondern eher am Schluss, da wo es um die Instrumenteninformation geht.

Basierend auf dem Begriff des Elementaren, dem Wesentlichen, das nicht allein der Sache eigen, sondern nur in Verbindung mit dem Menschen lebendig ist (vgl. Jungmair 1981, 79), entwickelt Jungmair Anfang der 80er Jahre ihre Vorstellung einer musischen Früherziehung, die über das bisherige Verständnis hinausgeht, da sie elementare Erfahrungen auf allen künstlerischen Gebieten mit einschließt. Zentrale Unterrichtsmethode ist dabei das Spiel. „Im Spiel und in der Wiederholung von Spielformen erweitert es sein Können und damit den Raum seiner Leistungsfähigkeit. Immer und immer wieder nimmt es dabei das Risiko des Nichtkönnens auf sich [...] aus Freude an den vorhandenen und sich entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (a. a. O., 82). Das Spiel wird bei Jungmair Mittel zur Gestaltung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, die bis in das Erwachsensein hineinwirkt (vgl. a. a. O., 80).

Mitte der 80er Jahre wurde die Diskussion neu entfacht, nicht zuletzt durch das Erscheinen des Theoriebandes von Zarius (1985). In seinem Beitrag *Zum Musikerleben des Vorschulkindes* kommt Meißner (1985) im Rahmen des Nachdenkens über das Musik-Lernen auf die entwicklungspsychologische Sicht des Spiels zu

sprechen. In Anlehnung an Nickel hebt auch er hervor, dass das Spiel die kindgemäße Auseinandersetzung mit der Welt und damit auch der Musik ist. Jenseits der Spielkategorien verdeutlicht er, dass in bezug auf das Musik-Lernen von Vorschulkindern zu berücksichtigen ist, dass Handlungen „im affektiven Vollzug leichter erlernt und besser verstanden werden als im reinen Gedankenexperiment“ (a. a. O., 71). Medium des affektiven Vollzugs aber ist das Spiel. Im Spiel sieht auch Zarius (1985a, 99) das grundlegende Verhalten des Kindes gegenüber seiner Umwelt besonders im sicheren Rahmen der Familie. „Außerfamiliäre Erziehung sollte hier ansetzen und dem Kind analoge Spielräume bieten, die einer optimalen familiären Situation möglichst nahekommen“ (ebd.). Musikalische Früherziehung sollte ihre Handlungen und eventuell zu erbringende Leistungen auf die Strukturen des Spiels beziehen, „an die Stelle eines isolierenden, einschichtigen Lernprozesses eine anregende, komplexe und tragfähige Spielsituation [...] setzen“ (a. a. O., 100), die dem Kind einen adäquaten Umgang mit der Thematik erlaubt. Begriffe und Systeme haben für das Kind nur dann eine Bedeutung, wenn sie im Spiel entstehen und dem Spiel selbst zugute kommen. Aufgabe des pädagogisch genutzten Spiels ist es, die zentralen Lernbereiche der musikalischen Früherziehung insgesamt, aber auch jeder einzelnen Einheit, organische miteinander zu verbinden. „Eine Orientierung am Kinderspiel“, so Zarius (ebd.), „mag für die Zukunft einen gangbaren Weg aus dem Dilemma zweifelhafter Vorschulprogramme weisen“.

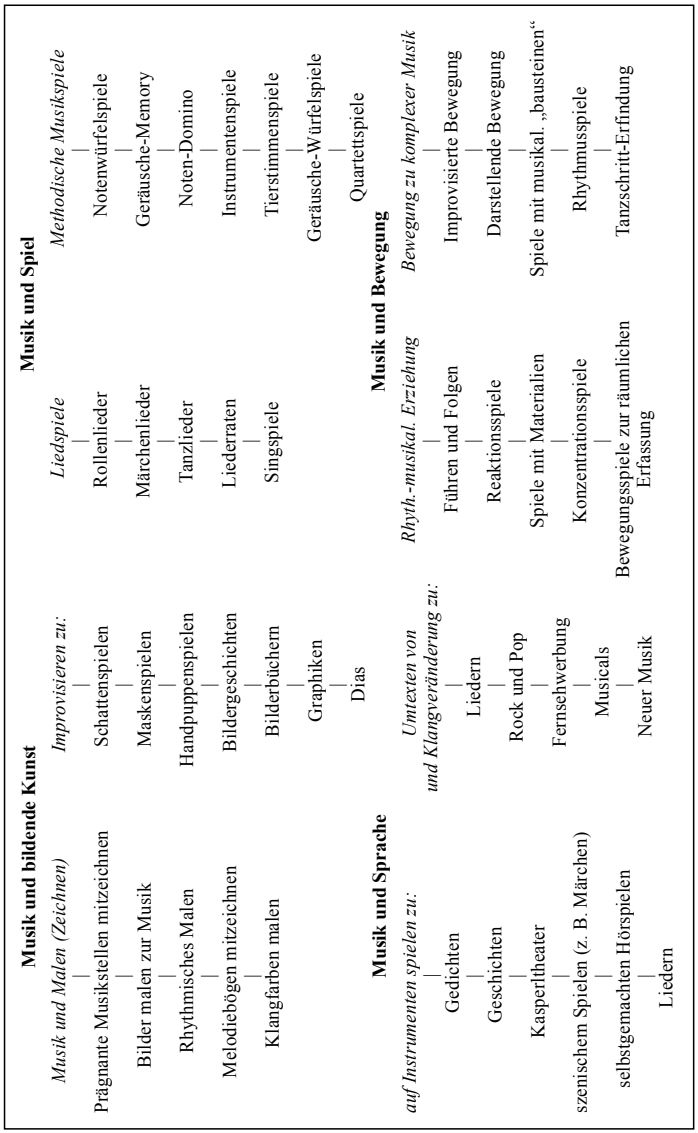
Auf dem Musikschulkongress 1987 in Heidelberg äußerte sich Ribke (1988) zum Spielbegriff in der musikalischen Früherziehung. Die dort geäußerten zentralen Gedankengänge finden sich in Kap. 1.4.1 dieser Arbeit. Entscheidender Faktor gerade beim (musikalischen) Spiel ist die intrinsische Motivation und das Aufrechterhalten der intrinsischen Motivation. Wenn dies gelingt, dann werden auch Versuche wie Spiel und Arbeit oder Ernst zu trennen sekundär, da die die Arbeit begleitenden Prozesse „wie Übung, Wiederholung, Verbesserung, Probieren, Scheitern und Von-Neuem-Beginnen“ (a. a. O., 127) ebenso Bestandteile des kindlichen Spiels sind. Auch Probst (1988, 157) betont das Spiel als kindgemäße Form des Lernens, die besonders in der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung

greift. Dennoch geschieht das Spielen hier, aus Lehrersicht, nicht absichtslos. Der Einsatz des Spiels als Unterrichts- und Lernprinzip verlangt vom Lehrer, „Animateur und Spielpartner zu sein und zugleich ‚Lernzielkontrolle' im Kopf zu haben" (ebd.). Probst differenziert im Weiteren zwischen dem Spiel in der musikalischen Früherziehung und dem in der Grundausbildung: „In der musikalischen Früherziehung (findet der Lehrer – L. K.-S.) ein mehr oder weniger unreflektiertes Spielen mit Lernerfolg, in der musikalischen Grundausbildung ein – spielendes – Lernen" (ebd.). Prinzipiell soll bzw. muss sich das Spiel auch in den Instrumentalbereich hinein fortsetzen (vgl. a. a. O., 158).

Im Rahmen allgemeiner Gedanken „zum Hauptfach Musikalische Früherziehung/Musikalische Grundausbildung" (Seeliger 1989) erwähnt Seeliger (a. a. O., 11) das Spiel im Zusammenhang mit sozialem Lernen in der Gruppe. Kritisch gesehen wird von ihr das Spielangebot des heutigen Kindes, das in erster Linie aus fertigen Spielsachen, aus Barbie-Puppen und Horrorfiguren wie Hi-Man besteht. An Spielformen zeigen sich lediglich Solospiel und Wettbewerbsspiele. Das mit den oben erwähnten Spielfiguren auch Rollenspiele initiiert werden können, darauf geht sie nicht ein.

Lang (1991, 17) hebt die „Freude am Spiel als Antrieb zur Leistung" hervor. Auch sie greift auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse zurück, um in der musikalischen Früherziehung ein „Lernen mit Lust" (ebd.) zu erreichen. Zentrale Momente, die sich auch im Spiel wiederfinden, sind dabei die Neugierde, die Funktionslust und die Freude am Erfolg. Diese drei Faktoren versteht sie als Vorstufen einer Leistungsmotivation.

Dem Element des Spiels in der musikalischen Früherziehung kommt nach Küntzel-Hansen (1991) eine große Bedeutung zu. Sie bringt ihre jahrzehntelangen Bemühungen auf den Punkt. In der musikalischen Früherziehung geht es um: „Begreifen durch Greifen. Erfahrungen im Spiel nacherleben, spielend und experimentierend Lernprozesse mit Kindern entwickeln" (a. a. O., 20). Die Bedeutung des Spiels zeigt sich vor allem im Vergleich mit den übrigen Feldern der musikalischen Früherziehung (vgl. a. a. O., 21):



(Küntzel-Hansen 1991, 21)

So wie für das Kind außerhalb der musikalischen Früherziehung der zentrale Weg zur Auseinandersetzung mit der Umwelt das Spiel ist, so soll das Spiel auch zentrales Moment der musikalischen Früherziehung sein. Küntzel-Hansen zeigt den Einsatz des Spiels zur Erfahrung der Grundlagen der Musiklehre auf. Darüber hinaus kommen Spiele zum Einsatz im Zuge der Instrumenteninformation, des Notenlehrgangs, der Rhythmen und schließlich zur Darstellung komplexer Musik. Im Spiel sieht Küntzel-Hansen (a. a. O., 23) nicht nur eine methodische Hilfe zur Erfassung zentraler Unterrichtsinhalte, sondern auch einen Weg, außermusikalische Ziele wie Konzentration, Ausdauer und soziales Verhalten zu üben. Für die zentralen Inhalte der musikalischen Früherziehung aber gilt: „Was das Kind in Spiel umsetzt, wird besser behalten, als das, was es nur vom Lehrer gesagt bekommt" (ebd.).

Eine Sonderbeilage der NMZ aus dem Jahr 1992 befasste sich mit der musikalischen Früherziehung. Verschiedene Vertreter des Fachs kamen hier zu Wort. Neben dem Ansatz von Zarius (1992) kommt hier dem Beitrag von Nykrin besondere Bedeutung zu. Ausgehend von der Kindzentriertheit des Unterrichts der musikalischen Früherziehung als Leitbild und Leitziel rollt Nykrin (1992) nahezu das ganze Feld der musikalischen Früherziehung auf. Dem Spiel räumt Nykrin einen breiten Raum ein, sei es als darstellendes Spiel, als Tanzspiel, als rhythmisches Spiel oder als Spiel mit verschiedenen Instrumenten. Das spielerische Moment dient dazu, „einen ersten erlebten Zugang zu den wesentlichen Dimensionen musikalischer Tätigkeit" (a. a. O., 75) zu bekommen. Kennzeichen dieses erlebten Zugangs ist eine „Lust an spannungsvoller Gestaltung, an Form und Klang" (ebd.), an Bewegung und Musik. Das Spiel wirkt auch in das Erfahren der Elemente der Musiktheorie hinein. Die einzelnen Früherziehungsstunden verlaufen (aus der Sicht der Kinder) spielerisch. Grundvorstellungen der musikalischen Früherziehung nach Nykrin (a. a. O., 76) finden sich im Bild des spielenden und/oder schaffenden Menschen.

In ihrer 1987 geschriebenen und 1992 als Buch erschienenen Dissertation stellt Jungmair das Elementare in das Zentrum ihrer Arbeit. Letztlich versteht sie darunter in deutlicher Anlehnung an Carl Orff „das *ursprünglich Hervorbringende* [...], das *aus sich selbst Tätige*, das *aus sich Wirkende*, *sich selbst Organisierende*, *sich*

selbst Erneuernde, als *sich selbst setzendes Ereignis* " (Jungmair 1992, 136). Sie sieht hierin sowohl ein Bild eines eigentlich definitorisch nicht zu fassenden Phänomens als auch eine pädagogische Idee, die sich an der Entfaltung „der selbständig aus dem Boden wachsenden Wurzel" (ebd.) orientiert. Elementare Ereignisse oder Situationen sind – pädagogisch betrachtet – nicht planbar, sie sind auch nicht durch pädagogische Kniffe einleitbar. Dennoch lassen sich solche Prozesse, die zudem noch unbewusst ablaufen, im Menschen fördern, wachrufen. Es gilt, die Spiel- und Entdeckungsfreudigkeit des Kindes wachzurufen, ihm Spielräume zu schaffen, in denen es sich selbst ausprobieren kann. Spielräume schaffen zu helfen, bedeutet jedoch nicht, den Weg ins Regellose zu öffnen. „Gerade im Interesse einer laufend notwendigen Erweiterung des eigenen Spielraumes muß das Kind an Spielregeln und Anerkennen von Grenzen eines Spiels gewöhnt werden." Spielregeln ermöglichen erst ein Spiel, das dann durch die Spielenden selbst gestaltet werden muss (vgl. ebd.). Sie begreift die Begrenzung des Spielraumes als eine Art Widerstand, an dem das Kind in der weiteren Entwicklung seine „Ausbildung und Differenzierung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (fördert)" (a. a. O., 206). Der Lehrer erscheint hier als Organisator, als Arrangeur, als Mitspieler und Spielgefährte, der auf der Grundlage einer offenen Unterrichtsplanung in der Lage ist, Spiel, Phantasie und Intuition mit in den Unterricht einzubeziehen (vgl. a. a. O., 199). Doch noch einmal zurück zum Spielraum. In seiner begrenzten Form bietet er dem Kind Sicherheit, schafft Orientierung, vermittelt Geborgenheit. Er bildet einen Sicherheitsrahmen, aus dem das Kind heraustreten und in den es zurückkehren kann. „Das eigentliche Spiel", und das gilt für jede Form des Spiels auch innerhalb der musikalischen Früherziehung, „entwickelt sich dort, wo aus dem eigenen gesicherten Spielraum die neue Idee, ein neuer Akzent das Spiel und seinen weiteren Verlauf bestimmen" (a. a. O., 207). Der im Kindesalter gewonnene Umgang mit dem eigenen persönlichen Spielraum bleibt auch für das Leben des Erwachsenen bestimmend. Ein wesentliches Element spieltheoretischer Betrachtung bei Jungmair, das auch in die musikalische Früherziehung hineinwirkt, ist das Erkunden. „Spielend erkundet das Kind, und spielend erweitert es das Erkundete" (a. a. O., 208). Sie

sieht hierin eine Art des Lernens, die für Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren charakteristisch ist. Erkunden führt zum spielerischen Umgang mit Gegenständen. Daraus entwickelt sich eine Vertrautheit mit dem Gegenstand, die zum Kennenlernen und Ausprobieren weiterer Spielmöglichkeiten führt. Durch Wiederholung, durch Übung, durch spielerisches Üben und übendes Spiel bringt sich der Mensch in (geistigen oder handwerklichen) Besitz des Erkundeten. Insofern liegt es auch im Rahmen musikalischer Früherziehung nahe, „Übungen in Spielsituationen einzukleiden, um durch vielfache Anregung den Übungseffekt zu erzielen“ (a. a. O., 210). Mit Bollnow setzt Jungmair von der reinen Übung die Übung in strengeren Sinne ab, bei der es darum geht, Einzelelemente aus dem Zusammenhang zu nehmen, sie isoliert zu üben, um sie dann dem Spielgeschehen wieder einzufügen. Gerade diese Momente tauchen in der musikalischen Früherziehung häufig auf. Im Üben, das durchaus als äußere Tätigkeit beginnen kann, liegt die Möglichkeit, durch Aufmerksamkeit, Vertiefung und Konzentration die äußere in eine innere Bewegung zu verwandeln. Gerade hier sieht Jungmair (a. a. O., 212) die Möglichkeit einer intensiven Beziehung zwischen Spielen und Üben. Eine dritte Verbindung zum Spiel sieht sie über das Improvisieren und Gestalten. Der Gedanke Carl Orffs „aller Unterricht hat mit der Spielstunde zu beginnen und kommt nur über die Improvisation zu Erfolg und Ziel“ (a. a. O., 213), ist und bleibt für sie „eine Art Leitmotiv der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung“ (ebd.). Während bei der Improvisation die Unmittelbarkeit, die Einmaligkeit und ein aus dem Unbewussten heraus angelegtes Arbeiten im Vordergrund stehen, kennzeichnet sich die Gestaltung durch „klare Strukturierung und Wiederholbarkeit“ (a. a. O., 215) sowie durch „inhaltliche wie formale Ausarbeitung“ (ebd.). Gerade durch die Prozesse der Gestaltung bekommt das sich in ein Kunst-Werk verwandelnde Spiel bleibenden Charakter (Gadamer). Gadamer spricht in diesem Zusammenhang von der Verwandlung des Spiels in ein Gebilde (vgl. a. a. O., 216; Richter 1975, 53 ff; Hoerburger 1993, 3). Als Gebilde, als Kunstwerk oder auch als Ding bekommt Musik bleibenden Charakter und wird der Nur-Persönlichen-Sphäre enthoben (vgl. Jungmair 1992, 217). Letztlich zeigen sich „zwischen Spiel, Improvisation und

künstlerischem Gestalten [...] vielerlei Beziehungen und Übergänge“ (a. a. O., 215). In Jungmairs Vorstellung zeigt sich ein Weg vom Spiel zum Kunst-Werk, der auch in der musikalischen Früherziehung seinen Platz hat.

Unter dem Thema ‚Musikalische Bildung in Zwischenräumen‘ fand Ende Februar/Anfang März 1992 am Hamburger Konservatorium ein Symposium zur musikalischen Früherziehung/Grundausbildung statt. Der Symposiumsbericht dazu erschien ein Jahr später (vgl. Petrat 1993). Petrat (1993a, 14) versteht hier unter Zwischenraum den „Abstand zwischen dem individuellen musikalischen Erfahrungshorizont des Schülers und der jeweiligen kulturellen Wertigkeit der Komposition“. Diesen Abstand zu verringern, sieht Petrat als Aufgabe der musikalischen Früherziehung als Teil der Musikpädagogik. Der Bedeutung des Spiels erteilt er im Bezug auf musikalisches Lernen eine deutliche Absage. Überhaupt ist es auffallend, dass das Spiel erst im sechsten von neun Beiträgen Erwähnung findet. Für Nykrin (1993, 80) zeigen sich in der Diskussion um Ziele und Inhalte der musikalischen Früherziehung Ängste dahingehend, dass ein Ausfüllen eines musikalischen und intermedialen Spielraums überflüssige Umwege geht: „Musikalischer und intermedialer Spielraum (aber – L. K.-S.) bilden zusammen jenen Raum von flexibel handhabbaren Unterrichtsmöglichkeiten, in dem traditionelle Arrangements [...] nicht mehr zufriedenstellend einen Leitfaden bezeichnen.“ Der intermediale Spielraum kennzeichnet sich dadurch, dass der gleichzeitige Umgang mit mindestens zwei verschiedenen Medien, intermediales Tun zu intermedialem Lernen führt. Intermediales Interesse findet sich überall dort, wo man sich wie z. B. in der musikalischen Früherziehung bemüht, dem Verhältnis zweier Bereiche, z. B. Musik und Sprache oder Musik und Bewegung, nachzuspüren: „Im intermedialen Lernen, das von einem intermedialen Interesse geprägt ist, lernen wir das besondere Wesen eines Ausdrucksbereiches und seine Wirkungen dadurch besser kennen, daß wir wechselweise Elemente des einen zum Antrieb für den anderen Bereich machen“ (a. a. O., 83). Letztlich zeigt sich für Nykrin (a. a. O., 82) der intermediale Spielraum in fünf Bereichen: im Bereich der Dinge, dort, wo Klangerzeuger zum Musizieren eingesetzt werden; zweitens im Bereich von Körper, Tanz und Bewegung;

drittens im Bereich der Sprache; viertens im visuellen Bereich und fünftens im Bereich szenischen Handelns. In allen fünf Bereichen kommt den unterschiedlichen Perspektiven des Spiels große Bedeutung zu. Unter Berücksichtigung tiefenpsychologischer Betrachtung kommt dem Beitrag von Ribke (1993) erhöhte Bedeutung zu. Ihr geht es darum, den Aspekt der Persönlichkeit mit der Lerngeschichte des Menschen zusammenzubringen. Jeder Mensch bildet Nischen, Einbuchtungen in einer sonst geraden Oberfläche, in der er subjektiv bedeutsame Anteile seiner Persönlichkeit aufbewahrt, die sich dem Außenstehenden entziehen und die die Persönlichkeit des Einzelnen weitgehend bestimmen. Die institutionalisierte Lerngeschichte des Menschen besteht in dem Versuch der „Glättung von Fertigkeitsstraßen, die den reibungslosen Umgang mit kulturell akzeptierten Inhalten ermöglichen“ (a. a. O., 107). Auf diese gesellschaftliche bedeutsamen Vorgänge reagiert das Individuum kompensatorisch mit Nischenbildung sofern es einer Gefahr einer Negation elementarer Ich-Bedürfnisse ausgesetzt ist. Dennoch kommt es im Weiteren zu Austauschprozessen, Lernprozessen und Nischenanteilen, die Ribke als Austausch zwischen bewussten und unbewussten Anteilen des Menschen interpretiert (vgl. a. a. O., 108). „Das, was Heranwachsende in Nischen abdrängen, ist bei Kindern noch unversteckt verhaltensbestimmend“ (ebd.). Was entwicklungspsychologisch betrachtet einsetzt, ist ein Sublimierungsprozess, der sich sowohl in sportlichen als auch in kulturellen Aktivitäten äußert. Jeder Mensch hat Grundbedürfnisse psychischer, sozialer und geistiger Art, individuell ist die inhaltliche Ausprägung, die letztlich auch das Selbstbild des Menschen bestimmen. Zudem verfügt jeder Mensch „über alle Voraussetzungen, um die genannten Grundbedürfnisse als Handlungsbedürfnisse wirksam werden zu lassen“ (a. a. O., 110). Bei Kindern im Vorschulalter äußert sich das in Phantasie, alogischer Kausalität (magischem Denken), Nachahmung und eben im Spiel, was in der musikalische Früherziehung berücksichtigt werden sollte. Ribke (a. a. O., 112) spricht in diesem Zusammenhang von einem erlebnisorientierten pädagogischen Ansatz, „der den Grundbedürfnissen und Handlungsmöglichkeiten des Kindes mit musikalischen Mitteln gerecht werden möchte“, der die Lerninhalte, Lernziele und Unterrichtsmethoden an die Bedürfnisstruktur

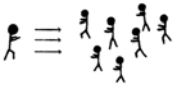
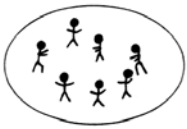
der Kinder anbinden will. Als Konsequenz erneuter philosophischer Betrachtung, die sich an Gadamer und Richter anlehnt, zieht Hoerburger (1993, 6) den Schluss, dass sich „der Spielcharakter der Musik [...] für die Musikdidaktik als ein zentrales Kriterium der Unterrichtsgestaltung (erweist)". Mit besonderem Blick auch auf den Elementarbereich und damit auf die musikalische Früherziehung sieht er das Spiel als didaktisches Prinzip derart, „dass der *Lerninhalt* allen Musikunterrichts, die *Musik*, in ihrer Seinsweise *als Spiel zu vermitteln* ist" (a. a. O., 6 f).

Die vom Landesverband NRW des Verbandes deutscher Musikschulen 1993 herausgegebene Denkschrift *Musikschule 2000 – Wege in die Zukunft* unterscheidet mit Blick auf grundlegende Veränderungen der Musikschulen als Arbeitsbereiche einen sogenannten Kern- und einen Projektbereich. Innerhalb des Kernbereiches, der den traditionellen Weg der Musikschularbeit repräsentiert, wird für die Grundstufe das Spiel als „die grundlegende Lernform" (LVdM – NRW 1993, 38) hervorgehoben. Gleichzeitig sieht man die Spielpädagogik als Bereich an, aus dem die Musikschule für eine inhaltliche Weiterentwicklung des Kernbereiches schöpfen kann. Spielpädagogik ist demnach eine Pädagogik, die versucht, „das Prinzip des Spieles mit pädagogischen Zielsetzungen zu verbinden, ohne daß eine übertrieben Pädagogisierung die Spiele in ihrer Wirksamkeit zerstört" (a. a. O., 37).

Gedanken zum Zusammenhang von Spiel und Musik gehören für Ribke (1994a) in den Bereich des Nachdenkens über „Methodische Grundlagen der Musikalischen Früherziehung" (a. a. O., 117 ff). Kinder sollen „Musik als einen Spielbereich kennenlernen" (a. a. O., 117). Ihre Zuordnung verschiedener musikalischer Aktivitäten zu den unterschiedlichen Spielkategorien finden hier erneut Erwähnung (vgl. Ribke 1988). Besonders betont aber wird „das freie improvisatorische Spiel mit verschiedenen Parametern" (Ribke 1994a, 117), dem sie eine wesentlich größere Bedeutung beimisst als „der Erfassung von Einzelelementen und deren symbolischer Abstraktion" (a. a. O., 117 f). Im Weiteren misst sie dem Spiel dort Bedeutung bei, wo es um den Bereich der Spiel-Lieder und Kinder-Tänze geht (vgl. a. a. O., 120 f).

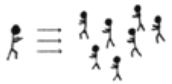
Seit Anfang der 90er Jahre entwickelt sich ein neuer Ansatz: die Elementare Musikpädagogik. Sie versteht sich als altersunabhängiger musikerzieherischer An-

satz. „*Altersunabhängig* ist der elementare Umgang mit Musik über Sinne, Körper, Tanz, Stimme, Perkussion; *altersabhängig* sind die Feinauswahl der Inhalte, die Komplexität der Angebote, die Progression, der Reflexionsmodus sowie die Methoden, über die der elementare Umgang mit Musik angestrebt wird“ (Ribke 1994b, 41 f; 1995, 30). D. h. musikalische Früherziehung und musikalische Grundausbildung sind zwei „Schattierungen eines Faches“ (Ribke 1995, 31). Eine sich an dem Begriff des Elementaren anschließende Diskussion bleibt hier unberücksichtigt. Spiele tauchen in der Elementaren Musikpädagogik auf zur sensorischen Sensibilisierung. Die sinnenhafte Erfahrung, besonders was den auditiven, kienästhetischen, cutanen und sozialen Sinn betrifft, gelten für Ribke sowohl als Ausgangspunkt und Fundament als auch als Ressource „der sensomotorischen, psychischen, künstlerischen und kreativen Funktionen des Menschen“ (a. a. O., 96). Diese sensorischen Spiele sind nicht an eine bestimmte Unterrichtsphase gebunden, „sondern können prinzipiell in jeder Phase auftauchen“ (a. a. O., 99) zur Motivation, Übung, Vertiefung etc. Ihr Sinn liegt nicht nur in der Differenzierung der Wahrnehmung, sondern auch in einer Differenzierung der Senso- und Psychomotorik, einer kozentrativen Sammlung etc. (vgl. ebd.). Ihr spielerischer Charakter zeigt sich darin, dass der Rahmen, in dem sie stattfinden, frei ist von Bedrohung und Bewertung, dass sie Regeln gehorchen und dass ein Rollentausch möglich ist (vgl. a. a. O., 100). Ein weiterer wesentlicher Beitrag ergibt sich aus dem Zusammenhang mit der sozialen Interaktion innerhalb einer Gruppe. Für Ribke (a. a. O., 161) gleicht die Entwicklung von Sozialbezügen der sozialen Entwicklung im Kinderspiel. Es entstehen dabei folgende Zusammenhänge (vgl. a. a. O., 162):

Interaktive Konstellation	Spielformen
I Ich	Alleinspiel
II Ich – (Du, Du, Du ...)	Parallelspiel
III  Ich – Ihr (= Massendu)	Rollenspiel (mit wechselnden Rollen) Regelspiel
IV Ich – Du	Rollenspiel (mit wechselnden Rollen) Regelspiel
V  Ich – Du – Wir	Team

(Ribke 1995, 162)

Soziale Interaktion wird als etwas begriffen, das nicht einfach da ist, sondern das eingeleitet und ausgebildet bzw. weiterentwickelt werden muss. „Deshalb müssen interaktive Prozesse im Unterricht als soziale Organisationsformen, in die der Umgang mit musikalischen und bewegungsmäßigen Inhalten eingebunden wird, einen wichtigen Stellenwert haben“ (a. a. O., 163). Die hier bei Ribke angeführten Interaktionsspiele beinhalten verschiedene Interaktionsmodi, die von ihr dann in Beziehung gesetzt werden zu den interaktiven Konstellationen und Spielformen (vgl. a. a. O., 171):

Interaktive Konstellation	Interaktionsmodell	Spielformen
I Ich	wahrnehmen – aufnehmen – phantasieren – explorieren – ausdrücken – ‚abgeben' außen – innen / innen – außen	Alleinspiel
II Ich – (Du, Du, Du ...)	s.o. pro Individuum anregen – stören angeregt werden – sich gestört fühlen	Parallelspiel
III  Ich – Ihr (= Massendu)	führen – sich führen lassen initiieren – imitieren hervortreten – sich eingliedern	Rollenspiel (mit wechselnden Rollen) Regelspiel
IV Ich – Du	führen – sich führen lassen initiieren – imitieren	Rollenspiel (mit wechselnden Rollen) Regelspiel
V Ich – Du – Wir	hervortreten – sich eingliedern übernehmen – weitergeben übernehmen – weiterführen weiterentwickeln erweitern	Team

(Ribke 1995, 171)

Auch der Umgang mit Objekten (Instrumente, Rhythmikgeräte und andere Materialien) in der Elementaren Musikpädagogik vollzieht sich auf vier Anregungsebenen, die teilweise mit Anregungsmuster in Zusammenhang gebracht werden wie sie vom Spiel her bekannt sind. Die vier Aktivierungsebenen lauten im Einzelnen (vgl. a. a. O., 172):

„1. Entwicklung operativen Verhaltens
2. Bewegungsdifferenzierung
3. Lösung und Anbindung von Emotionen
4. Entwicklung musikalischer Vorstellungen“

Für alle vier Punkte lassen sich Parallelen zum Spiel ausmachen, wobei bei Punkt drei Bezug genommen wird auf psychoanalytisch bestimmte Theorievorstellungen von Winnicott (vgl. a. a. O., 174 f). Die von Musik beim Menschen ausgelösten Affekte werden von Ribke (a. a. O., 189) mit spieltheoretischen Aspekten in Verbindung gebracht. Im Rahmen ihrer methodischen Strukturierung des Unterrichts als „Versuch, äußere und innere Vorgänge in ein stimmiges Verhältnis zu bringen“ (a. a. O., 223), einen Spannungsbogen aufzubauen, kommt sie im Nachdenken über die Tätigkeiten der Kinder unter dem Stichwort Differenzierung und Integration erneut auf Aspekte des kindlichen Spielverhaltens zu sprechen (vgl. a. a. O., 224 f):

	Unterrichtsverlauf, methodische Kette	Psychischer Spannungsbogen	Biomechanische Gestaltungs-bewegungen	Differenzierung und Integration (im Spiel)			(Musikalische) Formungs-prinzipien
I.	Psychosoziale Basisvoraus-setzungen	Geborgenheit. Akzeptanz erfahren	Verdichtung. Dehnung	Konzentrationsbereitschaft entwickeln			Einstimmung
II.	Einstieg. Motivation. Problemstellung	Sich auf etwas einlassen. Faszination erleben	Sog. Ausrichtung	wahrnehmen, aufnehmen, annehmen			Einleitung. Konstellation
III.	Vertiefung des Problembewußt-seins	Aktivität entwickeln. vorstoßen. Schwierigkeiten erleben	Pressung. Stauchung	z.B. sammeln	suchen	explorieren	Entwicklung, Verarbeitung
IV.	Entwicklung von Bewältigungs-strategien	Üben. Ideen ent-wickeln. Hinder-nisse beseitigen	Quellung. Pressung. Richtung durch Reibung	reihen, stapeln, mischen	finden, entschlüsseln. rekonstruieren	auswählen. zusammen-stellen	Wiederholung, Kontrastierung, Verknüpfung
V.	Lösung. Zustandsverän-derung	Die Situation be-wältigen. Kompe-tenzen einsetzen. Aneignung	Verdichtung. Dehnung	transferieren. variieren	reproduzieren	produzieren. gestalten	Variation, Transposition
VI.	Zusammenfassung. Abschluß	Stolz. Befriedigung empfinden Entspannung			präsentieren		Schlußbildung Echo, Nachklang

(Ribke 1995, 224/225)

Insgesamt gesehen stellt die Arbeit von Ribke (1995) den weitestgehenden Versuch dar, psychoanalytische (tiefenpsychologische) und spieltheoretische Konzepte in einem anthropologisch begründeten Ansatz Elementarer Musikpädagogik zusammenzubringen.

Bezugnehmend auf den anthropologischen Ansatz und ausgehend von den grundlegenden menschlichen Verhaltensweisen Orientierung, Sinngebung und Kommunikation kommt Ribke (1997, 15) zu der Erkenntnis, dass diese drei Aspekte „zu einer emotionalen, intellektuellen und sozialen Verhaltenseinheit in der anthropologisch bedeutsamen Kategorie *Spiel* zusammen (fließen)". Im Rahmen der Elementaren Musikpädagogik wird „die elementare Verhaltenskategorie Spiel" (ebd.) dort freigesetzt, wo man sich den elementaren Erscheinungen im Spiel, d. h. durch „phantasievolle Materialformung, Regelsetzung, Bedeutungszuschreibung, Symbolverständnis, Austausch, Interaktion in einer emotional anregenden und doch planvollen Situation" (ebd.) nähert. Eine weitere Facette des Spiels läuft ausgehend von einer etymologischen Begriffsbetrachtung zum Verhältnis Spiel und Bewegung. Die Wurzeln des Spiels liegen demnach in der Bewegung, im Rhythmus.

„Lernen im Spiel" (Berger u. a. 1998, 16) lautet eine Kapitelüberschrift in dem neuesten Werk zur musikalischen Früherziehung. Spiel wird hier gesehen als die wichtigste Lernform von Kindern im Vorschulalter. Dieses Lernen im Spiel machen die Autoren an den drei Merkmalen der Lustbezogenheit, des Freiseins von äußeren Zwängen und der Freiwilligkeit fest (vgl. ebd.). Entscheidender Faktor beim Lernen im Spiel ist der Pädagoge. Durch seine innere Einstellung zum Spiel und sein gruppenbezogenes Gestalten eines spielorientierten Miteinanders entscheidet über den Erfolg. Offensichtliches Pädagogisieren des Spiels lässt den Lehrer höchstens zum Spielverderber werden. Spielelemente sind Rahmenhandlungen, die Spiel- und Phantasietätigkeit der Kinder wecken: Kinderbücher, Gedichte, Geschichten und Lieder. Eine weitere Begründung für das Lernen im Spiel geht von der Wesensverwandtschaft zwischen Spiel und Musik aus. Merkmale, die hier genannt werden, sind „der tätigkeitsbezogene Charakter des Spiels, die Erfüllung im Tun und die Konzentration auf den Spannungsverlauf" (a. a. O., 17). Im Spiel wird

zudem eine mögliche Grundhaltung für ein diszipliniertes Üben am Instrument gesehen. „Spiel als Haltung ist ein wirkungsvoller Weg, Kindern (und nicht nur diesen!) einen lustvollen und lebendigen Umgang mit dem Musizieren zu vermitteln“ (ebd.). In der Auflistung der Formen des Spiels greifen die Autoren dann wieder auf entwicklungspsychologische Kategorisierungen zurück (vgl. a. a. O., 18).

Im Jahr 1999 erschien die Arbeitshilfe „Grundstufe an Musikschulen“ (VdM 1999), die sich u. a. mit der musikalische Früherziehung auseinandersetzt. Auch hier wird deutlich, dass die Grundlage „musikalischer Kommunikations- und Arbeitsweisen [...] die Einbettung der Lerndetails in Übergeordnete, mit der Lebens- und Erlebniswelt des Kindes verbundene Sinneinheiten“ (a. a. O., 23) darstellt. Ein Weg, diese Zusammenhänge zu gewährleisten, besteht in der Berücksichtigung der Prinzipien des Kinderspiels. „Erforschendes Experimentieren, trainierendes Üben und inhaltlich-emotionale Identifikation sind dem Kind als Explorations-, Funktions- und Rollen- bzw. Symbolspiel vertraut und machen den Unterricht durchlässig für die Lebenswelt des Kindes und seine authentischen Umgangsformen mit der Wirklichkeit“ (a. a. O., 24). Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es sich bei der musikalische Früherziehung um einen einführenden Fachunterricht handelt (vgl. a. a. O., 23) führt ein am „spielenden Lernen und lernenden Spiel“ (a. a. O., 24) orientierter Unterricht nur dann zu einem musikpädagogischen Erfolg, wenn bei der Lehrkraft klare Vorstellungen herrschen hinsichtlich der Lernziele und deren Progression.

In einer ebenfalls 1999 erschienen Abhandlung setzt sich Dartsch (1999) mit dem „Spiel in der Elementaren Musikpädagogik“ (a. a. O., 15) auseinander. Neben der Erwähnung verschiedener Ordnungs-, Definitions- und Erklärungsversuche und einem Nachdenken über das Spiel in der Elementaren Musikpädagogik hebt Dartsch (a. a. O., 18 f) die Bedeutung des Spiels mit Kindern (Vorschulkindern?) hervor. Auch ihm zeigt sich das Spiel als grundlegende Erkenntnisweise des Kindes, die sich somit auch auf das Stoffgebiet bezieht. Hinzu kommt, dass der Musik selbst der Charakter des Spielerischen innewohnt. Dartsch’s Ausführungen insgesamt gehen allerdings nicht über die Aussagen Ribkes (1994b; 1997) hinaus.

Den bedeutsamen Aspekt des Spiel für die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten hebt auch Stadler Elmer (2000) verschiedentlich hervor (vgl. a. a. O., 56, 66). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten wird von ihr verstanden „als ein fortlaufender Anpassungsprozess [...], der vom einzelnen Menschen selbst ausgeht und geleitet wird von den Bedürfnissen und Interessen, sich aktiv mit der klanglichen und lautlichen Angeboten seiner Umgebung auseinander zu setzen“ (a. a. O., 140). Dieser Anpassungsprozess, der schwer zu beobachten ist, zeigt sich für sie am deutlichsten „im Nachahmen und im Spiel“ (ebd.). Musizieren versteht sie als Spiel, welches jedoch wandelbar ist und kulturspezifischen Konventionen unterliegt. Für sie ist die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung so gravierend, dass sie sich darüber wundert, wie wenig man „bislang in der Erziehung und im Bildungswesen den musikalischen Spiel-Aspekten in Form von handlungsbegleitendem Produzieren von Lauten und Klängen wenig Beachtung geschenkt hat“ (a. a. O., 177).

Unter anthropologischer Perspektive geht es Ribke/Metz (2001, 18) darum, „universelle Verhaltensdispositionen aufzuspüren, die musikbezogen aktualisiert werden können und deren Vertiefung keine Grenzen gesetzt sind“. Die hierbei eruierten Verhaltensmerkmale – Orientierung, Integration, Sinngebung und Kommunikation – fließen, so die Autorinnen in der „anthropologisch bedeutsamen Kategorie *Spiel* zusammen“ (ebd.). Diese Kategorie wird umso wirksamer, je weniger das Spiel material vorgeformt ist, je mehr das Rohmaterial, die elementaren Erscheinungen von Musik zu Tage treten, je phantasievoller und emotional anregender das Spielmaterial genutzt werden kann. Ein Ort auf dem Hintergrund einer altersunabhängigen elementaren Musikerziehung kann dabei die musikalische Früherziehung sein. Über den methodischen Aufbau, über die sinnvolle und gehaltvolle Planung von Spielprozessen lassen sich dann auch sowohl musikpädagogische als auch persönlichkeitsbildende Ziele erreichen (vgl. a. a. O., 21 ff).

In einer weiteren Abhandlung von Dartsch geht es dem Autor darum, ein „wissenschaftlich gestütztes Menschenbild zu gewinnen“ (Dartsch 2002, 312) als „anthropologische(n) Fundierung der Elementaren Musikpädagogik“ (ebd.). Eine

erste Annäherung ausgehend vom Sprachgebrauch orientiert sich dabei am Begriff Spiel, von dem aus ein Brückenschlag zur Musik nicht schwer fällt. So wie das Spiel basiert auch Musik „auf der *Spielfähigkeit* und dem *Fantasiepotential* des Menschen, entspringt seinem *Ausdrucksbedürfnis* und stiftet *Beziehungen*" (a. a. O., 314). Dem Ausdrucksbedürfnis steht ein Ermöglichen des Ausdrucks gegenüber. Von den Ausdrucksmedien her bietet es sich an intermedial zu arbeite, in dem Fall unter Berücksichtigung von Singen, Sprechen Instrumentalspiel, Bewegen, szenischem Spiel und bildnerischem Gestalten (vgl. ebd.). Geht man davon aus, dass sich das Spiel des Kindes im Laufe der Entwicklung nicht verliert, sondern auch beim Erwachsenen „eine potentielle Quelle der Lust und des inneren Wachstums" (a. a. O., 316) ist, so hat man hier eine Berechtigung, das Spiel als ein Prinzip einer altersunabhängigen Elementaren Musikpädagogik zu sehen.

Ein Anliegen des 2002 erschienenen „Handbuch(s) der musikalische Früherziehung" (Beck-Neckermann 2002) ist es, ErzieherInnen darin zu unterstützen, „Gelegenheiten, Möglichkeiten und Potentiale des Spielens mit Musik" (a. a. O., 8) im elementarpädagogischen Alltag, d. h. im Kindergartenalltag zu entdecken, zu fördern und zu nutzen. Spielen mit Musik setzt er ganz bewusst ab von einer musikpädagogisch orientierten musikalischen Früherziehung an Musikschulen. Ganz wesentlich für seine Auffassung eines elementarpädagogischen Verständnis des Spielens mit Musik ergeben sich aus seinem Bild vom Kind, das zugleich entwicklungstheoretische Hintergründe eines Spielens mit Musik beinhaltet. Das Bild vom Kind kann aus folgenden „fünf Annahmen zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung abgeleitet werden" (a. a. O., 25):

1. Kinder gestalten ihre Entwicklung von Geburt an mit;
2. Persönlichkeitsentwicklung wird gesehen als ganzheitlicher und individueller Prozess;
3. Beziehungen zu den Mitmenschen fördern die Identitätsentwicklung;
4. Spielen ist ein wesentlicher Motor kindlicher Entwicklung;
5. Persönlichkeitsentwicklung ist ein lebenslanger Prozess (vgl. ebd.).

Im Spiel verbindet sich das Kind mit seiner Umwelt. Dieser Kontakt, diese Verbindung vollzieht sich auf drei Ebenen. Auf der ersten Ebene stellt das Kind Kontakt zu sich selber her, zu seinen Wünschen, Vorstellungen und Phantasien. Auf der zweiten Ebene dehnt es diesen Kontakt auf seine Spielkameraden aus. In einem dritten Schritt werden diese Vorstellungen, Wünsche und Phantasien auf die gesamte Lebenswelt ausgedehnt. Im Spiel gestaltet sich dieser Kontakt zur Lebenswelt immer wieder neu.

Eine weitere Orientierung ergibt sich aus der Sichtweise des intermedialen Spiels (vgl. a. a. O., 110 ff). Bezogen auf die unterschiedlichen Medien pädagogischer und musikpädagogischer Arbeit ist das Spiel grenzüberschreitend. „Intermediale Quergänge (sind) sowohl in den Spielhandlungen der Kinder als auch im Wesen der Musik selbst angelegt“ (a. a. O., 111) und müssen von daher auch in das Spielen mit Musik einfließen. Gedacht ist hier an Verbindungen zur Bewegung, Sprache, zu Geschichten, Farben, Figuren, Konstruktions- und Rollenspiel.

Aber auch die tiefenpsychologische Wirkung des Spiel und des Spielens mit Musik wird angesprochen (vgl. a. a. O., 39, 134). „Im Spiel wird Unbewusstes Verarbeitet“ (a. a. O., 39). Dessen Inhalte werden in Spielhandlungen übersetzt, ‚was jedoch nicht (unbedingt – L. K.-S.) bedeutet, das diese damit kognitiv verstehbar und automatisch bewusst werden‘ (ebd.), jedoch einen Weg aufzeigen, Zugang zu diesen Inhalten zu bekommen. Wie sich die Inhalte des Unterbewusstseins musikalisch äußern können, zeigt das Beispiel eines 6jährigen Mädchens, das kurz vor Ende der Kindergartenzeit intensiv und ausdauernd dem Ausklingen des Beckens lauscht und dazu sagt: ‚Der Ton geht weg.‘“ (a. a. O., 134).

Viele Ansätze des Spielens mit Musik wie sie Beck-Neckermann hier anklingen lässt, finden sich auch in der musikalischen Früherziehung.

5.2 Spiel und Musik – die psychoanalytische Sichtweise

In dem Bemühen, sich der psychoanalytischen Sichtweise von Spiel und Musik zu nähern, wird man zunächst auf die Bedeutung der Kunst für die Psychoanalyse im Allgemeinen verwiesen.

Die Tatsache, dass sich die Psychoanalyse bisher anscheinend wenig mit der Musik auseinandergesetzt hat, wird in erster Linie immer wieder auf Freuds scheinbarem Desinteresse bezüglich dieser Thematik zurückgeführt (vgl. Kohut 1979, 286 f; Berthelsen 1987, 43; Nohr 1997, 28). Dennoch entwickelte Freud eine Hierarchie der Künste: Dichtung, plastische Kunst und Architektur, Malerei und zuletzt Musik (vgl. Jones 1957 in Rauchfleisch 1990, 1113). Wie auch Haesler (1982, 908 f) bemerkt, begründet Freud (G. W. X, 172) seine besonderen Schwierigkeiten mit der Musik damit, dass „eine rationalistische und vielleicht analytische Anlage" sich dagegen sträubt von Musik ergriffen zu werden ohne zu wissen was, wieso und warum. Deshalb sei er, was Musik betrifft, „fast genußunfähig" (ebd.).

Den gewichtigsten Grund dafür, warum die von Freud so vernachlässigte Auseinandersetzung auch bei späteren Analytikern anscheinend wenig Gegenliebe fand, sieht Rauchfleisch (1990, 1114) darin, „daß das eigentliche Medium der Psychoanalyse die Sprache ist" (vgl. auch Rauchfleisch 1986, 147; Nohr 1997, 28; Kap. 3.2.3). Musik dagegen zeichnet sich dadurch aus, dass aufgrund ihrer archaischen Intimität „jeder Versuch des Übersetzens in eine rationale Syntax fehlschlagen muß" (Eissler 1967 in Rauchfleisch 1990, 1114; vgl. Haesler 1982, 908 f), wodurch sich Musik einer begrifflichen psychoanalytischen Deutung entzieht und somit „dem Zugang zum psychoanalytischen Verständnis des künstlerischen Schaffensprozesses und seiner Beziehung zum musikalischen Kunstwerk enge Grenzen gezogen bleiben" (Haesler 1982, 909). Insofern es der Psychoanalyse um die Gefühlswelt des Menschen geht, muss die Musik ihr Thema sein oder werden, da die Gefühlswelt der Bereich ist, „aus dem die Musik aufsteigt und in dem sie ihre Wirkung entfaltet" (Rauchfleisch 1990, 1114; vgl. Kohut/Levarie 1950, 65).

Nach Haesler (1994, 154) geht die psychoanalytische Betrachtung der Kunst, die bei Freud beginnt, von der Überlegung aus, „die an Patienten gewonnenen psychoanalytischen Erkenntnisse auch in anderen Bereichen menschlichen Ausdrucks, also auch an Kunstwerken als von Menschen geschaffene und von Menschen handelnde menschliche Äußerungsformen anzuwenden, zu erproben und zu erweisen".

Sterba (1929, 197) zufolge lassen sich bei Freud im Nachdenken über die Kunst zwei Quellenreihen unterscheiden. Die eine Reihe nähert sich dem Thema über verschiedene Abhandlungen zur Neurosenlehre, während die andere Reihe Künstler und Kunstwerke einer Analyse unterzieht. Im Anschluss daran entwickelte sich das Feld der angewandten Psychoanalyse zu dem Haesler (a. a. O., 155) kritisch bemerkt, dass viele Untersuchungen eher zu einem Betätigungsfeld verschiedener Analytiker und ihrer Theorien wurden, so dass „am Ende oft nicht *angewandte Psychoanalyse,* sondern *angewandte Kunst* herauskam".

Ein Durchforsten der psychoanalytischen Literatur, die bereits zu Lebzeiten Freuds entstand, zeigt ein etwas anderes Bild als bisher angenommen. Schon sehr früh begann eine Auseinandersetzung um den weiten Themenkomplex Kunst, Musik und Spiel, wie auf den folgenden Seiten deutlich wird. Es zeigt sich aber auch, wie sehr diese Äußerungen von der Traum- und der Triebtheorie dominiert sind.

Schon 1910 sah Graf (1910, 6) in dem künstlerischen Schaffen einen „stets wiederholte(n) Versuch, das Innere zu organisieren, von dem Druck der unbewußten Seelenregungen zu entlasten, neue Formeln, Bilder, Ausdrucksweisen zu finden für das alte, aus Seelentiefe immer neu zutage drängende Problem". Oder: „Die Grundlage alles künstlerischen Schaffens ist eine besondere Stärke des Unbewußten" (a. a. O., 15). Durch seine Kunst gibt der Künstler den im Innern brodelnden Affekten eine sinnliche Form und beruhigt letztlich dadurch seinen Lebenslauf. Andererseits sieht Graf (a. a. O., 248 f) in allem künstlerischen Schaffen eine Erweckung bzw. ein Wachhalten (alter) Kindheitslust, Spielfreude und Kindheitsphantasien. Welcher Kunst sich der Mensch zuwendet ist dabei entwicklungsbedingt festgelegt. Der spätere Musiker kennzeichnet sich hier durch „eine leichtere Erregbarkeit der

Hörsphäre“ (a. a. O., 7), durch musikalische Hör- und Spielfreude. „Die Lust des Kindes zu phantasieren, die sich zuerst im Spiel äußert [...] strömt hier ganz den Tönen zu“ (a. a. O., 10). Meist mit Beginn der Geschlechtsreife, manchmal aber auch schon früher, entwickelt sich die musikalische Spiellust hin zu einem produktiven Drang, der das gesamte Affektleben des Musikers bestimmt (vgl. a. a. O., 11). „Das künstlerische Formen“, so Graf (a. a. O., 97), „ist ein inneres Geschehen. Ein reiches Gefühlsleben und kindliche Spielfreude mit Klängen und Harmonien müssen nach unserer Darstellung ineinander arbeiten, damit musikalische Kunstwerke sich gestalten, wobei die Affekte die Rolle des Unternehmers spielen“ (vgl. auch a. a. O., 21).

Weiss (1913, 570) sieht in der Musik noch vor der Lyrik „die subjektivste Form einer künstlerischen Darstellung“. Für ihn stellt sich Kunst und damit auch Musik dar als „Transformator seelischer Spannungen“ (a. a. O., 571). Es wird aber deutlich, dass er mit den seelischen, die aus dem Triebleben, der Sexualität herausdrängenden Spannungen meint. In diesem Zusammenhang hebt er auch die fundamentale Beziehung zwischen Sexualität und Spiel, das er „als Produkt der ersten Sublimierung“ (a. a. O., 561) sieht, hervor. Weiss, der sich in seiner Abhandlung dem Reim und dem Refrain widmet, betont den Rhythmus und die Wiederholung als Elemente der Lust, des Trieblebens und des Spiels.

Pfister (1913, 510) sieht in der künstlerischen Phantasie „eine Verwandlung unerlaubter Triebregungen in erlaubte [...], ein *sozial bedingtes* Werk“. Phantasie ohne technischen Vollzug würde im autoerotischen Komplex münden. In der produktiven Seite künstlerischer Phantasie sieht er den Versuch, ein Übertragungsverhältnis herzustellen.

Für Bardas (1919, 364) steht das Triebleben des Menschen im Mittelpunkt seines Handelns. Neben anderen hebt er auch den Spieltrieb als „die Fähigkeit, Phantasie zu betätigen“ (a. a. O., 365) hervor. Kunst und damit auch Musik, die populärste aller Künste, bringen den Menschen dazu, in der Kunst (Musik) den Schein eines erwünschten Zustandes zu verwirklichen. Die hier angesprochene Scheinwirklichkeit erlaubt ein Spiel der Triebe, ein Spiel mit Konsequenzen unter anderen

Vorzeichen, das für Bardas (a. a. O., 365) letztlich „die Wurzel des Lustgefühls [...] und damit der Keim zur künstlerischen Ausbeute jedes Erlebnisses (ist)“. Der Spieltrieb, so heißt es weiter, stellt „die Brücke zwischen unserem wirklichen Leben und dem Scheinleben der Kunst dar“ (a. a. O., 366). Wie oben schon erwähnt, räumt Bardas der Musik eine Sonderstellung unter den Künsten ein. Diese beruht zum einen darauf, dass Musik „zwischen dem Äußerungstrieb und dem akustischen Produkt, dem Intellekt keinen Raum (bietet)“ (ebd.), d. h. Musik befasst sich mit den durch Musik reflexartig im Menschen ausgelösten Gefühlen. Zum andern „bedarf die Musik zur Betätigung des Äußerungstriebes keines mechanischen Behelfs als der Stimme, also des eigenen Körpers“ (ebd.). Das Instrumentalspiel stellt dem gegenüber schon eine gesteigerte Entwicklungsstufe dar. So wie der Spieltrieb beim Künstler selbst wirksam ist, so ist er es auch beim Hörer, dessen Phantasie bei der gefühlsmäßigen Ausdeutung der jeweiligen Musik eine mitschaffende Rolle zugebilligt wird. „Diese Phantasie ist eine Funktion des Spieltriebes“ (a. a. O., 368) wie Angst und Freude, Lust und Unlust, aber auch „Siegesfreude, Todeswehmut, Haß oder Liebe“ (ebd.). Bardas spricht in diesem Zusammenhang von einer Ursprünglichkeit, der nur die Musik genügt, da sie vollkommen dem Gefühlsleben gehorchend „von Anfang an durch Ausschalten des Intellekts alle Brücken zu unserer eigenen Umwelt abbricht“ (a. a. O., 370). Dies ist auch der Grund, warum sie bei jedem Menschen Wiederhall findet. In ihrer ursprünglichen Triebhaftigkeit steht die Musik dem Geschlechtstrieb am nächsten.

Auch van der Chijs (1926) betont in Anlehnung an Pfeifer und Robert Lach den Zusammenhang zwischen Musik (Gesang) und dem Sexualleben des Menschen. Er stellt besonders die Sublimierungstendenz heraus. Das Bedeutende in der Kunst, so van der Chijs (a. a. O., 28), hat „seinen Ursprung im verdrängten Inzestwunsch [...] und im Infantilismus“. Mit Graf vertritt er die Auffassung, dass alles künstlerische Schaffen „von der *Spielfreude* und *Phantasielust des Kindes* (stammt)“ (ebd.).

Ganz im Sinne von Bardas erscheint auch bei v. Sydow (1928, 154) das Künstlertum nicht als originäre Erscheinung, sondern als Kompromissbildung zwischen den sexuellen Trieben und der kulturellen Triebverdrängung. Ein Ausweg aus die-

ser Situation ist für den Menschen die Sublimierung, zu der auch das Spiel gehört. Dies ist der Weg des Künstlers. „Als Grundstimmung des Künstlers wird folgerichtig das *Leiden* angegeben, da die Quelle seiner Produktivität die untragbare Qual der Verdrängung ist“ (a. a. O., 155).

Ausgehend von der Auffassung der Kunst als Äußerung des Trieblebens führte die Beschäftigung zum Symbolbegriff, vom individuellen zum mehrdeutig verhülltem Symbol und zu Traum und Tagtraum, in dessen Mitte der Träumer selbst steht.

Nach Ansicht von v. Sydow (a. a. O., 158) „(hat) die Anteilnahme des Publikums [...] in der Psychoanalyse eine tiefgreifende Begründung erfahren“. Kunst deutet als Symbol auf tiefgreifende Sexualverdrängung des Künstlers hin, an dessen Regungen, sofern sie allgemein menschlicher Natur sind, alle Menschen teilnehmen können. Somit bringt das künstlerische Werk Phantasiebefriedigung sowohl für den Künstler als auch für das Publikum.

Der Zusammenhang zwischen Spiel und Musik zeigt sich ganz deutlich bei Varró (1929[2], 251 ff). Abgesehen von Ausnahmefällen ist es im Musikunterricht – gemeint ist hier der Klavierunterricht – fast immer nötig, „das Interesse für die Musik zu erwecken, zu steigern oder anzuspornen“ (a. a. O., 251), was bei jüngeren Spielern am besten mit der Orientierung am Spiel gelingt. Ansatzpunkt ist für sie ein natürlicher kindlicher Spieltrieb, der nicht unterdrückt, aber als Erziehungsmaßnahme in richtige Bahnen gelenkt werden soll. Reichlich Gelegenheit, „den Spieltrieb erziehlich zu beschäftigen“ (a. a. O., 252), bietet der Musikunterricht. Was das Spielen mit Tönen von Spielerei unterscheidet ist der Sachverhalt, dass musikalisches Spiel von Anfang an an Regeln gebunden ist und sich dadurch die Spielsphäre des Kindes „allmählich aus dem Niveau des Alltagslebens zur Spielsphäre der Kunst (erhebt)“ (a. a. O., 253). Insofern umfasst das Spiel nicht nur die technische Seite des Instrumentalspiels. Aus dem Spiel des Kindes leitet Varró (ebd.) auch ihre Methodik ab: vormachen, beobachten und nachmachen lassen. Erst zum Schluss erfolgt eine eventuell notwendig Erklärung oftmals mit Hilfe von Zauberworten. Die Berücksichtigung des Spiels als Entwicklungsprinzip bedeutet, dass der Lehrer sich in seinem Vorgehen der inneren Entwicklung des Schülers anpassen soll. Auch

im Fall einer Spielhemmung ist Varró (a. a. O., 285 ff) geneigt hier nicht nur mechanische, sondern auch psychische Momente zu sehen.

Nach Sterba (1929, 198) sieht Freud innere Konflikte der Künstler als Triebkräfte der Kunst. Das Kunstwerk selbst stellt wie der Traum, der Tagtraum und die Phantasie letztlich die Realisierung unbewusster (Kindheits-)Wünsche dar (vgl. a. a. O., 200). Von daher besteht ein Zusammenhang zwischen Kindheitserinnerungen des Künstlers und dem Kunstwerk. Durch das Betrachten eines Kunstwerks werden nun aber auch die unbewussten Phantasien des Mitgenießenden befriedigt. Sterba (a. a. O., 203) spricht hier von der sozialen Leistung des Kunstwerks im Gegensatz zu Traum und Phantasie, die jedoch durch die Technik des Künstlers abgewandelt ist. Dies geschieht zum einen durch eine Veränderung, eine Abmilderung des zugrunde liegenden Tagtraumes, durch Einwirkung sowohl des individuellen als auch des sozialen Über-Ichs. Das Zweite ist die Veränderung, die Formung des Materials nach dieser veränderten Phantasie „zu einer Art *neuer Wirklichkeit*" (a. a. O., 204) unter Einbeziehung und Wirksamkeit ästhetischer Prinzipien in der Formung. Hierbei geht es um das Verhältnis von Realitäts- und Lustprinzip. „Wenn man eine vergleichende Summation der *realitäts*prinzip- und *lust*prinzipgerechten Anteile des Kunstwerks vornimmt, so kann man erkennen, daß der Lustprinzipanteil desselben bedeutend überwiegt" (a. a. O., 205). Dennoch lässt sich mit Freud die Kunst und das Kunstwerk „als eine Art *Versöhnung der zwei Prinzipien des psychischen Geschehens*" (ebd.) bezeichnen. Das kindliche Spiel nun unterliegt den gleichen Tendenzen wie sie beim Kunstwerk deutlich werden. Sowohl der Spielende als auch der Künstler schaffen sich eine „realitätsähnliche Phantasiewelt" (ebd.), die gefühlsmäßig stark besetzt ist und sehr ernst genommen wird. Der Mitgenießende, der um die Wirksamkeit dieser Mechanismen weiß, kann sich gerade deshalb eine weitgehende Identifizierung mit dem Dargestellten erlauben. Gerade diese Vermischung von kindlichem und künstlerischem Spiel zeigt sich auch sprachlich in Begriffen wie Schau-, Lust-, Trauer- oder Instrumentalspiel. Das dritte Element „zur Überwindung der Schranken zwischen dem Ich des Künstlers und der Anderen" (ebd.) liegt in der Ästhetik des Kunstwerkes, die nach Freud der Vorlust

gleicht, was wiederum zu einer Überbewertung des ästhetischen Moments am Kunstwerk führt.

1935 erscheint ein Aufsatz von Mosonyi, *die irrationalen Grundlagen der Musik,* der im Wesentlichen den Gedankengang seines Buches *Psychologie der Musik auf neuen Wegen* (dt. 1975; vgl. 1975, 138), das 1934 in Ungarn erschien, enthält. Kunst und gerade Musik ist im Allgemeinen „eine sublimierte narzißtische Befriedigung der Libido" (Mosonyi 1935, 209; vgl. 1975, 36) und unterliegt somit der Triebtheorie (vgl auch Mosonyi 1975, 24 ff). An anderer Stelle heißt es: „Musik ist unschuldig-narzißtisches Spiel und gleichzeitig Ausdruck erotischer und aggressiver Triebe bzw. ein Kompromiß zwischen spielerisch=formender Beharrung und affektvoller Tendenz zum Durchbruch" (Mosonyi 1975, 75 f). Weiter unten, bezogen auf die sublimierten Triebe heißt es: „Die Musik als Abfuhr der Triebe in spielerischer Form setzt die sublimierten Triebe in Affekte, Gefühle, Bewegung um; und da diese nicht im luftleeren Raume schweben, sondern mit Sinneseindrücken, Erinnerungsbildern, Willensimpulsen und Gedanken verknüpft sind, nehmen auch sie an der Gestaltung der musikalischen Spielformen teil" (a. a. O., 112). Auch die Sichtweise des Tanzes und der Musikinstrumente baut auf dieser Theorie auf (vgl. Mosonyi 1935, 210 f). Die Geschichte jeder Kunst, auch die der Musik, führt über das Spiel (vgl. a. a. O., 212; 1975, 40, 43 f). Dazu passt auch Mosonyis Aussage, wonach „jeder Künstler [...] gewissermaßen ein spielendes Kind (ist)" (Mosonyi 1975, 126). Der bei jedem Kind vorhandene Wunsch zu spielen ist im Künstler erhalten geblieben und wenigen Hemmungen in der Ausführung unterworfen (vgl. a. a. O., 127). „Musik entwickelt sich aus der primitiven motorischen Abfuhr innerer Spannungen" (Mosonyi 1935, 212; vgl. 1975, 44). Jedoch wird dabei nicht die ursprüngliche, hemmungslose Abfuhr zugelassen, sondern sie unterliegt „der Verdrängung und verwandelt sich in einen lustvollen, geformten, musikalischen (Ausdruck)" (Mosonyi 1935, 212), der nur bei gewissen Gelegenheiten lustbetont erscheinen darf. „Motorische und akustische Abfuhr werden zum Lustgewinn in ein gemeinsames Spiel, Tanz und Tanzmusik umgewandelt" (ebd.; Vgl. 1975, 44). Im Tanz, der spielerischen Abart des Gehens, will der Trieb nicht mit voller Kraft

durchbrechen, „sondern er begnügt sich mit der Ersatzbefriedigung des Spieles“ (Mosonyi 1975, 60). An anderer Stelle spricht Mosonyi (a. a. O., 101) vom Tanz als „sozial gezähmte, zum Spiel abgerundete Form der Libido“. Wo dieser Zusammenhang seine Ursprünglichkeit bewahrt hat, „ist ein direkter Zusammenhang mit dem Trieb als Lustquelle auch jetzt noch offenbar“ (Mosonyi 1935, 212). Das exhibitionistische Spiel, so Mosonyi (1975, 33), zu dem das Schauspiel, die Dichtung als auch Tanz und Musik gehören, „ist ursprünglich erotischer Natur“. Der libidinöse Charakter geht verloren, je weiter sich das Verhältnis Musik und Tanz löst und je weiter die Entwicklung in Richtung Kunstmusik fortschreitet. „Der Lusteffekt der musikalischen Wirkung verliert durch den Sublimierungsprozeß an Intensität“ (Mosonyi 1935, 212 f; vgl. 1975, 46), wobei der Unterschied zur eigenen und zur gehörten Musik nur quantitativer Natur ist. „Der Komponist, der seine eigene seelische Spannung durch Musik abreagiert, erlebt ein intensiveres Lustgefühl als der Spielende oder der Hörer“ (Mosonyi 1935, 213; vgl. 1975, 48). Letztlich geht nach Mosonyi (1935, 213; vgl. 1975, 48) dieses Lustgefühl, das eben Komponist, Interpret und Hörer erfassen kann, „auf die allererste Identifizierung mit der Mutter oder dem Vater“ zurück.

Das Spiel der Triebe zeigt sich ebenfalls in den Elementen Rhythmus (vgl. Mosonyi 1935, 213 ff; 1975, 50 ff), Melodie (vgl. Mosonyi 1935, 216 ff), Harmonie (vgl. Mosonyi 1935, 220 ff; 1975, 65 ff) und Form (vgl. Mosonyi 1935, 223 f; 1975, 97 ff). Dem Versteckspiel und der damit verbundenen Freude an der Wiederholung kommt hier besondere Bedeutung zu. „Versteckspiel ist die durchschlagende und verschwindende Betonung des Rhythmus; die Wiederholung gleicher oder verwandter Töne, in welchen das Identische durch neue Elemente verdeckt ist“ (Mosonyi 1935, 218). Der Umfang, die Intensität und letztlich das Interesse am Versteckspiel steigt durch das Hinzufügen und Erkennen neuer Analogien. Angesprochen sind hier Elemente der Komposition: Motiv, Sequenz, Periode, Variation, Thema und Durchführung. „Auf Kosten der Vernunft entsteht in jenem Fall das *Spiel der Bewegung,* in diesem das *Spiel des Tones*: der Trieb, umgewandelt in die gezähmte Irrationalität des Rhythmus und der Melodie“ (Mosonyi 1935, 219; 1975,

78). Doch auch bei der Harmonie, die zum einen eine „enge Beziehungen zur Technik der Musikinstrumente (hat)“ (Mosonyi 1935, 220), zum andern aber ein soziales Produkt und deren ursprüngliche Lustquelle massenpsychologische Ekstase ist (vgl. a. a. O., 221; 1975, 86), kommt dem Versteckspiel besondere Bedeutung zu, insofern als sich aus der ursprünglichen Lustquelle „durch Koordination auf der Grundlage des immer feiner differenzierten Erkennens und Reproduktionsvermögens der Teiltöne des Klanges das Versteckspiel der bekannten und unbekannten Tonkombinationen [...] herausbildet“ (Mosonyi 1935, 221; 1975, 86). Ein weiteres Element, das sich nah an den Rhythmus anschließt, ist die Form. Ihr Anfang ist „der Durchbruch der im Unbewußten aufgestapelten und musikalisch umgewandelten Energie“ (Mosonyi 1935, 223). Ihre Begrenzung im Spielraum „zwischen ekstatischer Steigerung und träumerischem Verhallen“ (ebd.) entstammt dem Rhythmus, dem Tanz. Die Form ergibt sich aus der Spannung zwischen Lust- und Realitätsprinzip. „Der Versuch zur siegreichen Erhebung des eigenen Narzißmus über das soziale Gleichgewicht ist die treibende Kraft, die im Kompromiß mit der gesellschaftlichen Hemmung die Form schafft“ (ebd.).

Musik, so Mosonyi, hat vielfältige Beziehungen zum Unbewussten. So vergleicht er die Beziehungen zwischen Traum, Tagtraum und Musik. Beide bewirken eine „Einschläferung des kritischen Bewußtseins“ (a. a. O., 224; vgl. 1975, 117, 120 ff) und entsprechen zudem eher einer kindlichen Reaktionsweise. Beiden ist der Wunschcharakter zu eigen. Musikalisches Schaffen, so Mosonyi (1935, 225), hat „den allgemeinen Wunsch, wieder als ein Kind spielen zu können, und den speziellen, Affekte, die klanglichen Ausdruck finden, abzureagieren“. Und weiter heißt es, dass „eine Neigung zur spielerischen Behandlung akustischer Erinnerungsstrukturen [...] wahrscheinlich auch zur musikalisch-schöpferischen Anlage (gehört)“ (ebd.). Der ständige Wunsch im musikalischen Schaffen ist das Erreichen kindlicher Freude und Hemmungslosigkeit. „Die Objektbesetzung der realen, schwer erreichbaren Welt wird aufgegeben und die Liebe in narzißtischer Weise im Ich, in Form des Spieles befriedigt“ (Mosonyi 1975, 123). Ganz deutlich tritt hier nochmals der Zusammenhang zwischen kindlicher Entwicklung, dem Triebleben, dem

Spiel und der Rolle der Musik hervor. Nach Mosonyi (1935, 226) bannen sowohl der schaffende Musiker als auch der einfühlsame Hörer in der Musik „das verlorene Paradies des wunsch- und bewußtseinslosen, narzißtisch-glücklichen eigenen frühsten Lebens“. Im Zusammenhang mit der Bedeutung der Symbolik in der (Programm-)Musik spricht Mosonyi (1975, 114) von der „Regression zum Kinde im Menschen“, da die Erinnerungsbilder, die durch die Musik ergriffen werden, weit in die Kindheit zurückreichen, aber vom Komponisten durch tiefergehendes Versteckspiel bearbeitet werden. In diesem Zusammenhang spricht er auch von der dem Künstler innewohnenden „Regression zum Infantilismus“ (a. a. O., 128). Mosonyi zufolge erfahren die Erinnerungsbilder wie der Traum und das Spiel eine zweifache Bearbeitung. „Die primäre, triebhafte, akustische Abfuhr erfährt zunächst eine Bearbeitung im Unbewußten mit dessen Methoden zum Spiel“ (a. a. O., 121). Diese erste, aber grobe Umwandlung erfährt eine zweite Bearbeitung im Vorbewussten, „um das Spiel als etwas Neues, zugleich altbekanntes durchzusetzen“ (ebd.).

1939 widmet sich Sterba (1939, 428 ff) erneut der *Problematik des musikalischen Geschehens*. Ausgangspunkt der Abhandlung sind Selbstbeobachtungen im Zustand des Einschlafens, wonach sich sowohl Gedanken als auch musikalische Motive in halluzinatorische Bilder umsetzen können. Gemeinsamkeit der Motive wie der Bilder ist dabei die lustbetonte Bewegung mit durchaus regressiven Anteilen zurück in die Zeit, in der im Spiel die autoerotische Lust des kleinen Kindes an der Bewegung des eigenen Körpers erwacht: „Das beglückend freie und so unsäglich willensgehorsame Spiel der musikalischen Bewegung nun ist nach meiner Ansicht eine regressive Wiederholung und idealisierende Steigerung der körperlichen, narzißtisch-autoerotischen Lusterlebnisse jener Periode der Frühinfantilität, in der die die Entdeckung der Gliedmaßen und die allmähliche Beherrschung des Körpers erfolgt“ (a. a. O., 431). Hinzu kommt aber noch ein intensives Lusterlebnis bezüglich der Aufhebung der Trennung zwischen Außen- und Innenwelt. Es entsteht im musikalisch Schaffenden eine Ich – Weltidentität, ein ozeanisches Gefühl des Einsseins mit der Welt.

Im Zuge der weiteren Auseinandersetzung um die psychoanalytische Sichtweise von Spiel und Musik kommt der Kreativität eine gewisse Bedeutung zu, weshalb es gerechtfertigt erscheint, dieses sicherlich einerseits sehr diffuse und andererseits sehr umfassende Feld exkursartig zu beleuchten.

5.2.1 Zur Kreativität

Der Begriff der Kreativität ist trotz aller Definitionsversuche nicht eindeutig zu fassen (vgl. Flechsig, 1966; Ulmann 1968, 13 ff; Seiffge-Krenke 1974, 12 ff; Neff 1975a, 74; Cropley 1978, 19 f; Vollmer 1980, 10; 1981, 233; Bussmann/Heymann 1983, 490 f; Schmitt 1983, 481 f; Fudickar 1985, 23 ff; Rauchfleisch 1986, 101 ff; Ihlenfeld 1987, 155 ff; Bauriedl 2001, 107; Ruff 2001, 82). Kossolapow (1993, V) spricht bezogen auf die heutige Zeit von einer „Inflationierung des Begriffs" aufgrund mangelnder historischer Reflexion. Es gab jedoch immer wieder Versuche, Ordnung in das Begriffschaos zu bringen. Oerter (1971[2], 291) unterscheidet in Anlehnung an die drei Bereiche der Kultur zwischen einem künstlerischen, einem sachlich-wissenschaftlichen und einem sozialen Kreativitätsbegriff. Ganz allgemein lassen sich nach Taylor (1962 in Seiffge-Krenke 1974, 13) *vier Aspekte des Kreativitätsbegriffs* festmachen: die Person, der Prozeß, das Produkt und die Umwelt (vgl. auch Ulmann 1968, 20; Vollmer 1980, 15 ff). An anderer Stelle (Zöller 1973, 25 f; 1974b, 81 f) unterscheidet Taylor *fünf Ebenen der Kreativität*. Auf der expressiven Ebene, der fundamentalen Ebene der Kreativität, zeigt sich diese in Form von Spontaneität und Freiheit. Sie liefert die Motivation, damit das Kind auf der zweiten, der produktiven Ebene sich der Realität zuwenden kann, Fertigkeiten ausbildet, Informationen einholt und Techniken zur Ausbildung der Fertigkeiten und zur Realitätsanpassung erlernt. Auf der dritten, der erfinderischen Ebene wird mit bereits bekannten Elementen operiert und es werden neue Beziehungen hergestellt. Dieses Bemühen um „Erfindung und Entdeckung" (Zöller 1973, 26) kann aber nur dann gelingen, wenn das Kind im Vorfeld Zeit zur umfassenden Exploration der Umwelt hatte. Die vierte, die erneuernde Ebene der Kreativität setzt eine umfassende

Kenntnis des zu erneuernden Bereiches voraus. Diese Ebene der Kreativität wirkt sich nicht nur auf die Person selbst, sondern auch auf die Kultur aus. Eine Steigerung der vierten gelingt auf der fünften, der energentiven Ebene der Kreativität. Anzumerken bleibt, dass nach Taylor die meisten Menschen die zweite Ebene der Kreativität nicht überschreiten.

Ausgehend von diesen vier Aspekten bzw. fünf Ebenen unterscheidet Ulmann (1968, 20 ff) *drei verschiedene Gruppen von Forschungsansätzen*: die denkpsychologischen Ansätze, die sowohl den Aspekt des Prozesses als auch den des Produkts enthalten, die persönlichkeits- und die umweltorientierten Ansätze (vgl. auch Ihlenfeld 1987, 159 ff). Nach Rauchfleisch (1990, 1115) lassen sich vor allem die Resultate aus denkpsychologischen Untersuchungen „unschwer auch auf das Thema der musikalischen Kreativität“ (vgl. Kap. 5.2.1.2) übertragen. Innerhalb der persönlichkeitsorientierten Ansätze (vgl. Ulmann 1968, 33 ff), denen Schmitt (1983, 481) innerhalb der Kreativitätsforschung den größten Einfluss beimisst, lassen sich als Untergruppe diejenigen Theorien herausfiltern, denen es um die „Erforschung der Psychodynamik der kreativen Persönlichkeit“ (Ulmann 1968, 35) geht und die stark psychoanalytisch geprägt sind. Während von Ulmann und Schmitt die tiefenpsychologischen, wobei hier die psychoanalytischen gemeint sind, zu den persönlichkeitsorientierten Ansätzen zählen, ordnet Vollmer (1980, 22 ff) diese sowohl den prozessorientierten als auch den personenorientierten, den subjektorientierten Ansätzen zu (vgl. a. a. O., 40 ff), wobei allerdings dann schon wieder Bezüge zwischen Subjekt und Umwelt deutlich werden. Was sich hier schon zeigt, ist, dass jeder Versuch einer Systematisierung der Ansätze zur Kreativität nur vorübergehenden Charakter haben kann, da eine eindeutige Zuordnung nicht möglich zu sein scheint.

Erschwerend für die Klärung des Kreativitätsbegriffs und -phänomens kommt hinzu, dass die von verschiedenen Disziplinen entwickelten Konzepte kein einheitliches Bild ergeben (vgl. Ulmann 1968, 20 ff). Wenn hier nur die psychoanalytischen Konzepte berücksichtigt werden, so liegt das in der Thematik dieser Arbeit begründet. Erschwert wird die Auseinandersetzung dadurch, dass es anscheinend

Gründe gibt, die „die *Eignung der Psychoanalyse als Verstehensmodell für die Kreativität in Frage stellen*“ (Rauchfleisch 1986, 145). Diese beziehen sich in erster Linie auf den klinischen Charakter der Psychoanalyse und darauf, dass sich kreative Vorgänge selbst nicht beobachten lassen. Des Weiteren beruhen die psychoanalytischen Erkenntnisse auf Untersuchungen an Personen, die sich in ihrer Kreativität eingeschränkt fühlen. Als letztes stehen dann noch die Werke, bei deren Betrachtung uns die Assoziationen der Künstler fehlen. Dennoch gibt es auch Gründe, die die Psychoanalyse als „*geeignetes Konzept zum Verständnis der Kreativität* “ (a. a. O., 146) erscheinen lassen. Dazu gehört der dynamische Charakter der Psychoanalyse, die Zentrierung auf die unbewusst ablaufenden Prozesse und die Parallele von kreativen und psychoanalytischen Prozess, um eine Auflösung alter Strukturen, „einer temporären Labilisierung der Persönlichkeit“ (ebd.), einer Findung einer neuen Synthese, einer Regression um der Progression willen.

Kreative Prozesse kennzeichnen sich zum einen durch „das Aufbrechen alter Strukturen und die Schaffung von etwas Neuem“ (Müller-Braunschweig 1977, 823). Bezieht man dies eher auf die äußeren Strukturen, so entspricht dem „eine vorübergehende Auflösung innerpsychischer Strukturen und ein Prozeß der Regression und Progression“ (ebd.). Einer labilen Persönlichkeitsphase folgt eine neue Synthese der Persönlichkeit. Anzumerken bleibt, und das wird auch noch bei Ehrenzweig deutlich, dass der kreative Prozess auch von psychoanalytischer Seite als Phasenmodell verstanden wird (vgl. Ulmann 1968, 20 ff; v. Kries 1974, 58 f; Seiffge-Krenke 1974, 15 ff; Müller-Braunschweig 1975, 24 ff; 1977, 823 f; Fudickar 1985, 36 ff). Nach Landau (1974, 61 ff in Ribke 1995, 226) lassen sich aus den verschiedenen Vorstellungen zur Beschreibung eines kreativen Prozesses als Grundkonsens folgende vier Phasen benennen:

1. Vorbereitungsphase: ein Problem wird bemerkt und es werden Informationen gesammelt;
2. Inkubationsphase: das Problem wird verarbeitet, wobei Lösungsmöglichkeiten weitestgehend unzensiert und unbewusst durchgespielt werden;

3. Einsichts-/Illuminationsphase: verschiedene Ideen tauchen auf und aus dem Material der beiden vorhergegangenen Phasen verdichtet sich eine Lösungsmöglichkeit;
4. Verifikationsphase: die gefundene Lösung wird ausgeformt und überprüft.

Teilweise gilt den psychoanalytisch orientierten Theorien das Freud'sche Energiemodell als Grundlage. Kreativität wird in erster Linie gesehen als Produkt sublimierter Es-Triebe (vgl. Ulmann 1968, 35 ff) oder des Über-Ichs. Spätere psychoanalytisch orientierte Theorien geben das Konzept der Sublimierung und die Konzentration auf das strukturelle Modell des psychischen Apparates zugunsten eines Konzepts der „kreative(n) Erfahrung als Haltung gegenüber der Welt" (a. a. O., 37) auf. Die Umwelt einerseits, aber auch Theorien des Selbst treten in den Vordergrund.

Innerhalb dieser Diskussionen und Theoriebildung spielt auch immer wieder die Diskussion um das Verhältnis von „*Kreativität, Neurose und Psychose* " (a. a. O., 39) eine Rolle (vgl. Oerter 1971[2], 289; Müller-Braunschweig, 1975, 27 ff, 80 ff; Ribke 1975a, 99; Haesler 1994, 148). Auch hier gibt es Theoretiker, die einen engen Zusammenhang sehen und solche, für die sich das gegenteilige Bild zeigt. Nach Haesler (1994, 148 f) gibt es in der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Künstler und Werk zwei Perspektiven. Aus der einen Sicht steht das Werk mehr im Vordergrund, während aus der anderen Sicht die Persönlichkeit des Künstlers in den Vordergrund gerückt wird. Die Gefahr ist, das Werk quasi als Phänomen der Psychopathologie des Künstlers zu verstehen.

Kubie (1966, 21) hebt als Maßstab der Gesundheit die Flexibilität hervor. Grundlage seiner Sicht ist eine Wechselwirkung unbewusster, vorbewusster und bewusster Prozesse, die sowohl zu schöpferischen als auch zu krankhaften Prozessen führen kann, „die aber [...] klar zu unterscheiden sind" (Ulmann 1968, 40; vgl. Ammon, Gü. 1974b, 17; 26). Ein wesentliches Kennzeichen für den schöpferischen Prozess ist das Vorhandensein eines Realitätsbezuges. Vollmer (1980, 23 f) weist darauf hin, dass bei Kubie das System des Vorbewussten stärker als das des Unbe-

wussten im Vordergrund steht (vgl. auch Antholz 1970, 66; Ribke 1975a, 99). Dem Pädagogen empfiehlt er eine „Erziehung zur vorbewußten Freiheit“ (Vollmer 1980, 23), der es darum geht, keinen Zwang auszuüben, sondern Verständnis und Kommunikationsbereitschaft zu zeigen und dem Kind zur Selbsterkenntnis zu helfen.

Noy (1979/1984 in Schäfer 1993b, 77) zufolge „stellen die Neurose [...] und die Kreativität zwei gegensätzliche Versuche dar, intrapsychische Probleme zu lösen“. Während die Neurose den Weg der Spaltung geht, stellt die Kreativität eine Form der aktiven Auseinandersetzung „zwischen innerer Wunschwelt, Trieb und Sublimierungsdynamik und den realen Gegebenheiten der Objektwelt“ (Schäfer 1993b, 77) dar (vgl. auch Rauchfleisch 1990, 1121 f). Was die kreative von der neurotischen Lösung unterscheidet, ist die Form, die ihrerseits wiederum auf das tatsächliche Vorhandensein von Prozessen beruht, die die Wechselbeziehung zwischen Innen und Außen ermöglichen und vollziehen. Es geht also letztlich darum, innerhalb kreativer Prozesse „nach und nach die verschiedenen Beziehungsweisen zwischen Subjekt und Objekt [...] in den Prozeß der Wirklichkeitsverarbeitung mit einzubeziehen“ (Schäfer 1993b, 83). In diesem Zusammenhang gewinnt erneut Winnicotts Theorie des intermediären Raums, der darin ablaufenden Prozesse und die Sichtweise des Spiels und der Kunst (Musik) als Elemente dieses Raums an Bedeutung (vgl. a. a. O., 84 f; Kap. 4.2.8; 4.2.11). Haesler (1994, 153 f) weist in diesem Zusammenhang hin auf die historischen, d. h. die komplexen geistigen und sozialen Bedingungen künstlerischer Kreativität, die verallgemeinernde Aussagen von vornherein verbieten.

Oremland (1998,85) zufolge ist Kreativität ein kontinuierlicher innerer Dialog, der im Zusammenhang zu sehen ist mit der Anlehnung an Winnicotts sogenannter Übergangsphase, der Zeit der Herausbildung der Trennung zwischen Ich und dem Anderen. Aus dieser Entwicklungsperspektive leiten sich für Oremland vielfältige Zusammenhänge zwischen Spiel, Traum und Kreativität ab. Aus der ontogenetischen Perspektive betrachtet, sind Kreativ-Sein, Träumen und Spielen Erben einer Übergangsfunktion, während das kreative Objekt, der Traum und das Spiel Erben des Übergangsobjekts sind (vgl. a. a. O., 86). Große Bedeutung kommt dem Ande-

ren, dem primären Anderen, der Mutter der Übergangsphase zu, denn der Andere im Kreativ-Sein, Träumen und Spielen ist eine Wiederbelebung der Mutter aus den Zeiten der Übergangsphase. Die Bedeutung dieser ersten Anderen sieht Oremland z. B. in Winnicotts Konzeption gegeben. Ihre Präsens sieht er auch in dem späteren Spiel, den nächtlichen Träumen oder der täglichen Kreativität. „It is a central paradox in human development that we leave our mothers only by making them live within us" (a. a. O., 88).

Im Zusammenhang mit seinen Untersuchungen neurotischer Patienten kommt Ruff (2001, 82) auf den schöpferischen Prozess zu sprechen, der sich sowohl im therapeutischen als auch im kreativen Prozess wiederfindet. „Kreativität oder die Fähigkeit, Neues hervorzubringen" (ebd.) stellt demnach einen Prozess dar, der sich in fünf Phasen gliedern lässt (vgl. a. a. O., 84):

1. Motivation
2. Verunsicherung und Leiden
3. Krise
4. Neuer Entwurf
5. Ausführung

In der ersten Phase kommt es infolge eines „Erlebens von Insuffizienz und Defizienz" (a. a. O., 85) letztlich zu einer Rückbesinnung auf die eigenen Kräfte, aus der heraus die Motivation zum Kreativsein folgt. In der zweiten Phase kommt es aufgrund des Flüssigwerdens der Ich- Überich-Strukturen zu einem als Schutzmechanismus zu begreifenden Rückzug von außen nach innen. Als dritte Phase folgt eine tiefe Verzweifelung, die entweder in eine nachfolgende Kreativität führt oder zur Aufgabe zwingt. Entscheidet sich derjenige für die Kreativität, so tritt Phase vier in Kraft. Es kommt in einem an Winnicott angelehnten Übergangsraum zu einer aus „objektiv Wahrgenommenem und Subjektivem" (a. a. O., 87) Planung, an der sich Phase fünf, die Ausführung anschließt.

Psychoanalytisches Denken wird dann relevant, wenn Andreas (1993, 525) kreatives Handeln als Denkprozess beschreibt und in der „*Oszillation* zwischen bewußten und nicht bewußten Ebenen der subjektiven kognitiven Struktur“ ein wichtiges Merkmal des kreativen Denkens sieht, wobei er sich explizit auf Kris' Theorie der ‚Regression im Dienste des Ich' bezieht (vgl. Kap. 5.2.4). Die bereits vorher schon bekannte Tatsache einer teilweise fehlenden Bewusstheit bei kreativen Prozessen zeigt dann, dass solche Theorien nicht genuin psychoanalytisch sind, wohl aber tiefenpsychologisch orientiert. Interessant ist in diesem Zusammenhang die von Andreas erwähnte Theorie der sequentiellen und multiplen Prozessen von Neisser, der zufolge die letztgenannten Prozesse gleichzeitig nebeneinander ablaufen und sich „immer nur ein Vorgang im Fokus der Aufmerksamkeit“ (ebd.) befindet. Was hier vermieden wird, ist der Aufbau bzw. die Vorstellung einer hierarchischen Struktur. Nicht ausgeschlossen sind allerdings Kombinations- und Konstruktionsleistungen im Sinne organisierter Zugänge.

Kreatives Tätigsein weist Merkmale auf, die entweder die schöpferische Leistung oder die kreative Persönlichkeit betreffen (vgl. Rauchfleisch 1986, 105). Eines der Merkmale für die schöpferische, kreative Leistung ist die Neuartigkeit derselben, wobei diese Neuartigkeit nicht nur das Neue, sondern auch das Originelle im Umgang mit bereits Vorhandenem meint. Ein weiteres Merkmal ist dann das Überraschende, z. B. im Hörer, der mit einer originellen Lösung bzw. Komposition vertraut gemacht wird. Diese Überraschung basiert einerseits auf der Originalität, andererseits ist sie Ergebnis eines Gewahrwerdens einer Feldunabhängigkeit der kreativen Aktivität. Damit verbunden ist auch eine sogenannte Ambiguitätstoleranz als Fähigkeit, spannungsreiche, unübersichtliche, nicht sofort lösbare Situationen zu ertragen. Dies gilt dann z. B. im Bereich der Musik nicht nur für den Komponisten, sondern ebenso für den Interpreten und den Hörer. Weitere Merkmale sind für Rauchfleisch (1990, 1117) eine nach außen wirkende Leichtigkeit der Komposition, eine innere Richtigkeit sowie eine Konsequenz hinsichtlich der Gestaltung. Ein Merkmal, das nur für wenige Werke und mit dem Werke Beschäftigte gilt, ist die Forderung „wegweisend für die Zukunft (zu – L. K.-S.) sein“ (ebd.).

Aus den verschiedenen Kreativitätstheorien können „*Eigenschaften der kreativen Persönlichkeit*“ (Ulmann 1968, 42; vgl. Oerter 1971[2], 348 ff; Fudickar 1985, 26 ff; Rauchfleisch 1986, 106 ff; 1990, 1117 ff; Ihlenfeld 1987, 123 ff; Hervorhebung L. K.-S.) abgeleitet werden, die (anscheinend) vorhanden sein müssen, um einerseits ein Kreativ-Sein zu ermöglichen und um andererseits „Voraussetzungen für (eine – L. K.-S.) gezielte Förderung“ (Fudickar 1985, 26) zu erkennen. In Anlehnung an Preiser (1976, 67 ff in Fudickar 1985, 29 f) lassen sich von 200 in der Literatur genannten folgende *sieben Persönlichkeitsmerkmale* hervorheben, die für die kreative Persönlichkeit (anscheinend) bestimmend sind. Das erste Merkmal, *psychische Gesundheit und Ich-Stärke* , verweist erneut auf die Diskussion um das Verhältnis Kreativität und Neurose. Das zweite Merkmal, *Energiepotential*, weist darauf hin, dass kreative Menschen aufgrund eines eher nicht der Norm entsprechenden Verhaltens eine große Lebensenergie benötigen. Ein weiteres Merkmal, *Neugier und Explorationsverhalten* , weist hin auf eine offene Einstellung gegenüber Impulsen aus der Umwelt. Das vierte Merkmal, *Triebbestimmtheit und kontrollierte Regressionsfähigkeit*, verweist explizit auf die Bedeutung psychoanalytischer Theorien. Auch das fünfte Merkmal, eine *erhöhte Konflikt- und Frustrationstoleranz* , verweist auf psychoanalytische Theorien. *Kreative bevorzugen*, und das ist das sechste Merkmal, *die Komplexität gegenüber der überschaubaren Darstellung* . Siebtens sind sie *feldunabhängig*, d. h. sie sind sozial introvertiert, sich selbst genügend, weniger sozial und religiös gebunden. Inwieweit es sich hier um eine Stärke oder um eine Schwäche handelt, bleibt offen.

„Die kreative Persönlichkeit“ (Auchter 1978, 59) kennzeichnet sich für Auchter durch bestimmte angeborene Qualitäten wie z. B. „*erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit und Wahrnehmungsbereitschaft*“ (ebd.), die sich sowohl auf den eigenen Körper als auch auf die Umwelt bezieht. Dies wiederum erhöht nicht nur das Maß der individuellen Entwicklung, sondern auch die Konfliktbereitschaft, das Wahrnehmen und Empfinden von Problemen. Nach Auchter (ebd.) begründen „die angeborenen Persönlichkeitsfaktoren [...] einen spezifischen Umgang des schöpferischen Menschen mit dem Verlust der Mutter-Kind-Einheit“. Während Auchter hier den Verlust her-

vorhebt, sieht Winnicott hier die Notwendigkeit der Auseinandersetzung, aus der heraus der Mensch sein Selbst findet. Winnicott spricht in dem Zusammenhang, wie schon oben hervorgehoben (vgl. Kap. 4.2.8), von der Fähigkeit des Alleinseins, die es zu erlernen gilt. Die unterschiedlichen Perspektiven, die hier zu Tage treten, zeigen sich dann darin, dass Auchter (a. a. O., 61) in Winnicotts Übergangsobjekten eine Möglichkeit sieht, dem Alleinsein zu begegnen, aber im negativen Sinn als Versuch, Ehemaliges, gemeint ist die symbiotische Mutter-Kind-Beziehung, festzuhalten. Kritisch zu sehen ist auch Auchters Feststellung angeborener kreativer Qualitäten, reduzieren sie doch das Maß des Einflusses seitens der Umwelt und damit auch die Möglichkeiten erzieherischer Maßnahmen.

In seiner Abhandlung *Die menschliche Natur* (1994) stellt Winnicott die Frage nach einer primären Kreativität. Dies würde heißen, dass der Säugling in der Lage wäre, „in der theoretischen ersten Stillsituation einen eigenen Beitrag zu leisten“ (Winnicott 1994, 163). Würde dies stimmen, so wäre im Weiteren davon auszugehen, dass in jeder produktiven Leistung „neben der Projektion introjizierter Anteile“ (ebd.) diese primäre Kreativität eine Rolle spielen würde. Jedes (wiederholt) Geschaffene trüge dann bezogen auch auf spätere Situationen wie dem Spiel den Stempel des Erstmaligen. Auch wenn der Mensch später merkt, dass er die Welt nicht erschaffen hat, „(bleibt) das Gefühl [...] sie erschaffen zu haben [...] bestehen“ (a. a. O., 164). Vorausgesetzt die Theorie einer primären Kreativität bleibt bestehen, so beginnt der Säugling praktisch mit dem ersten Stillen „Material zu sammeln, mit dem er etwas erschaffen kann“ (a. a. O., 157), d. h. er begibt sich daran, Übergangsobjekte und -phänomene zu schaffen (vgl. Kap. 4.2.8).

Neben diesen Persönlichkeitsmerkmalen gibt es auch „*intellektuelle Charakteristika*“ (Ulmann 1968, 45), die die kreative Persönlichkeit kennzeichnen. Die Untersuchungen Guilfords gelten hier als die maßgeblichen. Die Tatsache, dass Guilford in seinem letzten Modell mehr als 120 Intelligenzfaktoren postuliert, legt den Schluss nahe, „dass Kreativität kein einheitlicher Komplex ist“ (a. a. O., 51), sondern dass sich bestimmte Merkmale eher zufällig auf alle Menschen verteilen. Damit ist aber auch die Frage nach dem, was Kreativität ist, nicht zu beantworten.

Es zeigt sich weiterhin, dass bei einer Anzahl von mehr als 120 Faktoren wahrscheinlich auch die Möglichkeit besteht, den Kreativitätsbegriff situativ zu ändern. Das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als kreativ angesehen wird, wird u. U. zu einem späteren Zeitpunkt als banal entlarvt (vgl. a. a. O., 56; Vollmer 1980, 28 ff). Andreas (1993, 523) gibt zu bedenken, dass sie Suche nach kreativen Persönlichkeitsmerkmalen deswegen scheitern muss, „weil im kreativen Prozeß eine Vielzahl geradezu widersprüchlicher Fähigkeiten eingesetzt wird".

Geht man der *Rolle der Umwelt im kreativen Geschehen* nach, so lässt sich ein möglicher Einfluss auf den kreativen Prozess oder auf das kreative Produkt untersuchen (vgl. Ulmann 1968, 54 ff). Der kreative Prozess kann schon dadurch beeinflusst werden, dass bestimmte Erkenntnisse bereitgestellt werden oder eben nicht. Ein weiterer Einfluss geschieht durch das gesellschaftliche Wertesystem, das den kreativen Prozess beeinflusst. Dies wird besonders dann geschehen, wenn das Produkt zur Diskussion steht. Inwieweit ein Produkt ein kreatives Produkt ist, hängt von dem Zeitpunkt seines Erscheinens und seinem etwaigen Nutzen ab. Es hängt im Weiteren davon ab, ob die dahinterstehende Idee „in angemessener Form kommuniziert wird" (a. a. O., 57). Dazu gehört z. B. auch die Bereitschaft der Gesellschaft, durch den Künstler dargestellte Probleme anzunehmen oder nicht. Es zeigt sich ganz deutlich, dass es sich hier um eine Wechselbeziehung zwischen dem Kreativen und der jeweiligen Umwelt handelt.

„Je unselbständiger und bildsamer, d. h. je jünger, naiver ein Individuum ist, um so größer ist der unmittelbare Einfluß der Umwelt" (Fudickar 1985, 47), sowohl der weiteren wie auch besonders der näheren. Angesprochen ist hier *der Einfluss der Umwelt auf die Entwicklung der Kreativität* , worauf besonders Winnicott (1973, 78 ff) hinweist. In Anlehnung an Munsterberg, Mussen und Stein definiert Zöller (1974a, 7) Kreativität als verstärktes Kommunikationsbedürfnis, das sich nicht nur auf die Kommunikation mit der Umwelt, sondern auch die des Individuums mit seiner eigenen Innenwelt beinhaltet. Von größter Bedeutung für die Entwicklung eines kreativen Verhaltens gilt die Zeit der primären Sozialisation. Entscheidender Faktor ist hier das Vertrauen, die Geborgenheit als Basis einer darauf aufbauenden

Selbständigkeit und Selbstverantwortung. Als entscheidende Kontra-Indikatoren, als Hemmfaktoren der Kreativität gelten Ängstlichkeit, Depressionen, autoritäre Strukturen und Konformitätsdruck (vgl. Hallman 1970, Zöller 1973, 30; 175 f; Seiffge-Krenke 1974, 137; Neff 1975a, 81 ff; Cropley 1978, 61 ff, 65 ff; Fudickar 1985, 54 ff; Ihlenfeld 1987, 121 ff; Koumides 1993, 174 f). Sie verhindern ein Zugehen und ein Überprüfen der Tragfähigkeit eigener kreativer Strategien. Kreatives Verhalten wird dann möglich, wenn die Wechselbeziehung zwischen Innen und Außen, zwischen Subjekt und Objekt erkannt und unterstützt wird. Ein Weg, kreatives Verhalten aufzubauen und zu fördern, führt über das Spiel (vgl. Oerter 1971[2], 307, 351 ff, 374, 378 f, 383, 387; Wollschläger 1972, 17 ff, 33 ff; Cropley 1978, 100 f, 114).

In diesen Zusammenhang passt die Bemerkung von Andreas (1993, 524), wonach die musikalische Kreativitätsentwicklung in der Grundschulzeit gebremst wird, nicht zuletzt durch „die systematische Schulung konvergenten Denkens und die Anpassung an das tradierte Musikwissen". Andreas spricht im Weiteren davon, dass dadurch bei den meisten Kindern deren Kreativität überlagert und behindert wird. Ein anderer Grund, der sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern kreatives Handeln behindert, liegt in einer „Mystifizierung der Kreativität" (ebd.).

Auch von entwicklungspsychologischer Sicht wird eine Beeinträchtigung der Kreativität durch den Beginn der Schulzeit bestätigt (vgl. Oerter 1971[2], 358 f, 366, 374, 379). Gleichzeitig wird aber herausgestellt, dass es sich um eine vorübergehende Beeinträchtigung handelt, die sich unter positiven Umweltbedingungen im Zuge des Aufkommens des Bedürfnisses nach Selbstverwirklichung wieder löst. Die ehemals kindliche „spontane Aktivität im Sinne des operant behavior gewinnt hier auf einer höheren Ebene wieder Terrain" (a. a. O., 359). Was für den Jugendlichen gilt, hat auch für den Erwachsenen seine Bedeutung. Vorausgesetzt die Kreativität wurde nicht vollkommen verschüttet, so gewinnt sie denn auch für den Erwachsenen, der nach Selbstverwirklichung strebt, an Bedeutung.

Insgesamt gesehen lassen sich im Anschluss an Oerter (a. a. O., 396) folgende Grundaussagen über das Verhältnis von Kreativität und Mensch machen:

1. Jeder Mensch ist kreativ.
2. Kreativität ist für die Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen notwendig.
3. Menschen unterscheiden sich hinsichtlich der Art und Ausprägung der Kreativität.
4. Die Kreativität jedes Einzelnen ist innerhalb gewisser Grenzen durch verschiedene Maßnahmen förderbar.
5. Die Maßnahmen zur Förderung der Kreativität sollten sich an der Spielhaltung des Kleinkindes orientieren (vgl. ebd.): Spontaneität, Flexibilität, Offenheit, allgemeine Neugier und emotionale Ansprechbarkeit.
6. Ziel einer Kreativitätsförderung ist es, „die Spielhaltung des Kleinkindes bei vielen [...] späteren Formen der Aktivität“ (ebd.) zu erhalten und deren Hemmung durch institutionalisierte Erziehungsprozesse zu verhindern.

5.2.1.1 Kreativität und Gruppe

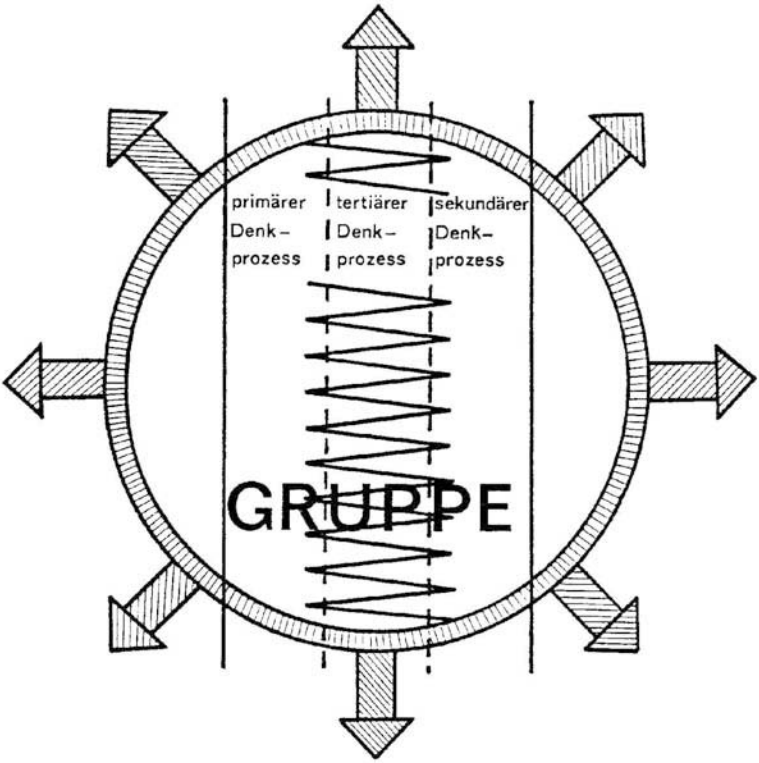
Ein weiterer Aspekt, für Vollmer (1990, 45 ff) eine weitere Gruppe kreativer Ansätze, betrifft das Verhältnis von Kreativität und Gruppe. „Die Entwicklung von Kreativität findet immer in Gruppen statt und kann daher nur im Zusammenhang der jeweiligen Bezugsgruppe adäquat erforscht und verstanden werden“ (Koumides 1993, 171 f). Dieses Verhältnis hat jedoch zwei Perspektiven. Zum einen geht es um die Kreativität des Einzelnen in der Gruppe, zum anderen geht es um die Gruppenkreativität. Dabei ist zu berücksichtigen, dass „Gruppenkreativität an sich [...] noch nicht identisch mit der Summe der kreativen Einzelakte (ist), andererseits kann die Realisierung der Einzelkreativität zur Gruppenkreativität beitragen“ (a. a. O., 173). Festzustehen scheint, dass die Gruppe die Kreativität des Einzelnen beeinflusst und dieser wiederum die der Gruppe. Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Natürlich gibt es auch Vorstellungen hinsichtlich einer idealtypischen kreativen Gruppe. Wesentlich ist für mich dabei, dass es einer solchen Gruppe gelingt, „über die verbale Kommunikation hinaus zu einem tieferen, nonverbalen Kommunikationsniveau zu gelangen“ (a. a. O., 176), in einer Atmosphäre „der Freiheit und Sicherheit, des Vertrauens und des fröhlichen Spiels“ (ebd.).

Die „sozialpsychologischen Ansätze“ (Vollmer 1980, 45) zur Kreativität ergeben kein einheitliches Bild hinsichtlich der Interaktionen Kreativer. Mal werden sie als sozial aktiv eingeschätzt, mal als introvertiert, gar asozial. Mal erscheinen sie als besonders beliebt bei anderen, mal als unpopulär (vgl. ebd.). Vollmer betont, dass sich diese unterschiedlichen Wertungen nur scheinbar widersprechen. Vielmehr lassen sie eher Rückschlüsse auf den jeweiligen Autor zu. Kreativität, die nach Vollmer immer ein bisschen auch mit Exhibitionismus verbunden ist, erzeugt sowohl Bewunderung als auch Abneigung.

Die Tatsache, dass der Mensch in Gruppen lebt, hat sowohl positive wie auch negative Auswirkungen hinsichtlich seiner Kreativität. Die negativen Auswirkungen resultieren aus einer negativen Sichtweise des Sozialisierungsprozesses als gesellschaftlich vorgeschriebenen Anpassungsprozess, der im Einzelnen einen Konformitätsdruck und eine Furcht vor Isolation und/oder Bloßstellung erzeugt (vgl. Oerter 1971[2], 393). Andererseits kann die Gruppe helfen, Hemmungen und Blockierungen abzubauen und Teamarbeit fördern. Hinzu kommt, dass in Gruppen mehr Einfälle, eine größere Bandbreite von Einfällen produziert werden. Empirische Untersuchungen hinsichtlich der Thematik sind eher widersprüchlich. Wesentlich scheint zu sein, dass Faktoren wie Gruppenzusammensetzung und auch -atmosphäre einen entscheidenden Einfluss auf die Produktion von Ideen haben (vgl. a. a. O., 393 ff).

Auch aus psychoanalytisch orientierter Perspektive lassen sich verschiedene Ansätze ausmachen, wenn es um die Entwicklung der Kreativität des Einzelnen in der Gruppe geht (vgl. Ihlenfeld 1987, 194 ff, 204 ff). Zentrales Moment der traditionellen Sichtweise ist der Vorgang der Sublimierung. Kreativität wird gesehen entweder als eine Form der Abwehr (Anna Freud) oder als Ergebnis einer Umlenkung sexueller Triebenergie auf nicht sexuelle Ziele (Sigmund Freud). Dem gegenüber steht die in erster Linie von Günter Ammon (1974a; 1974b) aufgestellte „Theorie einer genuinen Kreativität des Kindes“ (Ammon, Gü. 1974a, 7 f), die sich in erster Linie im Spiel äußert. Kreativität wird dabei „als eine der zentralen Ich-Funktionen begriffen, deren Entwicklung nicht auf Triebverzicht und -unterdrückung beruht“

(a. a. O., 8), sondern die angewiesen ist auf ein förderndes, erleichterndes Milieu, auf ein ‚facilitating environment' (Winnicott) einer die Entwicklung begleitenden und fördernden Gruppe. Der bedeutendste kreative Akt im Leben eines Menschen ist die Entwicklung des Selbst „aus der Ursymbiose der Kindheit" (ebd.; vgl. Ammon, Gü. 1974b, 21; 29). Im Weiteren gilt, dass jeder kreative Akt, jede kreative Leistung, wenn er als solcher bzw. sie als solche erfahren werden will, darauf angewiesen ist, als solcher bzw. als solche von einer Gruppe anerkannt und akzeptiert zu werden. Die Kreativität des Einzelnen wird zur Kreativität erst durch die Erlaubnis, die Anerkennung, die Akzeptanz und letztlich durch die Förderung der Gruppe. Die Entwicklung der Kreativität und die Entwicklung des Selbst, des Ichs vollzieht sich also in Auseinandersetzung mit der Gruppe auf der Basis eines ‚facilitating environment'. Der kreative Akt selbst findet „in einem spezifischen Ich-Zustand statt, den eine Auslösesituation hervorgerufen hat" (Ammon, Gü. 1974b, 31). Gekennzeichnet ist dieser Prozess durch den „tertiären Denkprozeß, der zum einen Elemente des Primär- und Sekundärprozesses enthält, zum andern sich aber nur „im Rahmen eines kreativen Milieus" (ebd.), d. h. der das Individuum umgebenden, schützenden und fördernden Gruppe entfaltet. Der kreative Prozess ist also Produkt sowohl eine intrapsychischen als auch eines interpsychischen Geschehens, was folgende Graphik verdeutlicht (vgl. Ammon, Gü. 1974a, 9):



Die Pfeile symbolisieren einzelne kreative Aktionen in die Umgebung der Gruppe
(Ammon 1974a, 9)

Entscheidend ist, dass Günter Ammon in seiner Sichtweise des kreativen Geschehens „die gesellschaftliche Bedingtheit von individuellen Konflikten“ (Ihlenfeld 1987, 208) berücksichtigt.

Den Zusammenhang zwischen Selbstentwicklung, ‚facilitating environment‘, Gruppe und kindlichem Spiel hebt besonders Gisela Ammon (1974) hervor. Dabei geht sie besonders auf die Bedeutung des freien Spiels ein. Den Unterschied zwischen kreativem Spiel und Beschäftigungsspiel sieht sie darin, dass „Beschäftigungsspiel [...] Öde und Langeweile zu(deckt), [...] Befehlsempfänger und Sozial-

automaten (erzieht). Kreatives Spiel befriedigt Bedürfnisse des einzelnen und seiner Gruppe“ (a. a. O., 44).

Dass diese Aussagen von Gisela und Günter Ammon eine Zwischenstellung zwischen der Ich-Psychologie und den Aussagen Winnicotts einnehmen, darauf weist auch v. Kries (1974, 56 f) hin. Die Entwicklung der Kreativität ist eine Ich-Funktion, die allerdings nur in einem schützenden und fördernden Milieu ausgebildet werden kann.

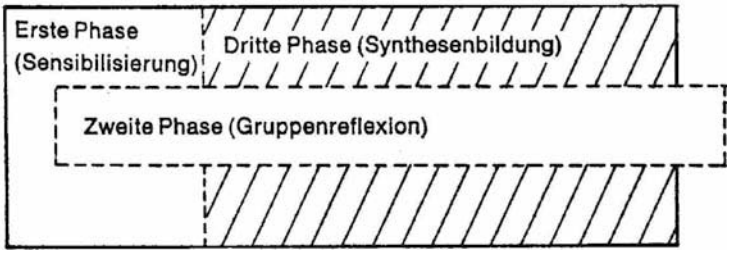
Die Frage nach dem Verhältnis Kreativität und Gruppe lenkt den Blick auf die Gruppe, die Gruppenprozesse und die Gruppenführung (vgl. Kap. 3.3.1). Es lässt sich hier feststellen, dass die Abhängigkeit der Gruppenmitglieder vom Gruppenführer um so größer ist, je jünger die Kinder sind. Nach Wollschläger (1972, 45) kann sich die Gruppenkreativität dann am ehesten ausbilden, wenn sich die Gruppe weder ausschließlich bzw. vermehrt mit Kommunikationsschwierigkeiten herumschlägt, noch zu stark auf den Leiter fixiert ist. Für das Zustandekommen einer kreativen Gruppenlösung müssen nach Wollschläger (a. a. O., 48) drei Grundfaktoren berücksichtigt werden:

„1. Die Gruppenmitglieder oder ein großer Teil von ihnen müssen einen ausreichenden Kommunikationsgrad erreichen.
2. Die Gruppenmitglieder müssen in der Lage sein, das durch die Kommunikation hervorgebrachte Gruppenpotential in Gestalt von Bedürfnissen, Problemen und Fähigkeiten zu reflektieren, das heißt, es kritisch zur Kenntnis zu nehmen und zu beurteilen.
3. Die Gruppenmitglieder müssen fähig sein, das meist noch sehr widersprüchliche Potential in einen Bezug zur Realität zu bringen und es im Sinne einer neuen Lösung zu realisieren.“

Sicherlich sind diese Grundfaktoren in Abhängigkeit vom Alter der Gruppenmitglieder zu sehen (vgl. Ihlenfeld 1987, 194 ff; Koumides 1993, 178 f).

Der Gesamtprozess der Kreativierung vollzieht sich nach Wollschläger in drei Phasen (vgl. Wollschläger 1972, 17 ff). Die erste Phase, *die Phase der Sensibilisierung*, meint das „‚Empfindlichmachen' für verlorengegangene und neue Möglichkeiten des Ausdrucks, der Kommunikation und Information" (a. a. O., 17). In dieser mehrere Wochen dauernden Phase geht es darum, die eigene Phantasie zu entdecken und zu erweitern. Hier geht es darum, sich selbst und die anderen in der Konfrontation mit sachlichen und sozialen Problemen zu erfahren. Das zu Verfügung stehende Material umfasst auch die elementare Musik. In einer zweiten Phase, *der Phase der Reflexion*, die die erste Phase überlagert, geht es darum, die in der ersten Phase kennengelernten Materialien bewusst zu machen und zu beurteilen. Die kindgemäße Reflexion, die sich auf verbaler und nonverbaler Kommunikationsebene äußert, führt in die dritte Phase der Kreativierung, in die *Phase der Synthesenbildung*. Diese Phase, so Wollschläger (a. a. O., 18) „(schließt) sich harmonisch an die erste Phase an und (wird) wie diese von der zweiten Phase überlagert". In dieser Phase geht es verstärkt mit den zuvor kennengelernten Materialien um eine Auseinandersetzung mit Umwelt, insbesondere der näheren sozialen und sachlichen Welt der Kinder (vgl. ebd.). Zentrum der Auseinandersetzung ist das Spiel in all seinen Aspekten, das zu einer qualitativen Veränderung der Kommunikation der Kinder untereinander beiträgt und aus dem heraus kreatives Lernen, d. h. selbstinitiiertes und selbstgewolltes Lernen erwächst. Wollschläger (a. a. O., 67) entwickelt dazu folgendes Modell:

Phasenmodell der Kreativierung

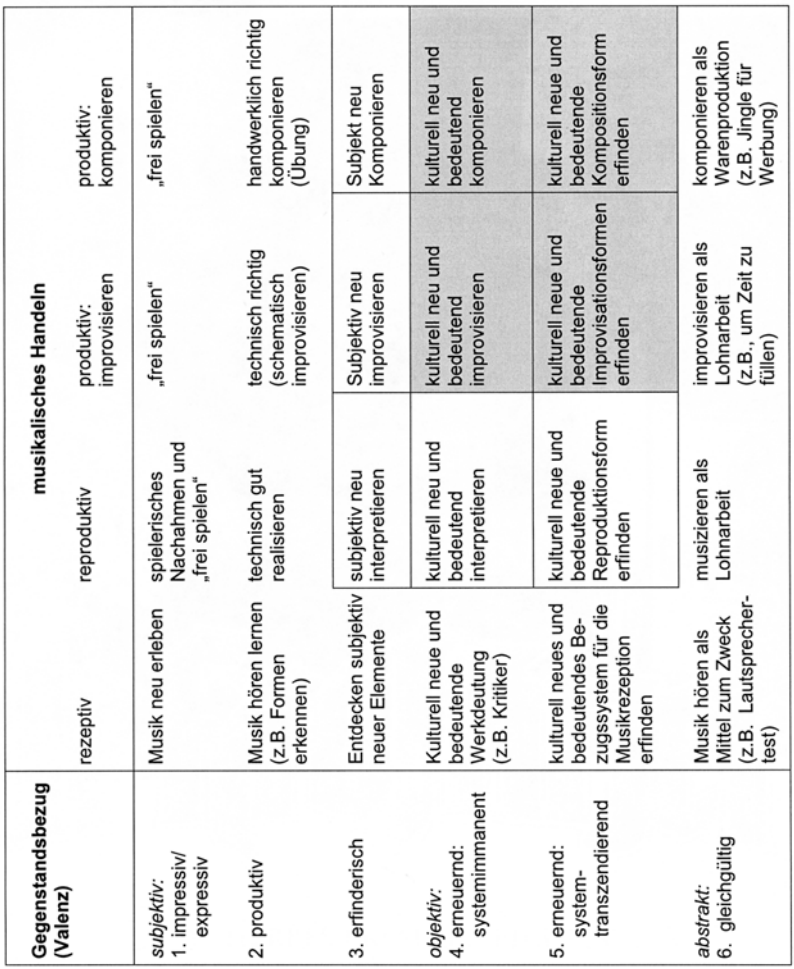


Hinsichtlich der Entwicklung einer Gruppenkreativität wird oft dem Führungsverhalten eine ausschlaggebende Rolle zugeteilt. Doch ist hier Vorsicht geboten. Die Rolle des Gruppenführers ist in Abhängigkeit zu sehen vom Alter der Gruppenmitglieder und vom Stande des Gruppenprozesses insgesamt (vgl. Ulmann 1968, 136 ff; Seiffge-Krenke 1974, 128 ff; Vollmer 1980, 47 ff). Hinzu kommt ein Faktor, den ich bisher völlig außer Acht gelassen habe, der aber aus psychoanalytischer Perspektive durchaus von Relevanz ist, der institutionalisierte Erziehungsprozess. Jenseits der Interaktionsebenen bleibt aber zu berücksichtigen, „dass Kreativität zwar durch bestimmte soziale Interaktionen begünstigt werden kann, aber nur, wenn zugleich Sachkenntnisse im hohen Maße zur Verfügung stehen, wenn Hingabe an eine Aufgabe oder ein Problem gewährleistet und wenn ein reiches Repertoire an Assimilationsschemata vorhanden ist“ (Aebli 1975, 75 in Vollmer 1980, 48). Jeder Form von Eindimensionalität in diesen Zusammenhängen ist, nicht nur unter Berücksichtigung der Entwicklung des psychoanalytischen Gruppenverständnisses, mit Skepsis zu begegnen (vgl. Kap. 3.3.1; Kowal-Summek 1992a, 270 ff).

5.2.1.2 Kreativität und Musik(erziehung)

Die weithin beklagte Verwässerung des Kreativitätsbegriffs zeigt sich auch auf dem musikalischen Gebiet. So unterscheidet Rauchfleisch (1986, 103 f) drei Fassungen musikalischer Kreativität. In einer engen Fassung musikalischer Kreativität ist nur der Komponist, der das Neue, das Neuartige in den Mittelpunkt stellt, kreativ. Berücksichtigt man jedoch „Einfallsreichtum, Flexibilität und Offenheit auch ungewöhnlichen Lösungen gegenüber“ (a. a. O., 104; vgl. Rauchfleisch 1990, 1116), so erscheint in einer weiteren Fassung auch der Interpret musikalischer Werke als kreativ (vgl. Rauchfleisch 1990, 1117). Insofern auch das Hören von Musik als aktiver Vorgang begriffen wird, der sich mit emotionalen Vorgängen verbindet und so bestimmte subjektiv bedeutsame Reaktionen auslöst, erscheint auch der Musikhörer in einer nochmals erweiterten Fassung als kreativ. Auch Andreas (1993, 521) beklagt „die übergroße Anwendungsbreite des Begriffs Kreativität“, der eben „vom ein-

fachsten selbsttätigen Spielen bis hin zur Kompositionstätigkeit eines Beethoven (reicht)“. Eine Möglichkeit, hier strukturierend einzugreifen, sieht er in einer Hierarchisierung des Gegenstandsbezugs. Eine enge Fassung (grau unterlegte Felder) umfasst dabei das, was „üblicherweise [...] als schöpferische bzw. künstlerische Leistung“ (ebd.) gilt, während die einfach umrahmten Felder schon ein erweitertes Verständnis widerspiegeln, indem sie noch die reproduktive Komponente miteinschließen. Alles andere dagegen beschreibt Vorstufen bzw. Nebenfelder kreativen Handelns (vgl. Abb. Andreas 1993, 522).



Gegenstandsbezug (Valenz)	musikalisches Handeln			
	rezeptiv	reproduktiv	produktiv: improvisieren	produktiv: komponieren
subjektiv: 1. impressiv/ expressiv	Musik neu erleben	spielerisches Nachahmen und „frei spielen"	„frei spielen"	„frei spielen"
2. produktiv	Musik hören lernen (z.B. Formen erkennen)	technisch gut realisieren	technisch richtig (schematisch improvisieren)	handwerklich richtig komponieren (Übung)
3. erfinderisch	Entdecken subjektiv neuer Elemente	subjektiv neu interpretieren	Subjektiv neu improvisieren	Subjekt neu Komponieren
objektiv: 4. erneuernd: systemimmanent	Kulturell neue und bedeutende Werkdeutung (z.B. Kritiker)	kulturell neu und bedeutend interpretieren	kulturell neu und bedeutend improvisieren	kulturell neu und bedeutend komponieren
5. erneuernd: system-transzendierend	kulturell neues und bedeutendes Bezugssystem für die Musikrezeption erfinden	kulturell neue und bedeutende Reproduktionsform erfinden	kulturell neue und bedeutende Improvisationsformen erfinden	kulturell neue und bedeutende Kompositionsform erfinden
abstrakt: 6. gleichgültig	Musik hören als Mittel zum Zweck (z.B. Lautsprecher-test)	musizieren als Lohnarbeit	improvisieren als Lohnarbeit (z.B., um Zeit zu füllen)	komponieren als Warenproduktion (z.B. Jingle für Werbung)

(Andreas 1993, 522)

Ende der 60er Jahre setzte im Zusammenhang mit der Curriculumrevision (vgl. Klemm u. a. 1985, 44 ff) auch „allmählich eine Neuorientierung des Schulfachs

Musik ein“ (Gruhn 1993, 321). Im Laufe der darauf folgenden Jahre wurden immer wieder neue Konzepte entwickelt, die allesamt bemüht waren, die Frage zu beantworten, „welches der Bildungsauftrag des Faches sei und was es unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen leisten könne“ (ebd.), und denen der Musikunterricht damals manche Anregung verdankte und auch heute noch verdankt.

„Im Gefolge der Wissenschaftsorientierung insgesamt“ (a. a. O., 325) rückt auch die Musikdidaktik an die allgemeine Didaktik heran und übernimmt zunehmend die dort entwickelten „neuen, handlungsleitenden Unterrichtsprinzipien“ (ebd.), zu denen neben der Schülerorientierung der Handlungsorientierung auch die Kreativitätserziehung gehört.

Vollmer (1980, 68) zufolge taucht „der Terminus Kreativität in der Musikpädagogik“ vor 1966 nicht auf, obwohl der Zugang zu amerikanischen pädagogischen Kreativitätskonzepten ein leichtes gewesen wäre. Letztlich unterteilt sie die Einführung der Kreativität in die Musikpädagogik in fünf Phasen (vgl. a. a. O., 71 ff; Vollmer 1981, 237 ff). Die erste Phase umfasst die Jahre 1969 und 1970, in denen auf der Suche nach wirkungsvollen Unterrichtsmethoden Lehr- und Lernverfahren entwickelt werden, die stark „an Erkenntnisse der Kreativitätstheorie wie discovery-learning und learning by doing“ (Vollmer 1981, 237) anknüpfen. Die zweite Phase, die die Jahre 1971 und 1972 umfasst, kennzeichnet sich dadurch, dass der Kreativitätsbegriff beginnt, „überall Modevokabel und Schlagwort zu werden“ (ebd.), und damit natürlich die Kritiker auf den Plan ruft. Deren Kritik bezieht sich z. B. auf die „Degradierung der Objekte“ (Eggebrecht 1972 in Vollmer 1981, 237) zugunsten der Einübung subjektiver Fähigkeiten oder auf „die Aussparung des Kunstwerkbegriffs“ (Vollmer 1981, 237). Die dritte Phase umfasst lediglich das Jahr 1973, in dem die Improvisation als „spezifisch(e) musikalische(n) Form(en) der Kreativität“ (a. a. O., 238) in den Vordergrund tritt. „Improvisation zeigt sich als 1. expressive Kreativität, 2. adäquate Form des Umgangs mit neuer Musik, 3. Mittel zur Hinführung zum Verständnis musikalischer Formen“ (ebd.). Die speziell psychoanalytische Komponente zeigt sich aber erst in ihrer Funktion als Mittel

„zu(r) 4. [...] Erweiterung reproduktiver Möglichkeiten, 5. [...] Förderung musikalischer Kreativität und 6. therapeutischen Zwecken“ (ebd.). Interessant ist der Vorschlag Sagis, das Kreative als „Schaffen von nicht nur subjektiv Neuem“ (ebd.) von dem Generativen als „das Umgehen mit Modellen und Formeln in der Improvisation“ (ebd.) zu unterscheiden. In der vierten Phase, die die Jahre 1974 und 1975 umfasst, stehen sich Befürworter und Gegner des Kreativitätsbegriffs gegenüber. Diese uneinheitliche Phase „mündet jedenfalls in einer einheitlichen Rezeptionsphase der Musikpädagogik: Kreativität in kompensatorischer Funktion“ (Vollmer 1980, 102). Auffallend ist vielleicht noch Vollmers Bemerkung, dass bezogen auf den Musikunterricht die Begriffe kreativ und kreativierend andauernd verwechselt werden. Doch „kreativ kann sicherlich nicht der Weg sein, nur der Mensch, der ihn beschreitet“ (a. a. O., 106). In einer fünften Phase, seit Ende 1975, überwiegt dann eben die kompensatorische Funktion des Musikunterrichts. Die Gefahr liegt in der drohenden Einseitigkeit der Sichtweise, die das Objekt Musik, d. h. die Sachebene zugunsten der Beziehungsebene völlig reduziert. Diese Einseitigkeit basiert, soweit sie sich denn einstellte, auf einem missverstandenen Kompensationsbegriff. Gemeint ist nicht der oft mit Kompensation verbundene Rückzug ins Innere, sondern der Wunsch das „einseitig-rationale Bildungssystem ins Gleichgewicht zu bringen“ (a. a. O., 109). Berücksichtigt man dennoch die therapeutische Komponente der Kompensation, so werden hier verschiedene Ebenen des Einsatzes von Musik deutlich, die durchaus realistisch erscheinen, und die immer wieder harte Diskussionen auslösen. Die Frage ist nur, inwieweit sie unter dem Begriff Kreativität subsummierbar sind.

Die „Übernahmeintention und Funktionen des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik“ (Vollmer 1981, 240) fasst sie in elf Punkten zusammen, die durchaus implizit und explizit die Bedeutung psychoanalytisch-pädagogischen Denkens beinhalten. Der erste Punkt umfasst Methodenaspekte wie die Selbsttätigkeit und die Selbstentdeckung als Wege zum kreativen Lernen. Der zweite Punkt sieht in der Kreativität ein Mittel zur Motivationsverbesserung im Musikunterricht. Ein dritter Punkt sieht in der Kreativität „eine der rettenden Legitimationskategorien im Mu-

sikunterricht“ (ebd.), während eine vierte Gruppe in der Kreativität in Form von Klangexperimenten einen Zugang zur neuen Musik sieht. Eine fünfte Gruppe verbindet Kreativität und Emanzipation gegen autoritäre Gesinnung, während eine sechste Gruppe die Aspekte der Selbstverwirklichung und Ich-Stärkung in den Vordergrund rücken. Obwohl man hier verstärkt Hinweise auf psychoanalytische Theorien erwarten könnte, ist dies nicht der Fall. Auch bei der Herausstellung der siebten Gruppe, der kompensatorischen und musiktherapeutischen Funktion wird nur ganz allgemein auf die Bedeutung tiefenpsychologischer Erkenntnisse verwiesen. Eine achte Gruppe sieht und fordert musikalische Kreativität als „Erweiterung reproduktiver Möglichkeiten“ (ebd.), während eine neunte Gruppe den Zusammenhang von Improvisation und Kreativität hervorhebt. Eine zehnte Gruppe sieht einen Zusammenhang zwischen Kreativität und Intelligenz, während eine elfte Gruppe Kreativität lediglich als Modewort benutzt (vgl. a. a. O., 241) im Sinne von ideenreich, aktiv oder dynamisch. Insgesamt fällt auf, dass Kreativität als Ziel und als Weg häufig synonym benutzt werden.

Die *Kreativitätserziehung*, die wie schon gesagt im Zuge der Wissenschaftsorientierung der Musikdidaktik entstanden war, brachte Konzepte heraus, die sich „zunehmend als Gegensteuerung gegenüber der Vorstellung wissenschaftsorientierter Verfahren“ (Gruhn 1993, 330) erwiesen und die dadurch erneut einer Polarisierung zwischen wissenschaftlichen und kreativen im Sinne von schöpferischen Verfahren zuarbeiteten.

Bereits 1976 wurde Kritik an der Curriculumrevision laut, als es auch darum ging, „die Funktion und Aufgabe schulischer Musikerziehung im Licht allgemeiner Schulkritik neu (zu – L. K.-S.) definieren“ (a. a. O., 350). So kam es im Rahmen dieser Neuorientierung zu einer „starke(n) Rückwendung zu Ideen der Reformpädagogik, zu den Ideen der Selbsttätigkeit, des entdeckenden, handelnden Lernens, zur ganzheitlichen Sicht des Menschen“ (ebd.; vgl. Hoerburger 1994, 143). Kulturkritische Töne waren unüberhörbar. Die Gefahr, „daß die Frustration über die Wissenschaftswende wieder in neomusisches Tun münden könnte“ (Gruhn 1993, 350), wurde schon Anfang der 70er Jahre gesehen. Man meinte der Gefahr durch eine

lern- und kognitionspsychologische Begründung, wonach der von der Musikerziehung bevorzugte Handlungsbegriff die kognitive Ebene als Handlungsabsicht und -plan mit einbezieht und sich so „vom emotionalen Mitgenommensein durch Gruppenaktivitäten (unterscheidet)“ (a. a. O., 352), entgehen zu können. Dennoch beschreibt Gruhn (ebd.) das Tun in dieser Phase auch als „neokonservative Wende mit der Tendenz zum unreflektierten Aktivismus“. In diesem Zusammenhang spricht er (ebd.) von einem „*postmodernen Pragmatismus*“.

Im Zuge des Heraufziehens einer „neuen Bildungskrise“ (Haefner 1982 in Gruhn 1993, 368) und im Zusammenhang mit der Entwicklung und Ausbreitung neuer Technologien Anfang der 80er Jahre gewinnt der Kreativitätsbegriff und die Musikerziehung als Bestandteil eines kreativen Bereichs neue Bedeutung. Die Problematik zeigt sich darin, dass der Musikerziehung und der Kreativität „nur eine eher sozialtherapeutische Kompensationsfunktion“ (a. a. O., 370) als Gegenstück zu einer mehr wissenschaftlichen Elitebildung erscheint. Musikerziehung dient einerseits der Verschleierung gesellschaftlicher Zustände und verkommt andererseits zu einer Art Beschäftigungstherapie. Gruhn warnt davor, dass dem gesamten kreativen Bereich erneut eine kompensatorische statt einer komplementären Funktion zukommt.

Im Rahmen eines Vergleichs amerikanischer und bundesrepublikanischer Kreativitätskonzepte kommt Vollmer dann auf tiefenpsychologische Ansätze zu sprechen, wobei sie sich besonders auf Ribkes Abhandlung von 1975 bezieht. Ribke (1975a) konzentriert sich dabei in erster Linie auf eine an Adorno orientierte Kritik der Freud’schen Sublimationstheorie, um im Anschluss daran die Ich-psychologische Perspektive stärker in den Vordergrund zu rücken, von der aus seiner Meinung nach „die Erörterung der musikalischen Hör- und Verstehensproblematik zu erfolgen (hätte)“ (Ribke 1975a, 99). Bezogen auf die Ich-psychologisch orientierten Kreativitätskonzepte und deren Verhältnis zu musikalischen Strukturen und Klangverläufen sieht er letztlich „besondere, wenn nicht unüberwindliche Schwierigkeiten“ (a. a. O., 100), die ihn dazu veranlassen, kommunikative Prozesse, die letztlich in ein Kommunikationsmodell münden, in den Vordergrund zu rücken (vgl. Kap. 3.2.3.2.3).

Es soll hier nur erwähnt werden, dass sich Ribke unter dem Aspekt der Konkretisierung eines didaktischen Konzepts (vgl. Ribke 1975b, 186 ff) erneut tiefenpsychologischen Konzepten, in dem Fall den Theorien C. R. Rogers zuwendet (vgl. auch Ihlenfeld 1987, 174 ff).

Die Tatsache, dass psychoanalytische und andere tiefenpsychologische Kreativitätskonzepte in der Musikpädagogik insgesamt wenig Anklang gefunden haben, könnte nach Vollmer (1980, 145) daran liegen, dass sie sich zu stark auf die innerpsychischen Vorgänge im Individuum beziehen und somit generalisierbare Antworten erschwert sind.

Bezogen auf eine pädagogische Verwendung des Kreativitätsbegriffs insgesamt beklagt Vollmer (a. a. O., 165) den undifferenzierten Sprachgebrauch, der quasi jede Tätigkeit als Kreativität bezeichnet, wodurch der Begriff (musik-)pädagogisch uninteressant wird. Des Weiteren äußert sie Zweifel hinsichtlich „der Verwirklichung musikalischer Kreativität im ‚Einstundenfach' Musik" (ebd.). So gesehen stellt sich die Frage bezüglich der Entfaltung von Kreativität u. a. als Methodenproblem (vgl. Hoerburger 1994, 158 ff). Die Verbindung zum Spiel äußert z. B. Regner (1974, 55), wenn er schreibt: „Spiel ist Erfindung, Raum für kreatives Verhalten." *Kompositionen*, nicht nur Improvisationen, „*und erfundenes Spiel sind Ergebnisse kreativen Verhaltens*" (a. a. O., 56; vgl. Ihlenfeld 1987, 114 ff). Regner geht davon aus, dass hier das Spiel nicht nur als Phänomen, als Medium, sondern als didaktisches Prinzip gemeint ist. Seine Vorstellungen eines kreativen Unterrichts berühren die Gedanken eines projektorientierten und fächerübergreifenden Unterrichts.

Nach Keller (1974a, 68 f), der sich auf die fünf Ebenen der Kreativität nach Taylor bezieht, dürften für die musikpädagogische Arbeit im vorschulischen Bereich die beiden ersten Ebenen ausreichen. Theoretisch würde hier die verbale Improvisation und ein Bewusstmachen der auf der ersten Stufe genommenen Motive zur Anregung kompositorischer Phantasie ausreichen. Dennoch ist es möglich, auch elementares Instrumentarium mit einzubeziehen. Letztlich sieht er dieses als didaktisches Problem der „Auswahl und Beschränkung des klanglichen und formalen Ma-

terials“ (a. a. O., 69). Die Beschränkung auf die ersten beiden Ebenen der Kreativität erscheint mir keineswegs hinreichend zu sein, um den Erfordernissen einer musikalischen Früherziehung zu genügen. Die Differenzierung des erworbenen Materials setzt sich auf der erfinderischen Ebene fort, wenn es darum geht, mit bereits bekannten Elementen zu operieren und neue Beziehungen herzustellen auf der Basis einer umfassenden Exploration der musikalischen Umwelt.

5.2.2 S. Freuds Sichtweise von Kunst und Kultur

Freud hat sich weder zum Spiel noch zum psychoanalytischen Verständnis der Kunst systematisch oder zusammenhängend geäußert (vgl. Sterba 1929, 197). Dennoch sollte jede historisch-systematisch orientierte Abhandlung zu dieser Thematik mit den Gedanken Freuds beginnen.

Die menschliche Kultur hat zwei Seiten. Auf der einen Seite stehen die Dinge, die die Menschen im Zuge der Naturbeherrschung entwickelt haben. Auf der anderen Seite stehen die Errungenschaften, mit deren Hilfe sie ihre Beziehungen und die Verteilung der Güter regeln (vgl. Freud G. W. XIV, 326). Dafür, dass beide Richtungen nicht voneinander unabhängig sind, gibt er drei Gründe an. „Erstens, weil die gegenseitigen Beziehungen der Menschen durch das Maß der Triebbefriedigung, das die vorhandenen Güter ermöglicht, tiefgreifend beeinflusst werden, zweitens, weil der einzelne Mensch zu einem andern in die Beziehung eines Guten treten kann, insofern dieser seine Arbeitskraft benützt oder ihm zum Sexualobjekt nimmt, drittens aber, weil jeder Einzelne virtuell ein Feind der Kultur ist, die doch ein allgemeinmenschliches Interesse sein soll“ (a. a. O., 326 f). Gerade aus dem letzten Punkt heraus resultiert ein gewisses Unbehagen des Menschen in der Kultur. Jede Kultur baut auf Zwang zur Kulturarbeit und Triebverzicht auf und muss ihre Existenz gegen Einzelne verteidigen. Doch kann es sich insgesamt nicht um einen innerkulturellen Kampf handeln. Es wird vielmehr darauf ankommen, die dem Menschen durch den Triebverzicht aufgebürdete Last zu verringern, ihn zu ent-

schädigen und zu versöhnen. Es geht darum, den äußeren Zwang im Laufe der Entwicklung allmählich zu verinnerlichen. Der Weg dahin führt über die Erstarkung des Über-Ichs. Er führt dahin, dass aus den einstigen Kulturgegnern Kulturträger werden. Das Maß der Verinnerlichung der Kultur(vorschriften) zeigt „das moralische Niveau“ (a. a. O., 334) an. Die Mittel, die dies bewirken, lassen sich „als der seelische Besitz der Kultur“ (a. a. O., 331) beschreiben. Doch das Maß der Verinnerlichung ist nicht das einzige Kriterium zur Beurteilung der Kultur. Daneben stehen die Ideale und die Kulturschöpfungen und die daraus resultierenden Befriedigungen. Die Ideale einer Kultur beziehen sich auf ihre Leistungen, die Freud als Resultat des Zusammenwirkens „innerer Bedingungen und äußerer Verhältnisse“ (a. a. O., 334) sieht, und die als Ideale erst im Vergleich mit den Leistungen anderer Kulturen erscheinen. Insofern handelt es sich hier um eine narzisstische Befriedigung. „Die Kunst bietet [...] Ersatzbefriedigungen für die ältesten immer noch am tiefsten empfundenen Kulturverzichte und wirkt darum wie nichts anderes aussöhnend mit den für sie gebrachten Opfern“ (a. a. O., 335).

Eine noch größere Bedeutung für die Kultur besitzen allerdings die religiösen Vorstellungen, die Freud (ebd.) als *Illusionen* bezeichnet. Charakteristisch für eine Illusion ist deren „Ableitung aus menschlichen Wünschen“ (a. a. O., 353). Aus dieser Perspektive nähert sie sich der Wahnidee, unterscheidet sich aber von dieser dadurch, dass sie weder unrealisierbar sein noch im Widerspruch zur Realität stehen muß. Die Beurteilung, ob es sich um eine Illusion oder um eine Wahnidee handelt, liegt letztlich im persönlichen Ermessen des Urteilenden. Ausgehend von der Erkenntnis der religiösen Lehren als Illusionen, fragt sich Freud (a. a. O., 356), „ob nicht auch anderer Kulturbesitz [...] ähnlicher Natur (sei – L. K.-S.)“. An dieser Stelle möchte ich auf den Begriff der *ästhetischen Illusion* bei Kris verweisen, auf den ich noch zurückkommen werde (vgl. Kap. 5.2.4). Aber auch Freud (1930a, 74) kann sich die Frage selbst mit einem Ja beantworten, denn auch die Kunst als Ersatzbefriedigung verhält sich gegenüber der Realität wie eine Illusion. Gleichzeitig aber sieht Freud (1916/17a, 295 f) in der Kunst „einen Rückweg von der Phantasie zur Realität“ (vgl. auch Freud 1925d, 91). Kennzeichen solcher Ersatzbefriedigung,

zu der Freud (1909b, 129 Anm.) auch die Musik zählt, ist, dass sie dem Außenstehenden näherstehend als die direkte Triebbefriedigung vorkommen, obwohl ihre Intensität vergleichsweise gedämpft ist. Das trifft sowohl auf den (von Natur aus begabten) Künstler wie auch auf den Kunstgenießer zu, dessen Illusionen dem Phantasieleben entstammen, wenn auch in bezug auf den Lustgewinn die Quelle der Phantasie für den Nichtkünstler sehr eingeschränkt ist (vgl. Freud 1916/17a, 296), so dass sie sich in der Regel mit Tagträumen begnügen müssen. An anderer Stelle heißt es dazu: „Doch mag die milde Narkose, in die uns die Kunst versetzt, nicht mehr als eine flüchtige Entrückung aus den Nöten des Lebens herbeizuführen und ist nicht stark genug, um reales Elend vergessen zu machen“ (Freud 1930a, 78).

Der Künstler steht immer auf der Kippe zur Neurose, insofern, als er ständig Gefahr läuft, von seinen Phantasien übermannt zu werden (vgl. Freud G. W. VII, 218). „Wahrscheinlich enthält ihre Konstitution eine starke Fähigkeit zur Sublimierung und eine gewisse Lockerheit der den Konflikt entscheidenden Verdrängungen“ (Freud 1916/17a, 296). Der wahre Künstler ist in der Lage, seine Phantasien so zu bearbeiten, dass sowohl das Persönliche in der Darstellung verschwindet als auch die Herkunft aus verpönten Quellen verdeckt ist. Er ist des Weiteren in der Lage, das Werk entsprechend seiner Phantasievorstellungen so zu realisieren, dass der daraus resultierende Lustgewinn die Verdrängungen übertrifft.

Das spielende Kind lehnt sein Spiel gerne an die Wirklichkeit an (vgl. Freud G. W. VII, 214; Kap. 4.1). Genau diese Anlehnung unterscheidet das Spiel des Kindes vom Phantasieren des Erwachsenen. Der Künstler, auch wenn Freud hier seine Aussagen auf den Dichter bezieht, verhält sich ähnlich dem spielenden Kind, indem er sich eine Phantasiewelt aufbaut, die sich jedoch von der Wirklichkeit unterscheidet. Die Verbindung zum kindlichen Spiel äußert sich, bezogen jetzt auf die Musik, in Begriffen wie Instrumentalspiel und Instrumentalspieler.

Folgt man Sterba (1929, 197), so lassen sich aus Freuds Aussagen zur Kunst zwei Quellenreihen bilden. „Die eine Quellenreihe wird dargestellt durch eine Anzahl verschiedener Abhandlungen über Themen der Neurosenlehre“ (ebd.), während in der anderen Quellenreihe „Künstler und Kunstwerke einer Analyse unterzo-

gen werden“ (ebd.). Beide Quellenreihen ergänzen einander. Zudem stehen sie, so Sterba (ebd.), in einem reziproken Verhältnis. Dieses besteht darin, „daß man theoretische Aufschlüsse über Kunstwerk und Künstler aus Schriften erhält, die Themen der Neurosenlehre gewidmet sind, während man aus den Schriften, die sich die Untersuchung einzelner Kunstwerke und Künstler zur Aufgabe stellen, mehr spezifisch analytische Einsichten allgemeiner und spezieller Natur schöpft“ (a. a. O., 198). Den wichtigsten Beitrag Freuds zur Psychologie des Kunstwerks sieht er in der Tatsache, „daß unerledigte, dem Infantilen, also dem Unbewußten entstammende Wünsche im Kunstwerk befriedigt werden, dass ihr Nachweis bei einer Analyse des Kunstwerks gelingt und dass der Genuß am Kunstwerk hauptsächlich aus der Befriedigung dieser infantilen Wünsche kommt“ (a. a. O., 201). Bezogen auf das kindliche Spiel hebt er hervor, dass diesem ähnlich magische Züge zugrunde liegen wie dem Kunstwerk. „Wie das spielende Kind schafft der Künstler eine realitätsähnliche Phantasiewelt, die er sehr ernst nimmt und mit großen Affektbeträgen ausstattet“ (a. a. O., 205). Der Bezug zwischen Kunst und Spiel zeigt sich besonders auch in der Verwendung gleicher bzw. ähnlicher Worte „(Schau-, Lust-, Trauerspiel; – Spielen für die Ausübung der Musik und darstellenden Kunst)“ (ebd.).

In der Nachfolge Freuds kristallisierten sich im wesentlichen zwei Auffassungen künstlerischer Kreativität heraus. „Die eine läßt sich als *Theorie der Sublimierung* umreißen“ (Haesler 1994, 155). In ihr steht die Verbindung Traum – Tagtraum – Spiel – Phantasie – Kunst im Vordergrund. Konsequenterweise erfolgt „die ästhetische Bearbeitung unbewußter Wünsche [...] in ähnlicher Weise wie die Traumarbeit“ (ebd.). Das entstandene Kunstwerk wird dabei begriffen „als Ergebnis eines Sublimierungsvorgangs unbewußter Wünsche“ (ebd.). Die Ansätze dieser Theorie sind bei Freud zu finden. Haesler (a. a. O., 156) weist darauf hin, dass Freud selbst rät, diesen Zugang zum Verständnis des Künstlers und des Kunstwerks mit Vorsicht zu genießen, da letztlich „das Wesen der künstlerischen Leistung [...] psychoanalytisch unzugänglich ist“ (Freud 1910, 209 in Haesler 1994, 156). Auch zur künstlerischen Begabung und zur Aufdeckung der Mittel, mit denen der Künstler arbeitet, kann die Psychoanalyse wenig sagen. Die größte Gefahr in der Anwen-

dung der Sublimierungstheorie liegt darin, dass ästhetische und psychologische Dimensionen nicht säuberlich getrennt werden (vgl. auch Haesler 1994, 161 ff).

Die andere Theorie, die diese nicht ersetzt, sondern ergänzt und erweitert, „läßt sich am ehesten mit dem Begriff der *Depressionstheorie*" (a. a. O., 156) fassen. Demnach stellt Kunst bzw. das Kunstwerk einen Versuch dar, „Trauma und Verlust zu bewältigen" (a. a. O., 157). Aber auch Gefühle wie Haß und Destruktivität, sei sie nach außen oder nach innen gerichtet, können auf diese Weise konstruktiv bearbeitet werden. Ähnliches gilt auch im Hinblick auf „das kreative Wiederfinden einer bedrohten oder verlorengegangener Gruppenidentität" (ebd.).

Rauchfleisch (1990, 1119) zufolge lassen sich verschiedene Stadien innerhalb der Auseinandersetzung der Psychoanalyse mit der Musik festmachen, die insgesamt „ein Abbild der Entwicklung der psychoanalytischen Theorie dar(stellen)" (vgl. auch Rauchfleisch 1986, 147). Das erste Stadium, zu dem auch Ranks Auseinandersetzung zu zählen ist, steht unter dem Thema „*Musik als Es-Abkömmling*" (Rauchfleisch 1990, 1120; vgl. 1986, 148 ff). Zentraler Aspekt ist die Verbindung des Trieblebens mit den Aspekten künstlerischen Schaffens. Neben einer Reihe grundlegender Arbeiten gibt es auch solche zu bestimmten Themen, deren Ausführungen „letztlich doch sehr konstruiert" (Rauchfleisch 1990, 1121) wirken. Obwohl die meisten Arbeiten aus dieser Perspektive, Musik als Es-Abkömmling zu sehen, theoretischer Natur sind, gibt es doch auch Arbeiten, die auf die Möglichkeit eines therapeutischen Einsatzes von Musik hinweisen. Zum einen erscheinen musikalische Assoziationen als durchaus kommunizierbar, d. h. ihre Inhalte können verbalisiert werden, zum andern erscheinen sie als Ausdruck eines Konflikts oder eines Widerstands, den es (musik-)therapeutisch zu bearbeiten gilt. Spiel und Musik erscheinen hier, wie auch bei Rank, sowohl als Mittel der Kommunikation wie auch als therapeutisches Medium.

Mit der Entwicklung der psychoanalytischen Ich-Psychologie durch A. Freud und H. Hartmann rückt die Betrachtung der „*musikalischen Kreativität unter Ich-psychologischem Aspekt*" (a. a. O., 1125; vgl. Rauchfleisch 1986, 153 ff) in den Vordergrund. Wichtig ist hier vor allem, wie der Künstler mit dem in seinen Einfäl-

len auftauchendem Material umgeht. Auf wichtige Vertreter dieser Sichtweise, Kris, Ehrenzweig und Müller-Braunschweig, werde ich in gesonderten Kapiteln zu sprechen kommen.

Ein drittes Stadium innerhalb dieser Betrachtung bilden die Arbeiten, welche die *Narzissmus-Theorien* (vgl. Rauchfleisch 1990, 1120, 1134 ff; 1986, 147, 165 ff), die in erster Linie durch Kohut, aber auch durch Argelander und Müller-Braunschweig, schon Mitte der 60er Jahre vermittelt werden, in den Mittelpunkt rücken.

In einem vierten Stadium rückt dann der *Beziehungsaspekt* und die Betrachtung musikalischer Elemente als Übergangsobjekte in den Mittelpunkt. Ansätze hierzu finden sich sowohl bei Kris, Ehrenzweig und Müller-Braunschweig. Der wichtigste Vertreter in dieser Hinsicht ist jedoch Winnicott.

Haesler (1994, 158 f) weist mit Recht auf die Gefahr hin, das eine oder andere System als das wahre zu betrachten. Jedes dieser Konzepte hat seine Grenzen, und falsch verstandene Generalisierungen führen dazu, die Vielfalt kreativer Möglichkeiten einzuschränken. „*Die* künstlerische Kreativität gibt es ebensowenig, wie es *die* Künstlerpersönlichkeit oder *den* Rezipienten von Kunst gibt. Höchstwahrscheinlich gibt es ebenso viele kreative Modi wie es Künstler gibt“ (a. a. O., 158).

5.2.3 Otto Rank – Spiel und Musik als Triebsublimierung

Der Ansatzpunkt, das Verhältnis von Spiel und Musik psychoanalytisch zu hinterfragen, liegt für Rank (1884 – 1939) in der Triebsublimierung, d. h. in dem Vermögen, Sexualtriebe von ihrem eigentlichen Ziel, der sexuellen Besetzung eines Objekts, auf ein anderes, kulturell akzeptiertes Gebiet abzulenken. Bezogen auf die im Innern des Menschen wirkenden Mechanismen der Triebabwehr spricht Rank (1905/07, 51) von psychischen Kompromissbildungen. Als solche gelten ihm der Traum, der Mythos und eben die Kunst. In den einzelnen Künsten sieht er „Versuche, etwas dem ganzen Traum ähnliches zu gestalten“ (a. a. O., 52). Wie jeder

Traum, so ist auch jedes Kunstwerk eine „verkleinerte Erfüllung eines unterdrückten, verdrängten Wunsches“ (Freud in Rank 1905/07, 72). Während der normale Mensch von den Konflikten in seinem Unbewussten, im Es, nichts merkt, sind sie beim Künstler auf sein Ich projiziert, und er versucht nun, sich in seinen Phantasieschöpfungen davon zu befreien. An anderer Stelle bezeichnet Rank (1924, 10) die Phantasiebildung als „Niederschlagsprodukt bei der Ichbildung [...] beim Prozeß der sozialen und sexuellen Anpassung“. Der Künstler, „als Typus des ideell schöpferischen Menschen“ (Rank 1924, 7), bearbeitet den Konflikt im Kunstwerk, „er projiziert den Konflikt aus seinem Innern in das Werk“ (Rank 1905/07, 67), und gibt dem Kunstinteressierten so Gelegenheit, „ohne eigenen Aufwand den gleichsam noch unreifen Konflikt im Keime zu ersticken und so auf dem Wege der psychotherapeutischen Wirkung des Kunstgenusses Lust zu gewinnen“ (a. a. O., 53). Während also der Künstler durch sein Schaffen der Neurose vorbeugt, tut dies der normale Mensch durch den Genuss des Kunstwerks. Der Künstler steht zwischen dem Träumer und dem Neurotiker. Der Träumer findet den Weg zur Realität über den Traum, der Künstler über sein Kunstschaffen, der Neurotiker findet ihn gar nicht. Die Funktion, die das Kunstschaffen für den Künstler hat, ist dem kindlichen Spiel vergleichbar (vgl. a. a. O., 54; Rank 1988, 173).

Die Phantasie, die ursprünglich dazu dient, „den infolge der äußeren Not in der Realität nicht mehr erreichbaren Lustquellen im Innern eine gesicherte Zufluchtstätte zu schaffen“ (Rank 1905/07, 64), die sich beim Künstler eben im Kunstschaffen äußert, bildet sozusagen einen *Zwischenbereich*, um letztlich den „unerträglich gewordenen Zwiespalt zwischen Außen- und Innenwelt im Rahmen auch der höchsten kulturellen Anforderungen wie der in Harmonie aufzulösen“ (Rank 1924, 8). Hier nun sieht er eine Verwandtschaft zum kindlichen Spiel und dem Tagträumen und Phantasieren des normalen Erwachsenen (vgl. Rank 1905/07, 65). Wie dem kindlichen Spiel Selbstheilungstendenzen innewohnen, so sieht Rank (a. a. O., 71) diese auch im Werk des Künstlers, wenngleich der Künstler das oftmals nicht wahrhaben will und sich unbewusst dagegen wehrt.

Die im Laufe der Kulturentwicklung erfolgte Differenzierung der Einzelkünste ist in erste Linie „der besonderen infantilen Betonung und unvollkommenen Sexualverdrängung der [...] erogenen Zuschüsse zuzuschreiben“ (a. a. O., 72 f). In diesem Zusammenhang zeichnet sich der Musiker durch eine „stark sublimierte übermäßige libidinöse Betonung [...] der Gehörsempfindung“ (a. a. O., 73) aus. Im Musiker ist, so Rank (ebd.), „eine besonders hohe Verdrängung erreicht“. Sein Unbewusstes teilt sich „in einer höchst mittelbaren Sprache“ (ebd.) mit, steht aber „dem Unbewußten im Gefühlsinhalt“ (ebd.) näher als dies z. B. bei der Dichtkunst der Fall ist. Während das Unbewusste bei der Dichtkunst spontan, ganz aus sich heraus arbeitet, bedarf es bei den anderen Künsten, z. B. der Musik, „einer besonderen Formverlockung (Fertigkeit)“ (a. a. O., 74), damit die Arbeit des Unbewussten beginnen kann.

Für MacKinnon (1973, 165) war Rank „ein Pionier auf dem Gebiet der Ich-Psychologie“, da er den Willen, die „integrative Kraft des Selbst“ (ebd.) als einen zentralen Begriff im Rahmen der Entwicklung der Persönlichkeit stellte. Im Rahmen dieser Entwicklung werden von Rank drei Entwicklungsphasen und mit ihnen drei (Entwicklungs-)Typen beschrieben: der angepasste, der konfliktreiche oder auch neurotische und der kreative Typus. Dem angepassten Typus entspricht der Durchschnittsmensch, der Normale; dem neurotischen Typus entspricht der konfliktreiche, oftmals an der Grenze zum Neurotischen agierende Mensch; dem kreativen Typus entspricht sowohl der Künstler als auch der Willens- und Tatmensch (vgl. a. a. O., 166).

In der Vorstellung von Rank, soweit sie diesem Bild folgt, baut sich das Leben auf Dichotomien auf. Dem Trauma der Geburt steht das Trauma des Todes gegenüber. Aus dem Trauma der Geburt resultieret Lebensangst, aus dem des Todes eine Todesangst. Deren Interaktion bestimmt maßgeblich das Wesen der Persönlichkeit. Die Lebensangst, als Angst vor Trennung und Unabhängigkeit, widersetzt sich der Todesangst, als Angst vor Vereinsamung und Abhängigkeit. Maßstab der Entwicklung einer Person ist das Ausmaß, „in welchem sie eine konstruktive Integration dieser beiden gegensätzlichen Trends erreicht“ (a. a. O., 169). Zentrale Begriffe

innerhalb des Entwicklungsgeschehens sind die des Willens und der Schuld. Wille ist die Kraft zur Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit. Schuld ist das, was entsteht, wenn der Gegenwille der Eltern sich dieser Kraft hemmend entgegenstellt, so dass die Willenskraft zur Entwicklung der Individualität nicht ausreicht.

Der angepasst Typus entsteht dort, wo sich der Gegenwille der Eltern und der Gesellschaft dem Willen des Kindes schon frühzeitig in die Knie zwingt. Wenn auch ein möglichst harmonischer Aufbau der Persönlichkeit gewährleistet ist, so zeichnet er sich andererseits durch weniger Konfliktmöglichkeiten und geringerer Kreativität aus. Der konfliktreiche oder neurotische Typus wird bestimmt „durch das Gefühl einer Spaltung in der Persönlichkeit durch die Zwietracht von Willen und Gegenwillen“ (Rank 1945, 264 in MacKinnon 1973, 170 f). Kennzeichnend für ihn ist, dass er den Konflikt, in dem er steckt, letztlich nicht überwindet. Der kreative Typus ist der, der diesen Konflikt überwindet, der Wille, Gegenwille und Idealbildung in sich vereint. „Rank nennt ihn den Künstler, den Menschen des Willens und der Tat oder auch den kreativen Typus“ (MacKinnon 1973, 171), den, der weithin seine eigene Wirklichkeit herzustellen vermag.

Für MacKinnon (a. a. O., 177) ist Rank einer der ersten, der „die Rolle des Selbstbildes bei der Bestimmung des individuellen Verhaltens und bei der Ausübung des Willens“ erkannte. Insgesamt erscheint Rank als eine Persönlichkeit, die in ihrer Theoriebildung auf der Grenze zwischen Es- und Ich-Bildung steht.

5.2.4 Ernst Kris – Regression im Dienste des Ichs und ästhetische Illusion

Die Entwicklung und der Ausbau der Ich-Psychologie in erster Linie durch Hartmann ermöglichten bald eine neue Perspektive hinsichtlich der Betrachtung der künstlerischen Persönlichkeit. Das Interesse verlagerte sich dabei vom Es zum Ich und dessen Bedeutung für das Verständnis kreativer Prozesse. Gü. Ammon (1974b, 19) kritisiert, dass die von Hartmann entwickelte Ich-Psychologie „in allen wesentlichen Punkten den Rahmen der analytischen Triebpsychologie nicht überschreitet“,

da selbst der zentrale Aspekt, die *sekundäre Autonomie des Ichs* , letztlich doch wieder nur auf der Triebtheorie verständlich wird (vgl. a. a. O., 20 f). Im Zusammenhang mit der Darstellung des Verhältnisses aus der Sicht der Ich-Psychologie ist es sinnvoll, sich sowohl den Arbeiten von Kris, Ehrenzweig und Müller-Braunschweig zuzuwenden.

Fast 20 Jahre nach Rank widmete sich der Kunsthistoriker und Psychoanalytiker Ernst Kris (1900 – 1957) erneut dem Verhältnis von Kunst und Psychoanalyse. Sein in diesem Zusammenhang wichtigstes Buch erschien 1952 in englischer und 1977 in deutscher Sprache unter dem Titel *Die ästhetische Illusion. Phänomene der Kunst in der Sicht der Psychoanalyse.* Es enthält Studien aus den 30er und 40er Jahren. Rump (1981, 19) weist darauf hin, dass nicht alle Abhandlungen der englischsprachigen Ausgabe auch ins Deutsche übersetzt wurden.

Nach Kris (1977a, 11) macht sich in der Diskussion um Psychoanalyse und Kunst ein Hang bemerkbar, „psychoanalytische(s) Denken zu vereinfachen oder zu verkürzen". Dies jedoch kann nur dann geschehen, wenn man die Psychoanalyse nicht als „offenes System" (a. a. O., 13), d. h. als System begreift, welches auf ständige Erweiterung, Berichtigung und Klärung angewiesen ist. Einer der Hauptwege zum Verständnis von Psychoanalyse und Kunst führt über das „Studium der künstlerischen Phantasie" (a. a. O., 20). Es zeigt sich hier, dass es relativ einfach ist, Beziehungen zwischen dem Vorbewussten, dem Bewussten und dem künstlerischen Werk herzustellen. Doch warnt Kris (a. a. O., 22) davor, sich damit zufrieden zu geben, da nur eine intensive Analyse „an das verdrängte psychische Material [...] an die Motivation durch das Es" heranführt, die es letztlich erlaubt, ein Zusammenspiel aller Elemente nachzuweisen. Was für ihn im Rahmen des Zusammenspiels von Bedeutung ist, ist „das Verhältnis von Primär- und Sekundärvorgang" (a. a. O., 23), was beim Künstler, anders als sonst, umgedreht ist: das Ich beherrscht (auch) den Primärvorgang. Freud selbst spricht in diesem Zusammenhang von einer gewissen „Lockerheit [...] der Verdrängungen" (Freud in Kris 1977a, 23) und meint damit den leichten Zutritt des Künstlers zum Material des Es. Was hier von Kris angesprochen wird, entwickelt sich im Laufe der Zeit zu seinem „*Konzept der*

Regression im Dienste des Ich“ (Rauchfleisch 1990, 1125; vgl. 1986, 154; Ihlenfeld 1987, 116 ff; Weissmann 1967; Hervorhebung L. K.-S.). Dessen Ausformulierung in seiner Bedeutung für den künstlerischen Schaffensprozess sieht Kris (1977c, 187) als Sonderproblem einer dahinterstehenden grundsätzlichen Annahme, „dass unter bestimmten Bedingungen das Ich die Regression handhabt, und dass die integrativen Funktionen des Ich eine willentliche und zeitweilige Abziehung der Besetzung aus dem einen oder anderen Gebiet einschließt, um danach seine Herrschaft gefestigt wiederzugewinnen“. Innerhalb des Gesamtprozesses wird dabei „häufig zwischen einer ‚Inspirations‘- und einer ‚Ausarbeitungs‘-Phase im schöpferischen Prozeß unterschieden“ (a. a. O., 188). Während die eine Phase durch die Leichtigkeit, „Es-Strebungen oder deren nahe Abkömmlinge“ (ebd.) aufzunehmen, gekennzeichnet ist, kommt es in der Ausarbeitungs-Phase zu der erwähnten neuerlichen Festigung des Ichs. Die Schwierigkeit, diesen Prozess als solchen zu erkennen, lässt sich daran ablesen, dass sich dieser Wechsel rasch vollziehen, aber auch „oszillieren oder sich auf lange Strecken verteilen (kann)“ (ebd.). Hier zeigt sich dann auch wieder die Gefahr, die Künstlerexistenz in die Nähe des Neurotikers zu stellen. Was den Künstler letztlich daran hindert, zum Neurotiker zu werden, ist seine Fähigkeit zur Sublimierung. Für den Erfolg mag entscheidend sein, inwieweit es der Künstler geschafft hat, sich von dem ursprünglichen Konflikt, der ihn zu dieser Tätigkeit geführt hat, zu lösen. Bezogen auf die ‚Regression im Dienste des Ichs‘ ist zu sagen, während der Neurotiker bzw. dessen Ich von der „Wirksamkeit des Primärvorgangs [...] überwältigt (wird – L. K.-S.), beherrscht im künstlerischen Schaffensakt der Schöpfer den Primärvorgang und macht ihn sich zunutze“ (Kris 1941, 876 in Rauchfleisch 1990, 1125). Anzumerken bleibt hier, dass sich für Rauchfleisch (1990, 1126) dieses Konzept „als außerordentlich fruchtbar für die Betrachtung des musikalisch-kreativen Prozesses (erweist)“, hinsichtlich der Inspiration (vgl. Kris 1977b), der Arbeitsweise und des Arbeitseifers (vgl. Pütz 1982, 213 f; Rauchfleisch 1986, 155 ff; 1990, 1127 f).

Auch Decker-Voigt (1999, 174) hebt hervor, dass eine Beschäftigung mit Musik immer auch ein Stück Regression bedeutet. Dieser Aspekt spiegelt sich besonders

in improvisierter Musik wieder. Ein Stück Symbiose, die jenen frühkindlichen Zustand zwischen Mutter und Kind prägte, holt man sich auch im gemeinsamen Musizieren zurück.

In diesem Zusammenhang stellt sich für Kris (1977a, 27) auch das Problem von Selbstheilung und Therapie. So sieht er die Möglichkeit, dass durch eine Therapie die Fähigkeit, sich kreativ (künstlerisch) zu äußern, erst eröffnet wird. Andererseits erleichtert es eine gewisse Begabung, sich vom ursprünglichen Konflikt zu lösen. Die Wahl des Mediums unterliegt dabei „den jeweiligen historischen Verhältnissen" (ebd.).

Der Einfluss eines traumatischen Erlebnisses kann von unterschiedlicher Dauer sein. Er kann sich im Spiel, das er an anderer Stelle (Kris 1941, 148) als „die Schwester der Kunst" bezeichnet, oder in Tagträumen, deren Nähe zur Kunst außer Zweifel stehen (vgl. a. a. O., 166 ff), äußern und kann sich noch in der Berufswahl in späteren Jahren niederschlagen. Der Einfluss kann sich aber auch in einer echten Angst oder Phobie niederschlagen. Falls eine herbeigerufene Hilfe tatsächlich die erwünschte Sicherheit bringt, kann sich aus dieser Situation heraus ein neues Spiel, z. B. das Verlangen nach Bewunderung entwickeln. „An dieser Stelle gewinnt die phantasiereiche Ausmalung ihre soziale Funktion" (Kris 1977a, 32), das sozial gebundene Phantasiespiel tritt in den Vordergrund. Es kann aber auch sein, dass ein Erlebnis nicht in weitere (Spiel-)Handlungen mündet, sondern sich „statt der Aktion der Kontemplation" (ebd.) zuwendet und sich in Dichtung niederschlägt und sich so auf einen ganz anderen Weg nach außen wendet. Gemeinsam ist diesen Aktivitäten aber die schon hinreichend bekannte Wendung aus der Passivität zur Aktivität. Kris (a. a. O., 38) spricht hier von „einige(n) Seiten der Funktion künstlerischer Kommunikation". Was er beschreibt, ist der Weg der Sublimierung: die Verwandlung eines Triebs in eine Phantasie, in einen Tagtraum, der aus seiner Form heraus sich ins Soziale wenden kann und so Entlastung bringt.

Im Laufe der Entwicklung lernt das Kind, die Realität zu prüfen. Diese Realitätsprüfung vollzieht sich im Spiel. Im Spiel besitzt das Kind die Möglichkeit, die äußere neben der inneren Realität bestehen zu lassen, worin Kris (a. a. O., 43) die

Wurzeln dessen sieht, was er als *ästhetische Illusion* bezeichnet (vgl. Kris 1941, 149). Die Entwicklung geht dahin, dass das Kind zunehmend Bereitschaft entwickelt, statt der eigenen, fremde Phantasien anzunehmen, z. B. in Form von Märchen, Schauspielen, Lesungen oder anderer künstlerischer Darbietungen. Die ästhetische Illusion bezeichnet nun die Fähigkeit, sich auf künstlerische Darbietungen einzulassen. Die Grenze zwischen Innen und Außen scheint aufgrund des hohen Identifikationsgrades aufgehoben zu sein, ist es aber nicht. Wo dies dennoch geschieht, geht die ästhetische Illusion verloren (vgl. Kris 1941, 145). Andererseits bietet sie eine gewisse Schutzfunktion: ich kann mich auf etwas einlassen, wovor ich mich in der Realität scheue. Sie ermöglicht mir, Gefühle einzugestehen, die ich sonst nicht zuließe. Kris (1977a, 48) beschreibt Kunst als sozial gebilligte Gelegenheit, „in geordneten und institutionalisierten Bahnen" durch Erziehung und kulturelle Überbauung abgedrückte Gefühle bis zu einem gewissen Grad, um nicht die ästhetische Illusion zu zerstören, offen zu zeigen.

Das Medium des Künstlers ist das Verständigungsmittel zwischen ihm und seinem Publikum. Diese Art von Kontakt „bringt eine Stufenleiter von Identifizierungen mit sich" (Kris 1941, 151), die hinsichtlich ihrer Quantität und Qualität verschieden sein können. Die Identifikation ist heute an die Stelle des Mitspielens getreten (vgl. a. a. O., 154).

In Anlehnung an Bullough spricht Kris von *Unterdistanz*, wenn die Anteilnahme zu stark wird, die Ich-Funktion zu sehr in den Dienst des Es tritt, von *Überdistanz* spricht er, wenn „in unseren eigenen Neigungen kein Anknüpfungspunkt besteht" (Kris 1977a, 49), wenn uns die Kunst fremd bleibt. Es zeigt sich, dass wir das rechte Maß zwischen den beiden Extremen suchen müssen. Bezogen auf den Kunstgenuss heißt das, dass „die überwachenden und dirigierenden Funktionen unseres Ichs nicht in Frage gestellt werden" (Kris 1941, 146).

Dem Künstler gesteht Kris (a. a. O., 153 f) eine gewisse Führungsposition zu, während er die Reaktionen der Zuschauer bzw. der Zuhörer mit denen der Massen vergleicht. Im Ganzen sieht er in dem Verhältnis Künstler – Zuschauer/Zuhörer

„eine Widerspiegelung urzeitlicher Lebensbedingungen“ (a. a. O., 154), als die Kunst noch nicht Kunst, sondern Ritual war.

Oerter (1971[2], 360) und Ihlenfeld (1987, 117 ff) verweisen im Zusammenhang mit den Theorien von Kris auf verschiedene empirische Arbeiten, die diese Zusammenhänge bestätigen.

5.2.5 Pädagogisch akzentuierte Konzepte

Schäfer (1993a, 19) kritisiert, dass innerhalb der Pädagogik von der Psychoanalyse bisher lediglich als Theorie gestörten emotionalen Erlebens Gebrauch gemacht wird, und dass man zudem bestrebt ist, auch die Kultur und deren Produkte, zu denen auch die des künstlerischen Schaffens gehören, „lediglich als Resultat neurotischer Prozesse anzusehen“ (vgl. auch Haesler 1994, 148 ff). Zwar sieht er in den Bemühungen Kris’ den Versuch, einen anderen Weg einzuschlagen, doch erweist sich für ihn dieser Weg, bezogen auf die Integration pädagogischer Perspektiven, letztlich auch als zu eng.

5.2.5.1 A. Ehrenzweig – Ordnung im Chaos

War oben (vgl. Kap. 4.2.8) von einer Art Form(losigkeit) die Rede, aus der heraus sich das Subjekt entwickelt, so geht Schäfer (1989, 159 ff) unter Berufung auf Ehrenzweig (1974) davon aus, dass sich hinter dieser Formlosigkeit eine geheime Ordnung, eine *Ordnung im Chaos* verbirgt. Während bewusstes, analytisches Denken eher eingleisig, auf Schärfe eingestellt verläuft, ist unbewusstes, synkretisches, von Imagination und Phantasie durchgezogenes Denken eher polyphon. Es „entfaltet sich nicht in einer einzigen gedanklichen Linie“ (Ehrenzweig 1974, 10), sondern „zweigt in unbegrenzt viele Richtungen ab“ (a. a. O., 11), was chaotisch erscheint, letztlich aber (nur) kreatives, „zwischen differenzierten und undifferenzierten Denkweisen“ (ebd.) wechselndes Denken erfordert. Ehrenzweig (a. a. O., 17)

spricht in diesem Zusammenhang vom „Konzept einer sich vom Chaos unterscheidenden Undifferenziertheit“ (vgl. auch Müller-Braunschweig 1974, 608 ff). Insofern sind die Produkte schöpferischer, d. h. künstlerischer Arbeit nicht Ausdruck „infantiler Triebe (Es), sondern Ereignisse innerhalb der schöpferischen Persönlichkeit“ (Ehrenzweig 1974, 10). Ehrenzweig wendet sich hier auch gegen den von Kris benutzten Begriff der Regression, da dieser eine Rückkehr zu früheren Stadien bedeutet. Im Rahmen der Diskussion um den künstlerischen Prozess kann davon jedoch keine Rede sein. Denn weder die Inhalte noch die im Schaffungsprozess eingesetzten Funktionen können die eines Kleinkindes sein (vgl. Müller-Braunschweig 1974, 610; Rauchfleisch 1986, 158; 1990, 1128).

Ein zweites Element, das in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt, ist das des *Synkretismus*, der insgesamt als Funktion des Primärprozesses erscheint. Er schließt zugleich den Begriff der Undifferenziertheit ein. Zwar lässt sich das Funktionieren des Synkretismus nicht genau erklären, doch lassen sich hinsichtlich seiner Struktur verschiedene Aussagen treffen. Die synkretische Wahrnehmung, nach Piaget Kennzeichen der Unstrukturiertheit des kindlichen Weltbildes (vgl. Ehrenzweig 1974, 17), ist eine ganzheitliche, die wenig Rücksicht auf Einzelteile nimmt. Sie wird von einer verborgenen Ordnung geleitet und ist auf ihre Weise genauer als die analytische Wahrnehmung. Bezogen auf die Entwicklung des Menschen geht Ehrenzweig davon aus, dass sich die synkretische Wahrnehmung verliert, dass es jedoch besser wäre, der Mensch würde sie sich erhalten. Hierin sieht er eine wichtige pädagogische Aufgabe (vgl. a. a. O., 154 f). Denn „wenn das Kind in seinen ästhetischen Maßstäben auf der synkretischen Stufe angemessen unterstützt worden ist, wird seine später erwachende analytische Selbstkritik nicht mehr ganz so schädlich sein“ (a. a. O., 22). Ein weiteres Kennzeichen synkretischer Wahrnehmung ist ihre Flexibilität, z. B. hinsichtlich der Figur-Grund-Wahrnehmung. Ein dritter Punkt betrifft die Aufmerksamkeit (vgl. a. a. O., 32 ff) und die Konzentration auf einen Brennpunkt. Synkretische Wahrnehmung kennzeichnet sich durch eine Streuung des Brennpunktes und der Aufmerksamkeit, weil der Mensch nur durch äußerste Undifferenziertheit in der Wahrnehmung der Vielschichtigkeit gerecht

werden kann. In Anlehnung an Paul Klee spricht Ehrenzweig in diesem Zusammenhang von einer multidimensionalen, horizontalen oder polyphonen Aufmerksamkeit (vgl. a. a. O., 36), wobei der Bezug zur Musik hier durchaus gewollt ist. Ein vierter und letzter Punkt betrifft das unbewusste Prüfen (vgl. a. a. O., 42 ff), mit dem breit angelegte Strukturen betrachtet und ausgewählt werden können. Der Versuch, im entscheidenden Augenblick eine Situation abschätzen zu können, engt „den Gesichtskreis unserer Aufmerksamkeit ein [...] und die Fähigkeit zu unbewußtem Prüfen, von der der richtige Spielzug abhängt" (a. a. O., 48), geht verloren. Unbewusstes Prüfen ist dazu geeignet, „‚offene' Strukturen mit verwischten Grenzen (zu – L. K.-S.) erfassen" (a. a. O., 51), die sich erst in der Zukunft präzisieren. Unbewusstes Prüfen als Element einer eher unbewussten Intuition widersetzt sich einer bewussten Analyse und ist somit nur schwer lehrbar. „Es hängt von der psychologischen Verfassung des Lernenden ab" (a. a. O., 52).

Ein dritter wichtiger Punkt innerhalb der Ordnung im Chaos ist der des *schöpferischen Suchens*, das sich durch „eine weiche Oszillation zwischen einer konzentrierten und einer unkonzentrierten Wahrnehmungsweise" (a. a. O., 38) kennzeichnet. Ehrenzweig (ebd.) sieht hierin „eine Art Geistesgymnastik, die der Gesundheit des Ichs" sehr dienlich ist. Zu diesem schöpferischen Suchen gehört ein schöpferisches Denken, das in der Lage ist, Entscheidungen zu fällen, ohne alle dazu nötigen Informationen zu besitzen. „Schöpferisches Denken und Handeln ist immer an den glücklichen Augenblick gebunden, in dem jede bewußte Kontrolle vergessen werden darf" (a. a. O., 53). Genau dies erhält die Gesundheit des Ichs, während „ein übertrieben starkes Bedürfnis nach klarer Veranschaulichung" (a. a. O., 47) als eher krankhaftes Bedürfnis, als Funktion eines abwehrenden Sekundärprozesses eingestuft wird.

Schöpferisches Suchen ist, wie schöpferisches Arbeiten und schöpferisches Denken, ein in Phasen verlaufender Prozess, der sich mit den Begriffen Projektion, unbewusste Integration (unbewusstes Prüfen) und partielle Re-Introjektion und Feedback auf einer höheren Stufe kennzeichnen lässt (vgl. a. a. O., 68 f). An anderer Stelle spricht er von einer schizoiden Phase der Projektion, einer manischen

Phase der Integration und einer depressiven Phase der Re-Introjektion (vgl. a. a. O., 89), zu der die Prozesse sekundärer Bearbeitung gehören. Wenn Ehrenzweig die dritte Phase auch als depressive bezeichnet, so sieht er doch, dass es hier letztlich zu einer Bereicherung und Stabilisierung des Ichs kommt (vgl. a. a. O., 115), da sich der Künstler in dieser Phase von seinem Kunstwerk löst (vgl. Müller-Braunschweig 1974, 613) und sich mit ihm der Öffentlichkeit stellt. Somit dienen die Mechanismen des künstlerischen Schaffensprozesses letztlich nicht der Isolation, sondern der Kommunikation. Die Phasen Introjektion und Projektion entsprechen in ihrem Wechsel den Darstellungen Melanie Kleins. Die mittlere Phase ist für Ehrenzweig die der kreativen Dedifferenzierung, in der sich die Grenzen zwischen Außen- und Innenwelt aufzulösen beginnen und auch die Grenzen zwischen Ich und Über-Ich verwischen. Der Künstler fühlt sich hier eins mit seinem Werk, und diese Verbindung ist nicht unähnlich der des Säuglings an der Mutterbrust, der sich eins mit der Mutter fühlt. Erst in der dritten Phase kommt es aufgrund eines Prozesses, der dem der projektiven Identifikation, wie ihn M. Klein beschreibt, ähnelt, zu einer Stärkung des Ichs (vgl. auch Müller-Braunschweig 1964, 128 f).

Letztlich bleibt für Rauchfleisch (1990, 1130) die Frage, ob das Konzept von Ehrenzweig zur Erklärung kreativer Prozesse ausreicht. Für sich beantwortet er die Frage negativ und plädiert statt dessen für ein kombiniertes Kris-Ehrenzweig-Modell. Im Rahmen dieser Gedanken trifft er eine Unterscheidung zwischen einem Kreativ-Ich und einem Alltags-Ich. Während das eine dem Kris''schen Regressionsprozess unterliegt, führt das andere ein normales Leben. Sobald der Regressionsprozess abgelaufen ist, wird die Unterscheidung wieder aufgehoben, „der ‚fertige' künstlerische Einfall taucht auf, d. h. wird in das bewußt wahrnehmende Ich integriert" (ebd.).

5.2.5.2 H. Müller-Braunschweig – das kreative Subsystem

Wesentliche Aussage zum Verhältnis Kunst (Musik), Kreativität und Spiel enthalten die Ausführungen von Hans Müller-Braunschweig (1964; 1967; 1970; 1974;

1975; 1977), auf die ich mich im Folgenden beziehe. Seine Arbeiten stehen im Zusammenhang mit der Entwicklung der „musikalische(n) Kreativität unter Ich-psychologischem Aspekt“ (Rauchfleisch 1990, 1125). Von daher gibt es Zusammenhänge zwischen seinem Werk und dem von Kris und Ehrenzweig einerseits und den noch zu besprechenden Gedanken Kohuts und Winnicotts andererseits.

Die Tatsache, dass kreative Fähigkeiten und neurotische Symptomatik nebeneinander existieren, führt für Müller-Braunschweig (1974, 601) zur Annahme eines „relativ selbständigen und geschlossenen System“, in dem sich der künstlerische Prozess abspielt, und das eine gewisse Unabhängigkeit auch von eventuellen Störungen in anderen Systemen haben kann. Entscheidend ist aber, dass „dieses System [...] Konflikte der Gesamtpersönlichkeit übernehmen und sie auf einer symbolischen Ebene lösen (kann)“ (ebd.; vgl. Müller-Braunschweig 1975, 7).

Ausgehend von der These, dass Kreativität einerseits und Neurose und Psychose andererseits nebeneinander existieren, gilt es festzustellen, dass sich die Funktionsweisen beider Systeme deutlich voneinander unterscheiden. Kreativität unterscheidet sich also klar von dissoziativen Vorgängen. Sie grenzt sich ab, ohne zur starren Isolation der anderen Vorgänge zu führen. Es zeigt sich an Hand von Fallbeschreibungen, bei denen es sowohl „Übergänge von pathologischer Desintegration zu kreativer Integration und Flexibilität“ (Müller-Braunschweig 1974, 604) als auch ein paralleles Auftreten beider Phänomene in einer Person gibt.

Die Annahme eines relativ autonomen kreativen Subsystems (vgl. auch Wirth 2001, 35) im Ich geht von verschiedenen Systemen im Ich aus, „die erst im Laufe der Entwicklung integriert werden“ (Müller-Braunschweig 1975, 60). Es handelt sich hierbei um eine Vorstellung, die auf Glovers zurückgeht (vgl. ebd.). Sie stützt sich auf Erkenntnisse, einen neurotischen Konflikt „nicht als Konflikt zwischen Ich und Es, sondern als einen Konflikt zwischen einem erwachsenen, aber verarmten Ichanteil [...] und einem primitiven Es-näheren Ichanteil“ (Müller-Braunschweig 1974, 607) zu sehen. Aus diesem Problemkreis lassen sich letztlich drei Annahmen als bedeutsam herausfiltern. Die erste betrifft die Kontinuität „zwischen primitiven und differenzierten Formen der Entwicklung“ (ebd.). Die zweite betrifft die Tatsa-

che, dass entwicklungsgeschichtlich frühere Strukturen nicht völlig verschwinden, sondern überlagert werden. Im Fall regressiver Prozesse können sie so erneut aktiviert werden (vgl. Sandler/Joffé 1967; Ehrenzweig 1974; Müller-Braunschweig 1975, 62 ff). Eine dritte Annahme gesteht dem Ich die Fähigkeit und die Möglichkeit zu, flexibel zu sein (vgl. Müller-Braunschweig 1975, 13 f), „zwischen differenzierten, bewußten, kontrollierten Zuständen einerseits und undifferenzierten und unbewußten Zuständen zu alternieren“ (Müller-Braunschweig 1974, 608), was gerade auch im Hinblick auf kreative Prozesse wichtig erscheint. Von besonderer Relevanz ist die Tatsache, dass diese Flexibilität des Ichs im Fall pathologischer Störung nicht möglich ist (vgl. Müller-Braunschweig 1974, 623; 1975, 65 ff).

Ausgehend von der Möglichkeit der Transposition von Konflikten aus einem Subsystem in ein anderes, von dem aus eine Weiterverarbeitung möglich scheint, ergibt sich, dass dies nur dann geschehen kann, wenn der entsprechende Teil, das geforderte Subsystem, entsprechende Schulung erfährt bzw. erfahren hat. „Der intensive und ‚gekonnte‘ Umgang mit der jeweiligen Symbolwelt in kreativen Prozessen setzt psychodynamisch gesehen ein besonders starkes Engagement an diesen Bereich voraus“ (Müller-Braunschweig 1975, 22). Deshalb: „Die Verwendung des unaufgelösten Septimakkords hätte allerdings ohne entsprechende Schulung nicht erfolgen können“ (Müller-Braunschweig 1974, 612). D. h., ein frühzeitig erlernter Umgang mit Musik, „Förderung und Ermutigung zu künstlerischem Ausdruck“ (a. a. O., 620), was insgesamt auch auf den Einfluss erzieherischer Maßnahmen im weitesten Sinne hinweist, eröffnet u. U. die Möglichkeit, in diesem Bereich „Phantasien, die im andern Fall verdrängt bleiben müßten, kommunizierbar zu machen“ (a. a. O., 612; vgl. Müller-Braunschweig 1975, 23). Übung und Lernen ermöglichen infolge eine Intensivierung der Technik neue Erfahrungen mit dem Medium und tragen so zu einer erhöhten Sicherheit im Umgang mit konfliktbeladenen Material bei (vgl. Müller-Braunschweig 1974, 630). Musikpädagogisch eröffnet sich und bildet sich ein Feld aus, das den Menschen in die Lage versetzt, unbewusste Phantasien auf einer symbolischen Ebene einer bewussten Problemlösung zugänglich zu machen. Die symbolische Ebene ist verglichen mit der direkten Partnerbeziehung

„eine Möglichkeit angstfreieren Ausdrucks“ (ebd.). Dennoch ist mir die Möglichkeit gegeben, Mitteilungen zu machen über Inhalte, die sonst u. U. verdrängt werden müssten. Der Prozess der Symbolisierung kommt insofern einem Probehandeln gleich, als er das Individuum davor bewahrt, „evtl. selbstgefährdende impulsiv triebhafte Handlungen auszuführen“ (a. a. O., 614; vgl. Müller-Braunschweig 1975, 4 f, 8 ff, 20 ff, 60, 68 ff, 79 ff, 98 f). Hier eröffnet sich eine ganz andere Möglichkeit zur Begründung der Notwendigkeit einer schulischen und außerschulischen musikpädagogischen Ausbildung. Eine genügend musikpädagogische Ausbildung ermöglicht es mir erst, Musik als Medium zu benutzen, um unbewusste Phantasien symbolisch darzustellen.

Geht man der Frage nach, „welche Faktoren die Tendenz verstärken, ein kreatives System auszubilden“ (Müller-Braunschweig 1974, 620), so wird neben der Begabung, auf die Müller-Braunschweig aber nicht weiter eingeht, die frühe Konfrontation mit dem Medium genannt. Die Wahl des Symbolbereichs, des Mediums hängt „mit den Einflüssen der familialen Umwelt, z. B. dem Beruf und den Interessen (vielleicht auch den unausgelebten Interessen) der Eltern, zusammen“ (a. a. O., 625; vgl. Müller-Braunschweig 1975, 91, 99). Der spätere Künstler, der in der Auseinandersetzung mit dem Medium schon gefördert wurde, entdeckt in demselben ein Kommunikationsmedium und ein Mittel, eigene Konflikte darin auszudrücken und zu verarbeiten. Die Art der Auseinandersetzung, das künstlerische Tätigsein, erweist sich so als Weg, „Konfliktsituationen zumindest partiell in nicht pathologischer Art zu lösen“ (Müller-Braunschweig 1974, 620). Ganz besonders wird hier die spielerische Betätigung, der spielerische Umgang und die „damit verbundene(n) Gelegenheit zu symbolischen angstfreiem Ausdruck“ (ebd.) hervorgehoben. An anderer Stelle sieht er im künstlerischen Tätigsein eine von der Umwelt geförderte Form der Sublimierung (vgl. Müller-Braunschweig 1977, 832 f). Eine Handlung wird von der Umwelt belohnt und erfährt dadurch eine Verstärkung, die sich als Motivation u. U. nicht nur auf den einen Bereich auswirkt, sondern auf andere übergeht. Die schon angesprochene Angstfreiheit bewirkt ein Zulassen weiterer „triebnaher Phantasieinhalte“ (a. a. O., 833), die allerdings durch einen „weiteren

Ausbau der Fertigkeiten unter die Domäne des Ichs kommen“ (ebd.), wodurch das Kind letztlich eine „Art Autarkie im Umgang mit den selbstgeschaffenen Objekten (erlebt)“ (ebd.). Es ist dies eine Entwicklung, durch die sowohl das Spiel als auch die dem Spiel entwachsenen kreativen Tätigkeiten gefördert werden.

Müller-Braunschweig (1964, 118) sieht eine „gemeinsame Wurzel“ hinsichtlich der frühen, präverbalen Mutter-Kind-Beziehung und Elementen späterer kreativer Prozesse, „wie Rhythmus, Klangfarbe, Spannung – Lösung“ (a. a. O., 119) und „Farbakkorde“ (a. a. O., 120). Insgesamt ist er der Meinung, dass sich die präverbale Mutter-Kind-Beziehung besonders mit Elementen der Musik beschreiben lässt, was auf die spätere Bedeutung dieser Elemente verweist (vgl. a. a. O., 124 f). Er sieht in diesen Elementen „vielleicht [...] eine Basis differenzierter emotionaler und ästhetischer Prozesse“ (ebd.; vgl. Müller-Braunschweig 1975, 71 ff). Ein weiteres Merkmal betrifft eine insgesamt „erhöhte Aufmerksamkeit für die Ausdrucksqualitäten der belebten und unbelebten Natur und die Umsetzung eigener Emotionen in symbolische Formen“ (Müller-Braunschweig 1964, 120; vgl. a. a. O., 123 ff).

Der kreativ-künstlerische Prozess enthält auch therapeutische Qualitäten (vgl. Müller-Braunschweig 1964, 1967). Wenn Winnicott, auf dessen Theorien Müller-Braunschweig verschiedentlich verweist, sagt, dass Spielen an sich schon Therapie, Selbst-Therapie ist, so ist auch das kreative Tätigsein Selbst-Therapie (vgl. Müller-Braunschweig 1977, 836). „Der kreative Prozeß spielt sich in *einer* Person bzw. an einem der Person engverbundenen Gegenstand ab“ (Müller-Braunschweig 1974, 616). Als solcher verlangt er „den Wechsel zwischen unbewußten und bewußten Vorgängen, das Oszillieren zwischen spontaner Tätigkeit und kritischer Reflexion, passiver Offenheit für neue Einfälle und aktiver Auseinandersetzung“ (ebd.). Die sich in diesem Prozess eröffnenden Möglichkeiten zur „Katharsis, Reflexion, libidinöse(r) Entlastung, narzißtische(r) Zufuhr“ (ebd.) erfordern dort ein Gegenüber, einen Therapeuten, wo rigide Abwehrformen mit im Spiel sind (vgl. a. a. O., 626 ff; vgl. Müller-Braunschweig 1970, 674 f; 1977, 835 ff).

Die therapeutischen Möglichkeiten, wie sie das Spiel und im Weiteren die künstlerisch-kreativen Mittel bieten, liegen dort, wo zum einen „sich die Therapie [...]

nicht auf rein verbale Deutungsarbeit beschränken kann“ (Müller-Braunschweig 1967, 9, vgl. 1970, 674). Dies bezieht sich in erster Linie auf die Therapie mit Jugendlichen, dann aber auch auf die Arbeit mit regredierten Erwachsenen (vgl. Müller-Braunschweig 1970, 675). Zum andern können Ausdruckselemente dort von Bedeutung sein, wo das Interesse und die Begabung des Patienten dies nahe legen (vgl. Müller-Braunschweig 1975, 73 ff).

Wie schon Ehrenzweig so betont auch Müller-Braunschweig die Bedeutung des im kreativen Prozess entstehenden Werkes, da im Vorgang der Herstellung die unbewussten Phantasien verfügbar, beherrschbar und letztlich kommunizierbar werden (vgl. a. a. O., 23). „Sie werden einem Außenobjekt, einem Gegenstand zugeordnet, an dem sich arbeiten läßt“ (Müller-Braunschweig 1974, 613 f). Durch die Vergegenständlichung werden nicht nur „innerpsychische Leistungen des Ichs“ (a. a. O., 614), sondern auch Funktionen des Sekundärprozesses wirksam, die letztlich zur Stärkung des Ichs beitragen. Das Kunstwerk selbst hat eine „eigenartige Mittelstellung“ (a. a. O., 619; Müller-Braunschweig 1964, 116; 1967, 12 ff), es erscheint „als eine Art ‚Zwischenobjekt‘“ (Müller-Braunschweig 1975, 54), insofern es eine Zugehörigkeit sowohl zur eigenen Person als auch zur Außenwelt hat. Der künstlerische Prozess und das Werk „gewinnen damit eine Bedeutung, die dem von Winnicott [...] beschriebenen ‚Übergangsobjekt‘ ähneln“ (Müller-Braunschweig 1975, 55). Diese Sonderstellung des Kunstwerks ist nach Müller-Braunschweig (1974, 619) Voraussetzung dafür, dass es die Aufgabe einer symbolisch entlastenden Objektbeziehung einnehmen kann. Sie manifestiert sich darin, dass das Werk sowohl die Person des Künstlers ausdrückt und diese spiegelt. Andererseits drückt es über die Form und das Material Eigengesetzlichkeiten aus, die es zum Teil der äußeren Realität werden lassen. „Durch diese subjektiven und objektiven Züge bietet das Werk die Gelegenheit, sowohl narzisstischen als auch objektlibidinösen Tendenzen Abfuhr zu verschaffen“ (ebd.; vgl. Müller-Braunschweig 1967, 12 ff). Müller-Braunschweig (1974, 629) bezeichnet das Werk des Künstlers als „*ein durch das eigene Selbst hindurchgegangenes Objekt* “, dessen Strukturierungsprozess vom Aufnehmenden teilweise nachvollzogen werden kann. Dabei bietet „die

Umsetzung und die neue ‚Formulierung' im Werk [...] dem Aufnehmenden den gleichen geschützten Raum, den sich der Künstler schuf" (ebd.).

Insgesamt gesehen weist das kreative Tätigsein Eigenschaften auf, die eine Ausübung sinnvoll erscheinen lassen. Kreative Tätigkeit „erleichtert die Überwindung früher Traumen" (Müller-Braunschweig 1977, 835) dadurch, dass sie deren Verarbeitung auf ein „Ersatzgebiet" (ebd.) schiebt, und sie dadurch beherrschbarer macht. Das Werk als Objekt, das im kreativen Prozess entsteht, und mit dem ein intensiver Austausch möglich ist, erscheint sowohl als (Ersatz-)Partner, als Teil des Selbst als auch als Gegenüber, als Antwort. Es ermöglicht sowohl „narzißtische Lücken der Persönlichkeit auszufüllen" (Müller-Braunschweig 1975, 87, 91 ff) als auch neue Wege zur Kommunikation mit anderen zu gehen (vgl. Müller-Braunschweig 1967, 12 ff).

Die Konzeption von Müller-Braunschweig bringt weit mehr als bisher angenommen bzw. aufgegriffen wurde. Rauchfleisch (1990, 1133 f) sieht ihren Verdienst in der durch sie geschaffenen Möglichkeit, das Zusammenspiel der „bewußten, vorbewußten und unbewußten Anteile im Schaffensprozeß besser zu verstehen" (a. a. O., 1134; vgl. 1986, 164). Zudem besteht für ihn durch das kreative Subsystem die Chance, die Diskussion um Kausalzusammenhänge von Psychopathologie und Kreativität zu beenden. Wesentlich relevanter aber sind die teils implizit, teils explizit geäußerten Gedankengänge hinsichtlich der pädagogischen, aber auch therapeutischen Möglichkeiten. Wie für alle Systeme, so gilt auch hier Haeslers Warnung, alles aus einem System heraus erklären zu wollen (vgl. Haesler 1994, 159).

5.2.5.3 Heinz Kohut – Narzissmus und Kreativität

Kohuts Arbeiten über den *Narzissmus* (vgl. Kohut 1966; 1969; 1973; 1974; Müller-Braunschweig 1975, 91 ff) knüpfen an die thematisch entsprechende Arbeit Freuds aus dem Jahr 1914 (vgl. Freud G. W. X, 138 ff) an. Wenn von Narzissmus als „als libidinöse Besetzung des Selbst" (Kohut 1966, 561) gesprochen wird, der weder

krankhaft noch schädlich ist (vgl. Kohut 1973, 516 ff), so muss in Anlehnung an Freud (G. W. X, 140) zwischen einem primären und einem sekundären Narzissmus unterschieden werden. *Der primäre Narzissmus* bezieht sich „auf den psychischen Zustand des Säuglings. Er umfaßt die Behauptung, daß das Kind zu Anfang die Mutter und ihre Pflege nicht als ein Du und dessen Handlungen erlebt, sondern im Rahmen eines Erlebens der Welt, in welchem die Ich-Du-Differenzierung noch nicht stattgefunden hat“ (Kohut 1966, 563). Argelander (1971, 358) spricht in diesem Sinne von einer „nutritiven Einheit von Mutter und Kind“ (vgl. auch Kohut 1977a, 199). *Der sekundäre Narzissmus* dagegen ist die eher pathologische Variante und kennzeichnet den Entzug der Objektlibido, wobei die einbezogene Objektlibido dem Selbst zugute kommt (vgl. Freud G. W. X, 140). Joffé und Sandler (1967, 154 f) weisen allerdings darauf hin, dass ein rein quantitatives Verhältnis hier nicht ausschlaggebend sein kann. Vielmehr gilt es, auch den qualitativen Aspekt zu berücksichtigen (vgl. auch Kohut 1973, 516 f). Aufgrund einer notwendigerweise unvollkommenen Versorgung durch die Mutter und einer damit verbundenen Störung des inneren Gleichgewichts des primären Narzissmus, der narzisstischen Kränkung, differenziert sich dieser, um mit der Störung fertig zu werden, in zwei Formen, das „*narzißtische Selbst* und die *idealisierte Elternimago*“ (Kohut 1966, 563; vgl. 1969, 321). Im Fall der idealisierten Elternimago versucht das Kind, die ursprüngliche Vollkommenheit dadurch zu erhalten, „indem es das rudimentäre Du, den Erwachsenen, mit absoluter Vollkommenheit und Macht ausstattet“ (a. a. O., 564). Jedes Moment, das diese Vollkommenheit in Frage stellen könnte, „führt zu einer korrespondierenden innerlichen Konservierung der äußerlich verlorenen Eigenschaft des Objekts“ (a. a. O., 566). Kohut (1969, 323) spricht von einer möglichen Verletzbarkeit während der gesamten frühen Entwicklung, d. h. einschließlich des Beginns der Latenzzeit. Bei normal verlaufender Entwicklung würde der allmähliche Verlust der idealisierten Elternimago in der präödipalen Phase zur Ausbildung des Ichs, in der ödipalen Phase zur Ausbildung des Über-Ichs führen (vgl. auch Kohut 1973, 522). Aus dem narzisstischen Selbst entsteht die „Freude an der eigenen Tätigkeit und den eigenen Erfolgen“ (a. a. O., 571). Gelingt diese normale

Entwicklung nicht, und werden infolgedessen therapeutische Maßnahmen nötig, spielt die „idealisierende Übertragung“ (Kohut 1969, 322), die Spiegelübertragung als therapeutische Aktivierung der idealisierten Elternimago eine wesentliche Rolle. Kohut (a. a. O., 331) unterscheidet hier bezogen auf das jeweils entsprechende Stadium des narzisstischen Selbst zwischen einer archaischen Form, einer Verschmelzung zwischen Analytiker und Analysanden, einer weniger archaischen Form, der Zwillingsübertragung und einer noch weniger archaischen Form, der eigentlichen Spiegelübertragung (vgl. auch Kohut 1973, 524 f). Im Fall des narzisstischen Selbst wird „alles Lustvolle, Gute und Vollkommene als Teil eines noch rudimentären Selbst betrachtet“ (Kohut 1966, 564), während alles, was dieses Glück stören könnte, von außen kommt. Das narzisstische Selbst will bestaunt und bewundert werden; alles, was dem zuwider läuft, wird als Kränkung empfunden. Im Erwachsenenalter zeigt sich das narzisstische Selbst als ein Schwanken „zwischen irrationaler Selbstüberschätzung und Minderwertigkeitsgefühlen“ (a. a. O., 569).

Ganz wesentlich im Rahmen der Narzissmus-Betrachtung erscheint mir die Aussage Kohuts (a. a. O., 515), wonach die „unabhängige Entwicklungslinie von primitiven zu gereiften, adaptiven und kulturell wertvollen Formen“ des Narzissmus für ihn der wichtigste Gesichtspunkt ist. Hinzu kommt, dass diese Entwicklung zwar auch hereditär fixiert ist, aber auch durch die Auswirkungen der Wechselbeziehung zwischen Kind und Umwelt bestimmt ist, wobei die Eltern und der elterlichen Erziehung eine große Bedeutung zukommt. Hier wird der Grundstein dafür gelegt, inwieweit spätere Situationen, die Elemente von Unsicherheit in sich tragen, gemeistert werden (vgl. a. a. O., 521).

In erster Linie ist es die Aufgabe des Ichs, die narzisstischen Energien für den Fortgang der Entwicklung zu nutzen. Es gibt allerdings Errungenschaften des Ichs, „die zwar genetisch und dynamisch mit den narzißtischen Trieben verwandt sind“ (Kohut 1966, 574; vgl. 1973, 519 ff), trotzdem aber nicht „einfach als Verwandlungen des Narzißmus zu betrachten sind“ (Kohut 1966, 574), sondern eher als Errungenschaften des Ichs. Dazu gehören die schöpferische Begabung und Arbeit, die

Empathie, die Einsicht in die Begrenztheit allen Lebens, der Humor und schließlich die Weisheit.

Bezogen auf den hier zur Diskussion stehenden Aspekt des Schöpferischen, der künstlerischen und wissenschaftlichen Kreativität, lässt sich in erster Linie dann von einer Transformation des Narzissmus sprechen, wenn es um das Verhältnis des Künstlers zu seinem Werk geht. Kohut (a. a. O., 575) zufolge kennzeichnet sich die kreative, schöpferische Persönlichkeit dadurch, dass sie eine stärkere Verbindung zur Umwelt hat, die gemessen an der Intensität der Wahrnehmung der „der Schizoiden und des Kindes" ähnelt. Die Grenze zwischen Ich und Du, zwischen Innen und Außen, ist nicht so klar gezogen. Daraus folgt, dass für die Arbeit bedeutsame Aspekte der Außenwelt narzisstisch-idealistisch besetzt werden. Das Kunstwerk erhält auf diese Weise die Funktion eines Übergangsobjekts (vgl. a. a. O., 577).

Nicht jeder narzisstisch veranlagte Mensch entwickelt sich zum Künstler oder zum Wissenschaftler. Im Rahmen einer Analyse solcher Menschen kann es aber sein, dass beide Betätigungen vorübergehend als Transformationen eines archaischen Narzissmus auftreten (vgl. Kohut 1974, 347). Sie ebben in der Regel dann wieder ab, „sobald die freigesetzte narzißtische Libido anderer Anwendungsmöglichkeiten gefunden hat" (a. a. O., 354). Doch kann es auch sein, dass solche scheinbar in der Therapie entstandenen kreativen Erwerbungen dauerhaft bestehen bleiben (vgl. a. a. O., 358; Kohut 1977b, 230 ff). Bei genauerem Hinsehen wird dann oftmals deutlich, dass es sich entweder um „eine Wiederbelebung gleichartiger Interessen in der Latenz- und Pubertätszeit" (Kohut 1974, 360 f; vgl. Rauchfleisch 1990, 1135) oder um eine Intensivierung bereits vorhandener Vorlieben handelt (vgl. Kohut 1977b, 232). Insofern spielt auch die von Kris aufgestellte Theorie der ‚Regression im Dienste des Ich' eine Rolle (vgl. Kohut 1977b, 235 ff). Kohut (1974, 363) betont, dass sich der Narzissmus durch ein aktives Ausagieren der Kreativität (wieder) in die sozialen Bezüge einordnet, was sich z. B. darin äußert, dass das Kunstwerk am Ende eines u. U. narzisstisch gefärbten kreativen Schaffensprozesses „im Dienste der Kommunikation (steht)" (Rauchfleisch 1990, 1136; vgl. Kohut 1977a, 198). So wie sich kreative Fähigkeiten im Rahmen der

Therapie entfalten können, kann es geschehen, dass sie sich zwar parallel zur Therapie, aber außerhalb derselben entwickeln. Sie übernehmen dann die Aufgabe eines spannungsregulierenden Moments, das unabhängig von der Therapie im Sinne eines Übergangsobjekts weiter existieren kann. Kohut (1977b, 233) sieht in dem kreativen Medium, hier der Musik, sowohl ein therapeutisches als auch ein zur Selbstheilung geeignetes Medium. Entscheidend dafür, ob Elemente der künstlerischen Kreativität überhaupt vorhanden sind, ist die Bedeutung, die ihnen im Rahmen familiärer und außerfamiliärer Sozialisation zukommt.

5.2.5.4 D. W. Winnicott – Musik als Teil des intermediären Raumes

Verschiedentlich stellt Ehrenzweig (1974, 131, 286 ff) Beziehungen zwischen seinen Gedanken und denen Winnicotts her. So spielt er auf die Theorie des Selbst und Nicht-Selbst an, wenn er feststellt, dass das schöpferische Ich in der Lage ist, die Grenzen zwischen Selbst und Nicht-Selbst aufzuheben, um sich so der Realität nähern und um dort heimischer werden zu können. „Der Ich-Rhythmus von Differenzierung und Dedifferenzierung schwingt beständig zwischen diesen beiden Polen sowie zwischen der Innen- und Außenwelt hin und her“ (a. a. O., 131). In Winnicotts Theorie der Übergangsobjekte sieht er eine „Dedifferenzierung des kindlichen Weltbildes zu einem sehr frühen Zeitpunkt“ (a. a. O., 286 f). In diesem Zusammenhang steht für ihn auch der Prozess zunehmender Abstraktion und die Sprachentwicklung. Wenn Ehrenzweig davon spricht, dass mit zunehmender Abstraktionsfähigkeit die künstlerische (Phantasie-)Betätigung des Kindes aufhört und sich auf eine innere, aber u. U. sehr reiche Phantasiewelt zurückzieht, so klingt hier Freuds Gedanken zur Entwicklung des Spiels an (vgl. Kap. 4.1).

Der Zusammenhang zwischen Kunst und Spiel tritt hier ganz offen zu Tage, wenn Schäfer (1989, 162) im Spiel ein Mittel sieht, das (selbst) heilend wirkt, wenn das Kind „über die Muster seines Selbstwerdens, allen voran die seiner frühen Differenzierung, verfügen kann“. Der Entwicklungsprozess führt, wie wir gesehen haben, zur Herausbildung eines abgegrenzten Subjekts und Objekts. In einem in-

termediären Bereich, dem intermediären Spielraum, besteht allerdings die Möglichkeit, die Grenzen wieder aufzuheben, eine Dedifferenzierung stattfinden zu lassen. Dennoch ist dieser Raum nicht vom Chaos beherrscht, sondern zeichnet sich durch unbewusste Strukturierungsprozesse aus, durch eine Ordnung, die nur indirekt erfahrbar ist, die lebensgeschichtlich gebunden ist. Schäfer (a. a. O., 163) spricht in diesem Zusammenhang von ein Komplexität, die nur als Prozess zu haben ist, und der man sich im Spiel, einem Bereich kindlicher Bildung, aber eben auch in den kulturellen Ausformungen des Spiels, den ästhetischen Aspekten der Bildung, nämlich der Kunst und der Musik, „zwanglos überlassen (kann)“ (a. a. O., 164; vgl. Schäfer 1995b, Vorwort; Rora 1998, 534).

Auch in den Ausführungen von Müller-Braunschweig (1967; 1974; 1977) wird des öfteren auf die theoretischen Konzeptionen Winnicotts verwiesen, wobei dem Übergangsobjekt und dem Übergangsphänomen besondere Bedeutung zuteil wird. Es wird deutlich, dass sowohl das künstlerische Tätigsein als auch das Werk als Objekt, als Partner und Gegenüber die Funktion eines Übergangsobjekts übernehmen kann. Rauchfleisch (1986, 35 f) verweist ebenfalls auf diese Theorie Winnicotts und erinnert daran, dass sowohl das Lallen des Kindes als auch das (Vor-)Singen bestimmter Töne oder Lieder die Funktionen eines Übergangsphänomens erfüllen (vgl. auch McDonald 1970, 509 ff; Willms 1978, 18 f; Kap. 4.2.8). Rora (1998) hebt die Bedeutung der Notation als Übergangsphänomen im Zusammenhang mit der äußeren und inneren Realität musikalischen Erlebens hervor. Hörbares, Töne, Klänge und Geräusche, alles kann, so Decker-Voigt (1999, 162 f), die Qualität von Übergangsobjekten annehmen (vgl. auch a. a. O., 175, 184 f).

Manch ein Kind wählt sich aus dem musikalischen Repertoire als Übergangsobjekt eine Melodie, so wie sich ein anderes Kind aus der Menge seiner Spielsachen ein bestimmtes Objekt als Übergangsobjekt wählt (vgl. McDonald 1970, 509; Haesler 1992, 6). Wenn es sich bei einem Übergangsobjekt um ein musikalisches Objekt handelt, so sieht McDonald (1970, 513) darin eine besondere Bedeutung der Musik im Leben eines Kindes. Es könnte ein früher Schritt hinein in die musikalische Entwicklung sein. „Early music instruction, for a child who has taken this first

step, would seem natural, even necessary, and almost irresistible" (ebd.). In der Gesamtbetrachtung der musikalischen Entwicklung eines Kindes kommt dem Übergangsphänomenen entscheidende Bedeutung zu. Ausgehend von der musikalischen Aktivität der Eltern und Geschwister, besonders aber der Mutter, erwächst die Bedeutung einer Übergangsmelodie, später eines Übergangsinstruments. Dieser Übergangscharakter wächst sich allerdings zunehmend aus. Musik im Leben eines Erwachsenen hat dann später die Bedeutung einer wichtigen Form der Sublimierung (vgl. a. a. O., 516 ff). Bei McDonald wird deutlich, dass die einzelnen psychoanalytischen Theorien nicht nebeneinander stehen, sondern sich durchaus miteinander verbinden lassen.

Eine zentrale Qualität und Funktion eines Übergangsobjektes besteht in der Möglichkeit omnipotenter Kontrolle, kreativer Manipulation und Spiel. Das Spiel mit dem Übergangsobjekt Musik findet sich sowohl im Komponieren von Musik als auch im Musizieren selbst und im kreativen Hören (vgl. Haesler 1992, 11). Zu einem Missbrauch der Übergangsfunktion der Musik kommt es da, wo diese Funktion der Musik missachtet wird und kreatives in affirmatives Spiel verwandelt wird (vgl. a. a. O., 12 ff). Weitere Zusammenhänge zwischen Musik-Spiel-Kreativität und Entwicklung unter der Perspektive Musik als höchst subjektives Phänomen zu sehen, stellt Tenbrink (2002) dar. Die relevanten Aussagen zum Verhältnis Spiel und Musik fasst er so zusammen: „Eigentlich wäre mit dem Satz *Musik ist dann und nur dann Musik, wenn sie sich als Manifestation des Spielens i. S. Winnicotts (1971) ereignet und nicht im Sinne einer Arbeit gemacht werden muss* – wenn Spiel und Arbeit also hinreichen identisch sind – alles gesagt" (a. a. O., 34).

Eine ganz besondere Funktion als Übergangsobjekt kommt dem Musikinstrument zu, welches dabei als „Ausweitung des Körpers und der Körperbewegung" (Klausmeier 1978, 144; vgl. Nohr 1997, 124 ff)) erscheint. Dies trifft sowohl für die Instrumente zu, die für die Klangerzeugung direkt vom Körper aus gespielt werden, als auch für die, bei denen die Klangerzeugung mittels eines Schlegels o. ä. erfolgt. Die Zwischenstellung oder die Doppelfunktion des Musikinstruments zeigt sich darin, dass es als Gegenstand, als Objekt der äußeren Realität, als Mittel zum

Ausdruck emotionaler Qualitäten aber der inneren Realität, dem Subjekt unterliegt. Entscheidendes Moment ist aber die Bewegung des Spielers, der das Instrument zum Klingen bringt und der durch seine Bewegung die emotionale Qualität bestimmt. Die nahe Verbindung vom Instrument zum Körper zeigt sich auch in den vielen Bezeichnungen, die vom einen auf den anderen Bereich übernommen wurden (vgl. Klausmeier 1978, 147). Der unbewusste Symbolcharakter des Instruments, der dem des Spiels gleicht, tritt eben dann hervor, wenn subjektive Befindlichkeiten ausgedrückt werden, „wenn mit intensivem musikalischen Ausdruck gespielt wird" (a. a. O., 149). Nach Klausmeier (a. a. O., 135) ist davon auszugehen, „dass jedes Instrumentalspiel für den Spieler eine symbolische Bedeutung hat", dass jeder Spieler „seine unbewußten Wünsche (aber auch seine Ängste – L. K.-S.) auf das Instrument (projiziert)". Genau genommen haben wir es hier schon mit zwei Übergangsobjekten zu tun. So kann das Musikinstrument als „Realobjekt zum Begreifen und Spielen [...] (und als – L. K.-S.) Symbol und Bedeutungsträger" (Loos 1986, 148), aber auch der Klang an sich den Charakter eines Übergangsobjektes annehmen. Hinzu kommt, dass auch das dabei entstehende Werk, die Improvisation, die Komposition, die Interpretation, den Charakter eines Übergangsobjektes tragen. In dem Moment, wo ich in der Lage bin, dieses musikalische Tätigsein festzuhalten, aufzuzeichnen, wird Musik auch zu einem konkreten Objekt, „dem sein Schöpfer kritisch gegenübertreten kann" (Rauchfleisch 1986, 169). Das Werk selbst und nicht nur die im Vorfeld oder während der Entstehung des Werkes wirksame emotionale Qualität wird kommunizierbar (vgl. auch McDonald 1970; Tenbrink 2002).

Es wird besonders deutlich, dass viele Instrumentalisten in ihrer Instrumentenwahl elterlich beeinflusst sind und dass sich ihr experimentierendes Spiel oder ihr spielerisches Experimentieren auch von Beginn an auf vorhandene Musikinstrumente bezieht. Soweit die Eltern oder ein Teil von ihnen selbst musikalisch tätig sind bzw. ist, kommt hier besonders „der imitatorische und identifikatorische Drang" (Nohr 1997, 66) zum Tragen. Gerade die spielerischen Identifikationswünsche, oftmals auch von den Eltern erkannt, werden nicht immer zum Wohl des Kin-

des mit elterlichem Ehrgeiz unterlegt. Der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden, dass positive oder auch negative Identifikation mit dem Instrument eines Elternteils nur eine Möglichkeit darstellt, *sein* Instrument zu finden. Neben der ‚Identifikation' als Möglichkeit der ‚freien Wahl' tritt die nicht ganz so freiwillige ‚Übernahme'. Eine dritte Möglichkeit bietet die ‚geglückte Suche', die zum Teil unbewusst verlaufend als ‚überraschender Fund' zum Ziel führt (vgl. a. a. O., 76 f, 83). Hat der Musiker *sein* Instrument gefunden, so gesellt sich in jungen Jahren oftmals eine mühelose Leichtigkeit des Lernens dazu. Sie „erinnert an das Spielen von Kindern, die mithilfe ihrer Phantasie Zeit, Raum und Identität wechseln, nur angetrieben von Neugier, Identifikationslust, Spaß am Ausprobieren und davon, sich etwas spannend zu gestalten" (a. a. O., 108). In Anlehnung an Freud (1917, 26 in Nohr 1997, 108) sprich sie von einem Eroberungsgefühl, das eine Zuversicht vermittelt, die dann oftmals wirklichen Erfolg nach sich zieht. Bei alledem handelt es sich um ein den frühen Entwicklungsphasen zuzuordnendes Phänomen, das im Laufe der Entwicklung verloren geht und später nur mühsam wieder angeeignet werden kann. Der Unterschied lässt sich sprachlich verdeutlichen an den Formulierungen ‚Spielen eines Instruments' und ‚Musizieren' (vgl. Nohr 1997, 109). Egal ob als Kinder oder als Erwachsene für Musiker erzeugt Musik ein Glücksgefühl, ein Gefühl intensiver Leichtigkeit. Dieses Gefühl, so Nohr, könnte daher rühren, dass sowohl die Musik als auch später das Instrument in der Kindheit vieler Musiker bevorzugtes Übergangsobjekt war. Das Musikinstrument, besonders das elterliche, hat magisch Qualitäten wie andere Spielzeuge auch, aber durch die elterliche Bevorzugung und Benutzung wird es zu einem herausragenden Gegenstand. Indem Kinder die Instrumente und die Musik ihrer Eltern annehmen und übernehmen, haben sie Teilhabe an der Allmacht der Eltern, denn diese ist „unauflöslich mit Musik verbunden und bleibt es vermutlich unbewußt für den erwachsenen Instrumentalisten" (a. a. O., 111). Eine andere Vermutung Nohrs geht dahin, dass Instrumentalisten ihre frühen, angenehmen Spielerfahrungen mit den Eltern auf die Verbindung Eltern – Musik und dann auf ihr Instrument übertragen, sozusagen über das Instrumental-Spiel konservieren.

Es wird ebenso deutlich, dass für viele Instrumentalisten das Musikinstrument mehr ist als nur ein Instrument. Es enthält „symbolisch allerlei ‚Eltervermächtnisse'" (a. a. O., 148). Bezug nehmend auf die Theorie der Übergangsobjekte ist zu sagen, dass die psychischen Funktionen, wie sie Übergangsobjekten innewohnen, mit dem Musikinstrument erhalten bleiben und dass jeder Zeit die Möglichkeit, „nach eigenem Wunsch und Bedürfnis nächste Nähe her(zu)stellen und Unerwünschtes temporär ausschließen zu können" (ebd.), besteht. Die beiden Möglichkeiten resultieren daraus, ob ich das Instrument als Erweiterung des eigenen Körpers oder als Erweiterung des Elternkörpers ansehe. Jedenfalls ermöglicht das Musikinstrument als ehemaliges Spielzeug „immer wieder tiefe Glückszustände von Leichtigkeit, nazißtischer Ausbalanciertheit und das Erleben von Ich-Stärke" (a. a. O., 149).

Die therapeutische Komponente des Instrumentalspiels ist klar. Aus dem Axiom Winnicotts, dass Spielen an sich schon Therapie ist, folgt, dass musikalisches Spielen, Spielen mit musikalischen Mitteln, an sich schon therapeutische Qualitäten hat und sich als sinnvoll erweist „für diagnostische Aufschlüsse und gezielte therapeutische Maßnahmen" (Loos 1986, 141). Aus therapeutischer Perspektive bedeutet musikalisches Spielen eine Reproduktion und Reinszenierung traumatisierenden präverbalen Erlebens im Sinne eines Abrisses des Dialogs zwischen Mutter und Kind. In dem Sinn wird durch die musikalische Aktivität „ein Stück Nachreifung möglich" (a. a. O., 148). Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn sich der Patient im Dialog angenommen fühlt „und die Idee des Mütterlichen spüren (kann)" (ebd.). Im Verlauf des Prozesses kann dann allmählich mit Hilfe des Instruments eine Trennung vollzogen werden. Das Instrument ist so ein Objekt, mit dem ich umgehen, das ich verändern, das ich besetzen, aber schließlich auch verlassen kann. Dies jedoch nicht nur, wenn ich seine Begrenztheit entdecke (vgl. a. a. O., 149), sondern auch, wenn ich im Sinne der Doppelfunktion über das Instrument in einen Kommunikationsprozess mit der äußeren Realität treten will. Das Instrument eignet sich deshalb so gut als Übergangsobjekt, „weil es gleichzeitig ein Ding zur Belebung

der eigenen Phantasie in Richtung Selbstfindung, Eigenentscheidung und Unabhängigkeit sein kann“ (a. a. O., 150).

5.2.5.5 F. Klausmeier – Musik zwischen Trieb und Enkulturation

In seinem Buch *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken* (1978) betrachtet Klausmeier sowohl das Singen als auch das Instrumentalspiel als Elemente der menschlichen Triebstruktur und des Enkulturationsprozesses.

„Alle entwickelten oralen Äußerungsarten, wie Singen und Sprechen, haben ihren Ursprung im Schrei“ (Klausmeier 1978, 29; vgl. Klausmeier 1973, 653 f; Vogl 1993, 12 ff). Während sich das Schreien des Kindes in erster Linie auf den ganzen Körper bezieht, tritt „meist noch im 1. Monat“ (Klausmeier 1978, 30) die mehr oral konzentrierte Äußerung des Lallens hinzu. Später entwickeln sich noch eine dritte und vierte orale Ausdrucksform: das Jammern, als Zwischenform des Schreiens und Lallens, und das Jauchzen, als Übergang vom Lallen zum Lachen. Das anfänglich unlustbetonte Schreien verwandelt sich, wenn der Säugling wenige Monate als ist, in ein lustbetontes. Sowohl das lustbetonte Schreien als auch das Lallen „sind die menschlichen vorsozialen Bedingungen für Singen und Sprechen“ (Klausmeier 1978, 31). Vorsozial heißt, dass es sich um allgemein menschliche und kulturunabhängige Verhaltensweisen handelt.

Während Winnicott im Lallen des Säuglings ein Übertragungsphänomen sieht, betrachtet Klausmeier dieses Phänomen als Triebäußerung, die dann entsteht, wenn der Säugling zwar gestillt, die Mundzone jedoch noch erregt ist. Das Lallen bedeutet eine autoerotische Abfuhr überschüssiger Triebenergie. Gleichzeitig sieht er im Lallen und im lustvollen Schreien Funktionsspiele mit dem Organ Stimme (vgl. a. a. O., 37) und die Basis späteren Singens.

So wie Schreien und Lallen Reaktionen anderer Personen auslösen, so überträgt sich auch das Singen auf andere Personen und löst (emotionale) Reaktionen aus, „die von den musikalischen Inhalten unabhängig sind“ (a. a. O., 39). Die Tatsache, dass diese (emotionalen) Reaktionen verdrängt werden können, gehört in den Bereich der Enkulturationsprozesse.

Singen, Schreien und Lallen sind in späteren Zeiten der Entwicklung von diesem Standpunkt aus regressive Elemente, die im Zusammenhang mit dem Übertragungsgeschehen auch regressives Verhalten beim Zuhörer auslösen. „Dies ist der Sinn der menschlichen Fähigkeit, zu singen“ (a. a. O., 43). In Erweiterung dieses Gedankens kann es dazu kommen, dass andere Personen auf den Gesang nicht nur reagieren, sondern coagieren, also mitsingen, d. h. sich den durch den Gesang ausgelösten Gefühlen hingeben. Aus dieser Perspektive handelt es sich beim Singen in der Schule um eine kollektive, aber durch die Institution Schule gesteuerte und kontrollierte Regression, die als solche eher narzisstischer Art als gruppenbildend ist, und die (nur) „durch musikalisches Geschehen einen äußerlich verbindenden Inhalt enthält“ (ebd.; vgl. a. a. O., 49).

Wie schon erwähnt, betont Klausmeier besonders den Symbolgehalt des Instrumentalspiels. Dieser manifestiert sich in der Erscheinung, der Gestalt, der Handhabung und dem Klangcharakter des Instruments (vgl. a. a. O., 134). Es ermöglicht dem Kind, sich über dieses Objekt, das als Partnerersatz dienen kann, mit seinen nächsten (realen) Bezugspersonen, in der Regel Vater oder Mutter, zu identifizieren. Im weiteren Verlauf der Entwicklung kann diese Identifikation auch auf den Lehrer bzw. die Lehrerin übertragen werden. Der Einfluss der Schule und der Peers auf das Instrumentalspiel sind, verglichen mit dem der Eltern, gering. Lediglich im Grundschulbereich greift deren Einfluss, weil hier nach psychoanalytischer Theorie die „Geschwisterrivalität auf die Mitschüler“ (a. a. O., 173) und die Identifikation auf den Lehrer übertragen wird.

Aus der Bedeutung der Identifikation mit dem elterlichen Vorbild einerseits und der Bedeutung des Instruments als Übergangsobjekt andererseits ist auch eine Erklärung für einen spielerisch aufgebauten Früh-Instrumentalunterricht möglich (vgl. ebd.; Rauchfleisch 1986, 36). Aus der Sicht Klausmeiers (1978, 150) gelingt ein Früh-Instrumentalunterricht dann am besten, wenn das Instrumentalspiel „als eine wesentliche personale Ausdrucksqualität eines Elternteils erlebt wird“. Der Weg zum Instrumentalspiel läuft über die Identifikation. Wenn das Kind die Wichtigkeit des Instrumentalspiels für seine engsten Vertrauten erkennt, so kann auch das Mu-

sikinstrument zum Übergangsobjekt werden. Wenn Winnicott eine direkte Linie vom Übergangsphänomen zum Spiel und dann weiter zum kulturellen Erleben sieht (vgl. Kap. 4.2.8), so könnte dies günstigstenfalls bedeuten, dass sich für das Kind im Laufe der Entwicklung lediglich die Funktion des Objekts ändert, das Objekt selbst jedoch nicht ausgetauscht werden muss. Aus dem Übergangs- und Spielobjekt Instrument entwickelt sich die Perspektive des Instrumentalspiels als Möglichkeit künstlerischen Schaffens einerseits, womit die Theorie Winnicotts über die trieb-theoretischen Gedanken Klausmeiers hinausgeht, und als Form der Kommunikation, der Selbstheilung und der Therapie andererseits.

Der beste Weg zum Instrumentalspiel führt über die Identifikation. Entscheidend für das spätere instrumentale Leistungsverhalten des Kindes aber ist neben dem Wunsch des Kindes zu dieser Form des Ausdrucks eine emotionale, auf Vertrauen basierende Zuwendung verbunden mit einem Überzeugtsein von der Leistungsfähigkeit des Kindes. „Und zur Leistungsfähigkeit zählt alles Spiel und damit auch das Instrumentalspiel" (a. a. O., 150).

Instrumentalspiel enthält „ein Element von Exhibitionismus, von Darstellungslust" (a. a. O., 138). Diese narzisstische Lust kann aber auch gehemmt sein, was sich u. a. als Ambivalenz beim Vorspiel zeigt. Einerseits ist eine solche Situation geprägt vom Wunsch nach Selbstdarstellung, andererseits besteht eine Scham davor, die sich nach außen hin als Angst vor „der Unvollkommenheit der Darbietung" (ebd.) zeigt und sich gerne hinter dem Wunsch, in einer Gruppe zu spielen, versteckt. Diese Aussagen Klausmeiers enthalten wichtige pädagogische Hinweise für die Gestaltung und methodisch-didaktische Reflexion des Unterrichts im Elementar- und Grundbereich, im Einzel- und Gruppenunterricht.

Instrumentalspiel enthält sowohl narzisstische wie auch soziale Komponenten. Letztlich ist Musizieren soziales Handeln, wodurch sich der Musizierende unbewusst nach außen, an andere wendet. Instrumentales Musizieren fördert den Wunsch, sich begleiten zu lassen oder jemanden begleiten zu wollen.

6. Spiel und Musik – die Praxis

6.1 Spiel-Lieder

Der Zusammenhang zum vorhergehenden Kapitel spiegelt sich in folgender Aussage, wonach z. B. Spiel-Lieder ein Mittel sind, innerhalb der Musikpädagogik die „Vielgestaltigkeit des Spiels zu gewährleisten“ (Singer u. a. 1974[4], 6).

Die Bedeutung des Spiel-Liedes zeigt sich nicht nur in den Programmen und Rahmen-Lehrplänen zur musikalischen Früherziehung, sondern auch z. B. in den Lehrplänen Musik der Grund- und Hauptschule (Richtlinien Musik Grundschule NRW 1985, 28 ff; Richtlinien Musik Hauptschule NRW 1985, 37 f), wenn dort dem Spiel-Lied als Element eines handlungsorientierten und fächerübergreifenden Musikunterrichts für die Primar- und die Sekundarstufe und außerdem für die Sonderpädagogik große Bedeutung beigemessen wird (vgl. auch Hölzemann 1990; v. Schoenebeck 1992).

Die besondere Bedeutung des Spiel-Liedes liegt darin,

— dass es nicht nur den heranwachsenden, sondern auch den erwachsenen, nicht nur den behinderten, sondern auch den nichtbehinderten Menschen in seiner Ganzheit anspricht;

— dass es „sofort eine vertrauensvoll getragene emotional und erlebnishaft empfundene Atmosphäre (schafft – L. K.-S.), die den einzelnen anspricht und miteinbezieht“ (Krenzer 1979, 3);

— dass es einen Sicherheitsrahmen bietet, der es dem Einzelnen ermöglicht, für kurze Zeit diesen Rahmen zu verlassen, um dann wieder in ihn zurückzukehren, um auf diese Weise den Rahmen zu erweitern (vgl. a. a. O., 71 f; Krenzer 1981[2], 74; 1993, 35);

— dass es das „Gemeinschaftsgefühl und (den – L. K.-S.) Mut“ (Krenzer 1979, 3) stärkt.

Für Krenzer (1979, 27) ist kennzeichnend, dass sich bei Spiel-Liedern Musik und Bewegung „auf emotional erlebbarer Grundlage“ verbinden (vgl. auch Krenzer 1981[2], 74). Für die Elementarpädagogik ist nach Krenzer (1979, 44) davon auszugehen, dass der Text der Spiel-Lieder gegenüber der Melodie, dem Rhythmus, den Bewegungen und Tätigkeiten eine untergeordnete Rolle spielt, was ich allerdings aus der eigenen Praxis heraus nicht bestätigen kann.

Keller (1970, Einführung) sieht im Spiel-Lied „die Verbindung von Elementen des Singens mit solchen der Bewegung, vom schlichten Gebärdenspiel über den Tanz zur szenischen Darstellung eines Textinhaltes, ferner die Einbeziehung von Musikinstrumenten (einschließlich der angeborenen) bis zur Umwandlung des Liedes in ein Instrumentalstück und eine rein rhythmische Sprachgestaltung von Texten als Sprechspiel“. Hier erscheint das Spiel-Lied als Unterrichtsprinzip.

Geck (1986, 8) hebt als Kennzeichen der Spiel-Lieder u. a. die Einheit von Bewegung, Sprache und Musik hervor, wodurch sie sich nicht von Tänzen, Spielen und Liedern der Erwachsenen unterscheiden. Im Gegensatz zu Krenzer vertritt er wie ich die Meinung, dass auch z. B. der Text, d. h. die Aussage, der Inhalt des jeweiligen Spiel-Liedes von Bedeutung ist.

Für Singer u. a. (1974[4], 8) geht es um „die aktive Nach- und Mitgestaltung des musikalischen Ablaufs“, dem „ein Verstehen des Inhalts“ (ebd.) und ein „gefühlsmäßige(s) Erfassen von Melodie, Rhythmus und Dynamik“ (ebd.) vorausgehen soll.

6.1.1 Ein-Blick in die Geschichte und Theorie des Spiel-Liedes

„Das tätige Umgehen mit rhythmisch-musikalischen Inhalten, also auch mit Spielliedern, (gehört) zu den ältesten Ausdrucksformen der musikalischen Kreativität“ (Krenzer 1979, 18; vgl. 1981[2], 80) nicht nur der Kinder (vgl. Krenzer 1993, 11 ff).

Bei näherer geschichtlicher Betrachtung zeigt sich eine Verbindung zwischen Spiel-Liedern und Märchen: ihre Entwicklung verlief parallel (vgl. Krenzer 1979, 22; 1981[2], 80; Kap. 6.1.2). Ihre Präsentation richtete sich nach der jeweiligen Laune des Spielinitiators oder Erzählers, nach dem Zuhörerkreis und nach regionalen Ge-

gebenheiten (vgl. Krenzer 1981[2], 76; Große-Jäger 1988, 72). Bedingt dadurch und „durch ihre vorwiegend mündliche Verbreitung“ (Singer u. a. 1974[4], 5) veränderten sich die Inhalte und die Form, der Text und die Melodie, u. U. sogar das ganze Lied, indem Teile verschiedener Lieder neu zusammengefügt wurden (vgl. Große-Jäger 1987, 107; Krenzer 1981[2], 76), d. h. das Lied wurde umgesungen (vgl. Große-Jäger 1987, 109), zurechtgesungen (vgl. Singer u. a. 1974[4], 5) oder zersungen (vgl. Goja 1920). Abel-Struth (1974, 47) verweist auf Unterschiede hinsichtlich des Umsingens von Liedern beim Volks- und Kinderlied. Während dieses beim Volkslied „aus Zufälligkeiten der Überlieferung“ (ebd.) entsteht, sind die Ursachen beim Kinderlied „in den noch nicht voll ausgebildeten sprech- und stimmtechnischen sowie kognitiven Fähigkeiten des kleinen Kindes“ (ebd.) zu suchen. Durch die Anbindung der Kinderlied-Theorie an die Volkslied-Theorie wird so der Blick „auf das sozialisatorische Spezifikum des Kinderliedes“ (a. a. O., 48) verstellt.

„Erst durch die schriftliche Fixierung (des Liedes – L. K.-S.) wird seine Verwandelbarkeit, seine Lebendigkeit eingeschränkt“ (Bettelheim in Krenzer 1979, 23 f), die Vorrangigkeit des Spielcharakters geht verloren (vgl. auch Krenzer 1981[2], 81). Bei der schriftlichen Fixierung wurde oftmals nur der Text und die Melodie, nicht aber die Spielbeschreibung fixiert, so dass heute viele Lieder, die ursprünglich Spiel-Lieder waren, als solche nicht mehr erkannt werden.

Am Beispiel des „Siebensprung“ wird allerdings auch deutlich, dass auch die umgekehrte Variante möglich war und ist. In diesem Fall hat der Tanz überlebt, während der Liedtext völlig in den Hintergrund getreten ist (vgl. Große-Jäger 1988, 72 f).

Singer u. a. (1974[4], 5) weisen durch ihre eigene Praxis darauf hin, dass auch beim Aufschreiben der Spiel-Lieder u. U. schon die Melodie verändert wird, z. B. dann, wenn „(mündlich überlieferte Spiele) auf die Melodien bereits bekannter Lieder gesungen werden“.

Segler (1984b, 282) seinerseits verweist darauf, dass auch Texte von Liedern, z. B. bei „O Tannenbaum“, entschärft wurden, so dass sich Textfassungen durchsetzten, die mit dem Original nicht mehr viel gemeinsam haben.

Nach Große-Jäger (1987, 108) lassen sich im Hinblick auf die „Theorien zur Entstehung von Kinder- und Volksliedern“ zwei Theorien unterscheiden. Die *Produktionstheorie* geht davon aus, dass „Volksdichtung [...] nicht [...] von einzelnen oder namhaften Dichtern [...] hervorgegangen, (sondern – L. K.-S.) vielmehr dem Volk selbst, im Mund des Volkes [...] entsprossen (ist)“ (Brüder Grimm 1811 in Große-Jäger 1987, 108; vgl. Abel-Struth 1974, 47). Obwohl inzwischen widerlegt, hat diese Theorie auch heute noch Gültigkeit. Dem gegenüber steht die *Rezeptionstheorie*, die davon ausgeht, dass ein Volks- oder Kinderlied doch aus der Feder eines Einzelnen stammt und anschließend „von vielen *wie* ein Eigentum übernommen“ (Große-Jäger 1987, 109) wurde, was sich gerade bei Kinderliedern nachweisen lässt.

Im Hinblick auf die zugrunde liegende pädagogische Absicht unterscheidet Geck (1986, 8) zwischen dem volkstümlichen Kinderlied und dem Kindervolkslied. Während die einen von Erwachsenen *für* Kinder gemacht werden, sind die anderen Produkte *von* Kindern. Versuchen die einen, die Welt der Kinder zu pädagogisieren (vgl. auch Singer u. a. 1974[4], 7), wird in den anderen der Versuch der Selbststrukturierung deutlich. „Je entschiedener die Erwachsenen einer originären Kultur *von* Kindern ihre Kultur *für* Kinder entgegensetzten, desto spürbarer wurden Kinderlied, -tanz und -spiel zu geheimen Tätigkeiten“ (Geck 1986, 9), von denen die Erwachsenen u. U. bewusst ausgeschlossen wurden (vgl. auch Segler 1984b, 274 ff).

Spiel-Lieder, als Elemente funktionaler Erziehung, bestimmten „jahrzehntelang einen didaktisch nicht geplanten und verplanten Freiraum, nämlich den des freien Spiels“ (Große-Jäger 1988, 68). Sie verschwanden mit der zunehmenden Einengung des räumlichen und didaktischen Freiraumes.

6.1.2 Äußere und innere Formen von Spiel-Liedern

Viele Spiel-Lieder lassen sich in verschiedenen Formen ausführen (vgl. Singer u. a. 1974[4], 5). Die verschiedenen Spielformen orientieren sich dabei entweder an der

— Sozialform (Partner- oder Gruppenspiel)
— äußeren Form (Kreis- oder Reigenspiel)
— vorherrschenden Bewegung (Tanz-, Lauf-, Hasch- oder Hüpfspiel)
(vgl. a. a. O., 6, 9 f).

Eine ähnliche Einteilung findet sich bei Krenzer (1979, 73). Eine Differenzierung hinsichtlich der äußeren Form findet sich bei Große-Jäger (1988, 70 ff). Er unterscheidet eine

— Kreisform ohne Solo bei vorgegebenen Bewegungen
— Kreisform mit Solo bei vorgegebenen Bewegungen
— Kreisform mit Solo ohne vorgegebenen Bewegungen (vgl. ebd.).

Eine weitere Form wäre die Auflösung des Kreises (vgl. Kohlen 1986, 44 f). Ausgehend von der vorherrschenden Bewegung lassen sich, nach Kruse (1981, 33), die Spiel-Lieder hinsichtlich ihres Grades an Strukturiertheit unterscheiden. Innerhalb dieser Kategorie wären auch noch die Klatschlieder einzuordnen.

Auch hinsichtlich der sprachlich-musikalischen Ausformung der Spiel-Lieder gibt es einige Anmerkungen zu machen. Die Sprache sollte „kindgerecht, einfach“ (Krenzer 1979, 114) sein. Inwieweit sie sich jedoch an „der aktuellen Umgangssprache“ (ebd.) orientieren sollte, müsste mal genauer durchdacht werden. Die Texte sollten „gut sprechbar und nachsprechbar“ (ebd.) sein. Des Weiteren sollten sie „aktuelle Bezüge“ (ebd.) aufweisen. „Verständlichkeit ist oberstes Gebot“ (ebd.); d. h. der Text ist doch nicht unwesentlich. Spiel-Liedern sollten „leicht nachvollziehbare Melodien“ (ebd.) zugrunde liegen, die zudem „beliebig variiert und weitergeführt werden können“ (ebd.). Die rhythmischen Formen sollten einfach, aber interessant sein. Zu berücksichtigen bleibt hier, dass „Kinder [...] komplizierte Formen vereinfachen, indem sie sie zu glatten Notenwerten abschleifen“ (a. a. O., 119). Es soll eine „direkte Verbindung zwischen Lied und Bewegung“ (a. a. O., 114) bestehen; Spiel-Lieder sollten „zum spontanen darstellenden Spiel“ (ebd.) hinführen. Das soll allerdings nicht heißen, dass ein aufwendigeres Gestalten von

Spiel-Liedern ausgeschlossen ist. Spielanweisungen sind als Spielangebote zu verstehen, „die von jedem beliebig variiert werden können“ (ebd.; vgl. Keller 1970, Einführung; Bachmann 1976[7], 5). Eine „Verbindung zwischen Lied und möglichem Einsatz von Instrumenten“ (Krenzer 1979, 114; vgl. 1981[2], 81) sollte gegeben sein.

6.1.3 Inhalte von Spiel-Liedern

1. „Bewusstmachung des Körpers, des eigenen Ichs“ (Krenzer 1979, 76).
   Durch lustbetonte Erlebnisse soll das Kind seinen eigenen Körper als Ganzes und in seinen einzelnen Teilen erfahren und lernen, ihn zu bejahen. Es soll lernen, seinen Körper und dessen Bewegungen sinnvoll und zielgerichtet einzusetzen (vgl. a. a. O., 76 f; vgl. Geck 1986, 8; Jackel 1999b, 30). Situationen, in denen sich der Mensch über seinen Körper erfährt und Situationen, in denen der Mensch als konkrete Person im Mittelpunkt steht, stärken das eigene Ich.
2. Bewusstmachung und Bewusstwerdung der eigenen Fähigkeiten (vgl. Krenzer 1979, 80), was ebenfalls eine Ich-Stärkung zur Folge hat.
3. „Anregungen zum Umsetzen in Bewegungen, in Tanzspiele und Spieltänze“ (a. a. O., 84; vgl. Haven 1970, 165 ff).

   Nach Krenzer (1979, 84) bildet der Inhalt eines Spiel-Liedes oftmals eine „Anregung zum Umsetzen in Bewegung“. Die Verbindung, die Musik, Sprache und Bewegung hier eingehen, führt zu verschiedenen Bezeichnungen – Tanzspiel, Spieltanz, Tanzlied, Singtanz, Tanzspiellied, Kindertanz –, deren Klärung hier wenig sinnvoll erscheint (vgl. Hoerburger/Segler 1963, 4, 170; Singer u. a. 1974[4], 6; Krenzer 1979, 89; Kreuzer/Maiwald 1984, 290 f; Segler 1991, 255; Große-Jäger u. a. 1992[3], 7).

   Interessant im Zusammenhang mit den Versuchen einer Begriffsklärung ist allerdings ein Blick in die Wortstammbedeutung. Im Westgermanischen bedeutet demnach ‚spil‘ vor allem Tanz (vgl. Kreuzer/Maiwald 1984, 291; Liedtke 1993, 65 f; Müller-Bech 1995, 82), im Althochdeutschen war der ‚spiliman‘ der ‚Schautänzer‘ (vgl. Kreuzer/Maiwald 1984, 292) und im Mittelhochdeut-

schen war die ‚spilestube' der ‚Tanzraum' (vgl. ebd.; Segler 1984b, 271, 273). Somit gewinnt vielleicht das Zitat von Nattkämper an Bedeutung, wenn er schreibt: „Der tanzende Mensch ist und bleibt das Urbild des homo ludens und der spielende Mensch findet sich durch Tanz in seiner schönsten Tätigkeit wiedergegeben" (Nattkämper 1970, 199 in Kreuzer/Maiwald 1984, 285; vgl. Kreuzer/Maiwald 1984, 291 ff). Mit ihrer Formulierung vom „tänzerischen Spiel und spielerischem(r) Tanz" bewegt sich Manuela Widmer (1995, 22) genau auf dieser Ebene. Für sie bildet das tänzerische Spiel „die Grundlage, auf der sich alle Formen des spielerischen Tanzens aufbauen lassen (ebd.).

Aus pädagogischer Sicht erscheint mir die Unterscheidung zwischen Tänzen *der* Kinder und Tänzen *für* Kinder wichtig. Die einen sind „ein komplexer Zusammenhang von sozialem Handeln – Bewegung – Sprache – Melos" (Segler 1991, 257); sie sind „spontane Aktionen" (a. a. O., 255); sie sind Produkte der „Eigenkultur der Kinder" (Segler 1990, 229; 1991, 257), deren „Herkunft und Entstehungsgeschichte [...] (unklar) bleibt" (Segler 1991, 255); sie sind für pädagogische Zielsetzungen ungeeignet, weil die innere Dynamik „rational (nicht) erfaßbar ist" (a. a. O., 257). Die anderen sind pädagogisch motivierte Konstrukte (vgl. Hoerburger/Segler 1963, 4, 170; Segler 1991, 255, 258 ff), wobei hier mehr oder minder deutlich eine Warnung vor der Pädagogisierung kindlicher Bereiche mitschwingt. Dennoch bleibt anzumerken, dass die beiden Typen nicht immer deutlich zu trennen sind (vgl. Hoerburger/Segler 1963, 170) bzw. nebeneinander existieren (vgl. Segler 1990, 210). Kreuzer/Maiwald (1984, 289) sprechen in den Momenten, wo die Funktion des Tanzes als „Erziehungsmittel [...] Therapieform oder [...] Konditionstraining" in den Vordergrund tritt, von einer „schwerpunktmäßig(en) Sonderfunktion(en)" (ebd.).

Die Tänze der Kinder sind in den seltensten Fällen notiert, was eher als Vorteil erscheint, denn „gerade die unsichere Form mündlicher Überlieferung scheint den dauernden Bestand zu garantieren" (Segler 1990, 229). Eine Dokumentation der Tänze der Kinder soll nicht einer versteckten pädagogischen Nutzbarmachung dienen, sondern verfolgt in „erklärende(r) und aufklärende(r)

Absicht“ (Segler 1991, 257) eine „Veränderung des Bewusstseins von Lehrenden“ (ebd.).

Tänze der Kinder sind von der Form her, wobei eher die sprachliche und melodische als die bewegungsmäßige Form gemeint ist (vgl. Segler 1984a, 154 f), nicht festgelegt, sondern fordern „zur eigenen kreativen Gestaltung im Bereich der Fähigkeiten der Gruppe heraus“ (Krenzer 1979, 87). Es geht, zumindest für den Bereich der Elementarpädagogik, in erster Linie nicht darum, bestimmte Tanzschritte zu erlernen, sondern es geht vielmehr um eine Entfaltung und Festigung der Persönlichkeit des Kindes (vgl. a. a. O., 85), um Ich-Stärkung (vgl. Segler 1984a, 154), wodurch das Selbstwertgefühl des Kindes wächst und so die „Freude und Lust am Gestalten mit Hilfe der Phantasie“ (Krenzer 1979, 85; vgl. Hoerburger/Segler 1963, 4; Große-Jäger u. a. 1992[3], 5) gefördert wird. Jedoch ist darauf zu achten, dass das gemeinsame Tun, der Aspekt der Förderung des Sozialverhaltens und der Kommunikation in der Gruppe (vgl. Krenzer 1979, 85; Segler 1984a, 154; Große-Jäger u. a. 1992[3], 5 f; Widmer 1995, 22) bei aller Entfaltung der Persönlichkeit nicht in den Hintergrund gedrängt wird, was als Aufgabe dem Erzieher als Spiel- oder Tanzleiter zufällt (vgl. Krenzer 1979, 87; Singer u. a. 1979[4], 6).

Widmer (1995, 22) fordert vom Pädagogen eine „spielerische Grundeinstellung“, die ihn in die Lage versetzt, „in der unterrichtlichen Wirklichkeit mit ‚leichter Hand‘ künstlerische Prozesse in Gang setzen zu können“ (ebd.). Damit passt sich der Pädagoge sowohl der Materie als auch dem Verhalten der Kinder an. Die spielerische Grundeinstellung des Pädagogen kennzeichnet sich durch Humor und Vertrauen, wobei letzteres erst über einen längeren Zeitraum aufgebaut werden muss.

Dem Erzieher fällt des Weiteren in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, die „spontane Gestaltung konstruktiv zu bearbeiten“ (Krenzer 1979, 87) im Sinne einer Förderung der Kommunikation innerhalb der Gruppe (vgl. Singer u. a. 1974[4], 6; Geck 1986, 8).

4. „Begegnung mit der nächsten Umwelt, Erkennen und Begreifen von Gesamtzusammenhängen auf emotional erlebter Basis. Anregungen zum eigenen Handeln“ (Krenzer 1979, 91) sollen so vermittelt werden.

   Für Krenzer können Spiel-Lieder thematisch gebunden sein. Sie können einen mit Dingen aus der Umwelt vertraut machen oder das Erlernen bestimmter Verhaltensweisen beinhalten. Dem widerspricht Große-Jäger (1988, 68 f). Seiner Meinung nach wollen Spiellieder nicht in die Umwelt einführen, sondern scheinbare thematische Gebundenheit dient lediglich als Stichwort für Spiel und Bewegung.
5. Geschichten als Aufhänger für Rollen- und Puppenspiele.

   Es geht darum, sich in „fremde oder nur teilweise bekannte Situationen und Handlungsfolgen einzuleben“ (Krenzer 1979, 101).
6. „Vertiefung besonderer Ereignisse, Angebote für Feste und Feiern“ (a. a. O., 109; vgl auch Krenzer 1993, 39 ff).

6.1.4 Ziele von Spiel-Liedern

Im Hinblick auf eine multidimensionale Förderung bietet das Spiel-Lied einen „wesentlichen und notwendigen Ansatz“ (Krenzer 1979, 131; vgl. Singer u. a. 1974[4], 8; Jackel 1999b, 29 f). Das, was beim Spiel-Lied gelernt wird, wird unbewusst gelernt. Es handelt sich nicht um abfragbares Wissen, sondern um Gewinne, deren Wirkung sich „günstigenfalls erst nach langer Zeit“ (Große-Jäger 1988, 68) zeigen.

„In einer spiel-orientierten Musikerziehung ist Lernzielkontrolle sinnlos. Es gibt keine Lernzieletappen, die erreicht oder verfehlt werden können. Abrufbares Wissen, abrufbare Fertigkeiten oder vorweisbare Ergebnisse gibt es in der Regel nicht, Leistung wird hier nicht gefordert, sondern bestenfalls möglich gemacht“ (Hoerburger 1991[2], 15).

Wenn ich auch gerade der Aussage Hoerburgers in seiner Ausschließlichkeit nicht zustimme, so beinhaltet seine Aussage für mich, dass man seine Erwartungen

als Pädagoge nicht zu hoch ansetzen sollte. Das Spiel im Allgemeinen und das Spiel-Lied im Besonderen sind keine pädagogischen Zaubermittel.

Zusammenfassend geht es darum/um ein(e):

— „Lied und Spiel frei von Druck und druckerzeugender Angst (zu – L. K.-S.) erleben
— sich wohl (zu) fühlen im Spiel, im Kontakt mit einem Partner und mit der Gruppe
— Zuwachs an Selbstvertrauen durch Erfolgserlebnisse (zu bewirken – L. K.-S.)
— Selbsteinschätzung von Fähigkeiten (zu fördern – L. K.-S.)
— Förderung des eigenen Selbstwertgefühls
— Erleben von Spannung und Entspannung
— Emotionales Erleben von Kommunikation und Interaktion
— Förderung positiver Beziehungen zu anderen
— Herausführung aus der Isolation“ (Krenzer 1979, 130 f; vgl. auch Krenzer 1993, 34f, 38 f; Singer u. a. 1974[4], 7; Batel 1992, 11 ff;Ulich 1994, 24 ff; Jackel 1999b, 29 f).

Egal, wie man zur Lernzielkontrolle steht, muss man sich dennoch Gedanken um mögliche Lernziele machen. Nach Krenzer (1979, 121 ff) lassen sich Lernziele für den kognitiven, den sprachlichen, den sozialen, den musikalischen, den motorischen und den emotionalen Bereich festmachen. Diese Differenzierung halte ich für sehr sinnvoll, da sie klarstellt, dass es sich beim Einsatz von Spiel-Liedern weder um puren Aktionismus noch um einseitig auf den Gemeinschaftsaspekt abzielendes Tun handelt. Je nach Vertrautheit mit der inneren Differenzierung des Unterrichts besteht für den Pädagogen die Möglichkeit, die Ziele für jedes einzelne Kind festzulegen. Des Weiteren hat er die Möglichkeit, die von ihm gesteckten Ziele dem Kind bewusst zu machen oder nicht. Während es für das eine Kind darum geht, Dinge und deren Funktionsweisen im Spiel-Lied zu erfahren, geht es bei dem anderen Kind um den Einsatz der Spontansprache. Für ein drittes Kind oder für mehrere Kinder ist es wichtig, die Unterordnung unter Spielregeln zu lernen. Wieder ande-

ren Kindern geht es darum, musikalische Formen kennenzulernen und mit ihnen zu arbeiten. Im motorischen Bereich kann es z. B. darum gehen, „musikalische, verbale, mimische, gestische und taktile Aufforderungen“ (a. a. O., 130) miteinander zu verbinden. Hinsichtlich der Sozialisation des Kindes unterscheidet Abel-Struth (1974, 48) zwei Möglichkeiten. So kann das Kinderlied Medium einer allgemeinen Sozialisation sein oder es kann Mittel einer spezifisch musikalischen Sozialisation sein. Des Weiteren unterscheidet sie (a. a. O., 51) sowohl für die allgemeine als auch für die musikalische Sozialisation zwischen solchen Faktoren, die dem Hineinwachsen in die Kultur, also der Enkulturation dienen und solchen, die auf „eine Sozialisation im engeren Sinne zielen: auf Vermittlung elementarer Sozialregeln, auf Vertrautmachen mit der Umwelt, auf Einübung in gewünschte soziale Verhaltensweisen, auf Einführung in soziale Normen und Werte“. Besonders großen Wert kommt den Spiel-Liedern im Rahmen einer emotionalen Erziehung zu (vgl. Retter 1992, 616). Es geht darum, das Geschehen angstfrei zu erleben, sich selbst und in der Gruppe wohlzufühlen. Es geht um einen Zuwachs an Selbstvertrauen und richtiger Selbsteinschätzung. Des Weiteren geht es um die Förderung und das Erleben von Kommunikation und Interaktion (vgl. Krenzer 1979, 130 f). Auch von Krenzer (a. a. O., 7) wird in Anlehnung an Nordoff/Robbins der Vorrang einer emotionalen Erziehung betont, doch sollte es m. M. n. um die Gleichheit von kognitiver, sozialer und emotionaler Erziehung gehen.

6.1.5 Psychoanalytisch-pädagogische Aspekte von Spiel-Liedern

In ihrer Abhandlung von 1930 wendet sich Wolffheim (1930, 177 ff) besonders „den Bewegungs- und Kreisspielen zu [...] die nach gewissen Regeln und unter Text und Gesangbegleitung ausgeführt werden“ (a. a. O., 177 f). Wenn dies auch keine freien Spiele sind, so berühren sie dennoch oftmals das Unbewusste der Kinder (vgl. Schneider 1932). Häufig werden diese Spiele eingesetzt, um die soziale Anpassung, den Gemeinschaftssinn, das Gemeinschaftsgefühl der Kinder zu stärken. Doch dies gewünschte Ergebnis tritt nur bei Freiwilligkeit der Teilnahme ein.

Ein Zwang zum Mitmachen bewirkt das Gegenteil. „Nur wenn ein Kind gern spielt, ist es seelisch berührt; ungern ausgeführtes Spielen ist ein Unding, ein Druck mehr im Leben des Kindes, und es bewirkt das Gegenteil von dem Gewollten: Ein inneres Abseitsstehen von der Allgemeinheit und trotz der äußeren Anpassung eine Gelegenheit mehr, den Zwang der Erziehung unangenehm zu empfinden“ (Wolffheim 1930, 178). Und im Hinblick auf die Beobachtung eines solchen von Erzieherseite angeleiteten und an den Kindern vorbei geführten Spiels schreibt sie: „Der gelangweilte Ausdruck eines großen Teils der Teilnehmer war bezeichnend für den Mißbrauch, der hier mit etwas getrieben wurde, was man Spiel nennt“ (ebd.). Abgesehen davon, dass durch den äußeren Zwang das Spiel an sich karikiert wird, spielt man u. U. mit nicht ohne weiteres zu begreifenden, aus dem Unbewussten des Kindes stammenden Ängsten (vgl. a. a. O., 179). Um aber eine innere Beteiligung zu bewirken, ist es sinnvoll, die Kinder, möglichst von Beginn an, an der Spielgestaltung zu beteiligen. „Das Ideal einer Spielgestaltung wäre, Erfindung, Ausführungsform, am besten auch Melodie und Rhythmus der Initiative der Kinder zu überlassen, also das Spiel mit ihnen gemeinsam zu schaffen“ (ebd.). Mit dieser Idealforderung bewegt sich Wolffheim am eigentlichen Wesen der Spiel-Lieder (vgl. Kap. 6.1).

Das Gelingen von Spiel-Liedern hängt „in erster Linie vom Talent der Leiterin ab“ (ebd.), inwieweit sie in der Lage ist, Fröhlichkeit, Rhythmus und innere Beteiligung der Kinder zu bewirken. Schneider (1932, 195) spricht in diesem Zusammenhang dann von pädagogischem Infantilismus, wenn sich der Erzieher sowohl in den Zielen als auch in den Mitteln der Erziehung nicht von den Kindern, sondern seinen „meist verdrängten affektiven Bindungen an die eigene Kindheit leiten läßt“.

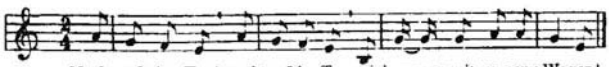
Schneider (a. a. O., 196 f) gibt zu bedenken, dass ein Großteil der Spiel-Lieder, die von den Kindern wirklich gesungen werden, solche sind, die überliefert sind, die aus alten Kulthandlungen hervorgegangen sind und in Volksbräuchen weiterleben (vgl. a. a. O., 211), die eigentlich weder von Kindern erfunden noch für Kinder gemacht sind. „Es sind Erzeugnisse von Erwachsenen für Erwachsene, die dann von Kindern übernommen wurden“ (a. a. O., 197) und dabei mannigfach bearbeitet

wurden und werden. Die Thematik lehnt sich häufig an häuslichen und öffentlichen Fakten an, wobei der Brautwerbung, der Hochzeit (der Zeugung und der Geburt) besondere Bedeutung zukommt. Um seine Thesen zu stützen, gibt Schneider (a. a. O., 197 ff) verschiedene Beispiele. Unter anderen greift er dabei ein Spiel-Lied auf, das auch heute noch sowohl im Kindergarten als auch in der Musikalischen Früherziehung und von Kindern bei Geburtstagen oder zu anderen Gelegenheiten gesungen und gespielt wird. Das Lied heißt *Macht auf das Tor!* Es ist schon interessant, wenn Ulich (1994, 25) genau dieses Spiel-Lied als Beispiel dafür benutzt, um den sozial-integrativen Charakter dieses und anderer Spiel-Lieder zu demonstrieren.

Schneider (1932, 204) stellt zwei Textfassungen vor, die sich mit folgender Melodie bei Kühn (1905/10, 223) finden:

DURCHS TOR GEHEN.

(Die Kinder stellen sich paarweise hintereinander auf und jedes Paar bildet mit den Armen ein Tor. Das letzte Paar fängt an, durch alle diese Tore durchzukriechen, die andern folgen, und jedes Paar bildet dann wieder ein neues Tor.)



2. :|: Wer sitzt darin? :|:
Ein Mann mit rotem Kragen.

3. :|: Was will er denn? :|:
Er will die Tochter holen.

4. :|: Was tat sie denn? :|:
Sie hat ja was gestohlen.

5. :|: Was ist es denn? :|:
Es ist ein Korb mit Kohlen.

Macht auf das Tor, macht auf das Tor,
Es kommt ein goldner Wagen.
Wer sitzt darin, wer sitzt darin?
Ein Mann mit goldnen Haaren.
Was will er denn, was will er denn?
Er will Ernestinen holen.
Was hat sie denn, was hat sie denn?
Sie hat sein Herz gestohlen.

Ausgehend von der Frage: „Wie kommt an die Stelle des Herzens ein Korb mit Kohlen?“ (Schneider 1932, 204) kommt Schneider zu der Deutung, dass es sich bei den Kohlen um einen Ersatz für eine heimliche Liebe handelt, die so heiß wie Kohlen brennt. Begreift man den Korb als weibliches Symbol, „so würden wir übersetzen können: Sie hat sich an ihm entzündet“ (a. a. O., 205). Der Mann mit dem roten Kragen ist ein Symbol des Teufels. Im Hexenglauben gilt der Teufel zudem als Brautwerber und als solcher steht er im Spiel-Lied an Stelle des Mannes „in seiner Sexualbedeutung“ (ebd.). Innerhalb der psychoanalytischen Traumdeutung „finden wir den Mann mit den roten Haaren oder mit rotem Kragen als Phallus und die Symbolik des durchs Torgehens in der Bedeutung des Sexualverkehrs“ (ebd.). Somit spielt dieser Reigen auf die Vorgänge in der Hochzeitsnacht an.

Diese Deutung Schneiders könnte ihre Bestätigung darin finden, dass ein Schulbuch, das dieses und andere Spiel-Lieder und Reime enthielt, von Schülereltern als ‚Saubuch‘ abqualifiziert wurde, und nur in entschärfter Version, der auch das o. g. Spiel-Lied zum Opfer fiel, Eingang in die Schule fand (vgl. a. a. O., 196).

Kinder, in erster Linie Mädchen, greifen in ihren Spielen, nach Schneider (a. a. O., 212), Themen auf, die im weitesten Sinn um den Gesamtkomplex Sexualität kreisen, der aber damals und teilweise auch heute noch tabuisiert ist. Entscheidend ist, dass es sich um unbewusste Mechanismen handelt, die einerseits zur Bevorzugung und andererseits zur Ablehnung einzelner Spiel-Lieder führen.

Kritisch anzumerken ist, dass es der Psychoanalyse zur Zeit Schneiders in erster Linie noch darum ging, der Sexualsymbolik im Alltagsleben nachzuspüren und oftmals überzubetonen. „Es dürfte einleuchten, dass je nach der Einstellung des betrachtenden Subjekts auch das Untersuchungsobjekt, das Unbewusste, eine dem Betrachter entsprechende subjektive Färbung erhält“ (Laiblin 1995[5], XVII). Tiefenpsychologie kann immer „nur ein Hilfsmittel sein, das, ohne Phantasie und Einfühlungsvermögen benutzt, leicht zu allzu einfachen und groben Interpretationen führen kann“ (Mallet 1988[3], 19; vgl. 1982, 7 ff). Tiefenpsychologische Deutung ist und bleibt spekulativ. Wahrheit erscheint in der Akzeptanz der Deutung.

Ulichs Bemühen, das Lied als Beispiel für den sozial-integrativen Charakter zu benutzen, und Schneiders psychoanalytische Deutung stellen keinen Gegensatz, sondern zwei mögliche Betrachtungsperspektiven dar, die sich keineswegs ausschließen, sondern ergänzen. So könnte man sagen, dass der unbewusste Inhalt durch die stark ritualisierte Form des Spiel-Liedes überdeckt wird, wodurch den Kindern die Möglichkeit des Mitspielens gegeben ist. Der stark ritualisierte und zeitlich begrenzte Rahmen gibt die Sicherheit, sich auf das Spiel einlassen zu können.

Volkslieder, zu denen auch die Spiel-Lieder gehören, „wuchsen im Volk und wurden von Generation zu Generation weitergegeben“ (Mallet 1988[3], 13). Goja (1920) weist in seiner Abhandlung auf verschiedene Formen des Zersingens von Volksliedern hin, wobei er zwischen dem allgemeinen und dem individuellen Zersingen unterscheidet. Entscheidende Quelle des Zersingens ist die psychische, doch unterliegt auch sie wie das Milieu der Veränderung. Zeitlos hingegen sind die Probleme, die Stoffe. Die zugrundeliegenden Mechanismen sind die Identifizierung und die Wunscherfüllung.

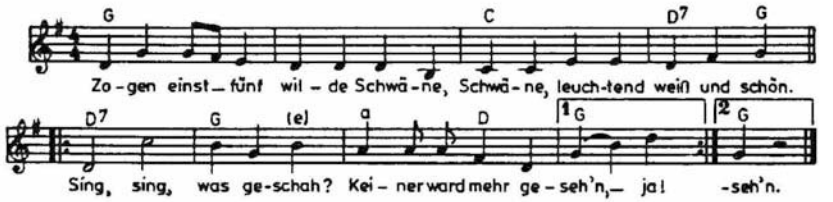
Eine Form des Zersingens ist die Verdichtung, „in welcher mehrere Lieder zu einem neuen zusammengesungen werden“ (a. a. O., 153). Weitere Formen sind die der Verschiebung (a. a. O., 177 ff), der Umkehrung (vgl. a. a. O., 195 f), des Auslassens und Vergessens (vgl. a. a. O., 197 ff), des Vergessens, Verwechselns und Mißverstehens einzelner Wörter, worin Goja (a. a. O., 211) kleine Formen des Zersingens sieht und der Symbolisierung (vgl. a. a. O., 227 ff). Die letzte Form des Zersingens allerdings ist die Stoffumwandlung.

Aus den Wandlungen der Psyche und des Milieus entstehen Veränderungen, die durch das Zersingen nicht mehr aufgefangen werden können. Das alte Lied wird dann fallengelassen und ein neues wird gedichtet, das der veränderten Psyche und dem veränderten Milieu entspricht. Der Stoff, das Problem bleibt hier gleich, nur wird er in unterschiedlicher Weise behandelt.

Das Zersingen hat den Zweck der „Verdrängung eines unlustbetonten Vorstellungskomplexes durch einen lustbetonten. 2. Luststeigerung. 3. Lusterzeugung

durch Kompromißbildung“ (a. a. O., 195). Es geht um die Erfüllung primärer Wünsche (vgl. a. a. O., 210) und letztlich um die Beglückung des Menschen (vgl. a. a. O., 240), der letztlich alle Kunst dient.

Wie die Märchen und wie der Traum besitzen Spiel-Lieder einen manifesten und einen latenten Inhalt. Mallet (1988[3], 13 f) zeigt dies am Beispiel des aus dem Memelland stammenden Liedes *Zogen einst fünf wilde Schwäne*:

Zogen einst fünf wilde Schwäne

2. Wuchsen einst fünf junge Birken, grün und frisch am Bachesrand.
   Sing, sing, was geschah? Keine in Blüte stand.
3. Zogen einst fünf junge Burschen stolz und kühn zum Kampf hinaus.
   Sing, sing, was geschah? Keiner kehrt mehr nach Haus.
4. Wuchsen einst fünf junge Mädchen schön und schlank am Memelstrand.
   Sing, sing, was geschah? Keine den Brautkranz wand.

(Brikitsch u. a. 1986, Nr. 69)

Betrachtet man die beiden ersten Strophen, so geht es vordergründig um Schwäne und Birken. Mehr unterschwellig wird durch die nicht zurückkehrenden Schwäne und die nicht blühenden Birken ein Gefühl von Traurigkeit erzeugt. Aus der Tatsache, dass Birken sowieso nie blühen, lässt sich ein erster Hinweis entnehmen, dass es sich vielleicht gar nicht um Birken handelt, von denen die Rede ist. Es handelt sich sowohl bei den Schwänen als auch bei den Birken um Symbole für Mann und Frau. Deutlich wird dies in den beiden folgenden Strophen. Es geht um Abschied, Trennung, Verlassenheit, Krieg, Tod und Sexualität. Es geht um Männer, die in den Krieg ziehen und um junge Frauen, die, verlassen von ihren Männern, niemals in Blüte stehen, d. h. nie schwanger werden. „Die hier verwendeten symbolischen Bilder veranschaulichen den Vorgang, helfen die Stimmung auszudrücken und

sprechen das Gemüt an“ (a. a. O., 14). Das, was hier ausgesagt wird, gilt für viele Spiel-Lieder und auch für die im folgenden zu besprechenden Märchen-Spiele und Märchen-Lieder.

6.2 Märchen-Spiel und Märchen-Lied

Ein großes Kapitel, das der psychoanalytisch-pädagogischen Betrachtung bedarf, ist das der Märchen-Lieder und damit verbunden der Märchen (vgl. auch Kowal-Summek 1997, 47 ff; 2002, 219 ff).

6.2.1 Grundlegende Gedanken zum Märchen

„Die gleichen psychischen Mechanismen, die das Kinderspiel beherrschen und die Träume entstehen lassen, treten auch bei den Phantasieschöpfungen des Kindes in Form von Märchen und Zeichnungen“ (Morgenstern 1937b, 194) und musikalischen Äußerungen in Tätigkeit.

Nach Bittner (1981b, 833 f) ist die Betätigung der Phantasie „das wichtigste Medium, worin sich das Selbst des vier- bis siebenjährigen Kindes konsolidiert“. Pädagogische Aufgabe ist es demnach, die Phantasietätigkeit, die sich u. a. im Spiel und im Märchen(-Spiel) äußert, zu pflegen.

Die grundsätzliche Schwierigkeit einer solchen Betrachtung liegt in der Vereinseitigung der Perspektive. Haas (1983, 160) geht von sechs Ebenen aus, „auf denen sich die Frage nach dem Wesen des Märchens“ beantworten lässt: die gesellschaftlich-politisch-ideologische, die psychologisch-psychotherapeutische, die pädagogische, die kulturwissenschaftlich-volkskundliche, die literarische und die bewusstseinsstrukturelle Ebene. So wie es zwischen den Ebenen zu Überschneidungen kommen kann, so haben die einzelnen Ebenen ihre Grenzen, die es zu beachten gilt, um eine echte Diskussion, frei von Animositäten, führen zu können. Dies ist auch

zu berücksichtigen, wenn es darum geht, sich zu wissenschaftlichen Standpunkten kritisch zu äußern.

Die schriftliche Fixierung von Märchen begann schon im 11. Jahrhundert (vgl. Woeller 1990, 5, 510 f). Kennzeichen der schriftlichen Gestalt war die Spiegelung der Zeit der Fixierung und des kulturhistorischen Punktes innerhalb der Entwicklung des Märchens. Die aufgezeichnete Fassung behielt erst einmal „eine feste unverwechselbare Gestalt" (a. a. O., 7). Folgt man hier Bettelheim, so wurde durch die schriftliche Fixierung die eigenständige Wandelbarkeit, die Leichtigkeit des Märchens eingeschränkt (vgl. Bettelheim in Krenzer 1993, 17). Daneben gab es die mündliche Überlieferung, bei der das Märchen immer neu erzählt, verändert und weiterentwickelt und „keine Variante die verbindliche bleiben" (ebd.) konnte. Der mündlichen Überlieferung kam schon allein wegen der „Vorherrschaft des Analphabetentums" (a. a. O., 8) die größere Bedeutung zu. Als mündliche Überlieferung erforderten die Märchenerzählungen von den Zuhörern, ob alt oder jung, eine „starke Anteilnahme, Aktivität und eigene Phantasie" (Krenzer 1993, 17), die sich in der Gestaltung sei es im Weitererzählen oder durch Bilder, Skulpturen, Lieder und Spiele ausdrückte. Erst seit dem 16. Jahrhundert nahm die Zahl der schriftlich fixierten Märchensammlungen zu (vgl. a. a. O., 15), doch selbst im 17. Jahrhundert war „die literarische Bekundung des Märchens noch immer spärlich" (a. a. O., 21). Erstmals im 18. Jahrhundert gibt es zahlreiche literarische Belege (vgl. a. a. O., 23). In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde die Auseinandersetzung um das Volksmärchen, in die sich auch zunehmend die Pädagogen einschalten, intensiviert. „In der Folgezeit entstanden wohlgemeinte Märchenbearbeitungen durch Pädagogen" (a. a. O., 25), z. B. durch J. G. Schummel, die er in *Kinderspiele und Gespräche* (1776–1778), einem dreiteiligen Werk, veröffentlichte. Überhaupt begann seit dieser Zeit die intensive Sammelleidenschaft von Märchen, in deren Folge „auch die Geschichte ihrer Rezeption durch Literaturwissenschaftler und Volkskundler (begann)" (a. a. O., 24). Parallel zum Märchensammeln entwickelte sich also die Märchenforschung, in deren Verlauf sich auch die psychologische und tiefenpsychologische Märchenforschung herausbildete. Quasi als Warnung vor einer einsei-

tigen Sichtweise gilt der Satz Woellers (a. a. O., 39), dass die Vielgestaltigkeit des Märchens nur begriffen werden kann, „indem wir uns nicht einseitig einer Theorie verschreiben".

Fragt man sich, warum in den Märchen z. B. der Brüder Grimm so häufig das Kind als Hauptfigur auftritt, so hat dies mit der Hochschätzung von Kindheit in der Romantik allgemein zu tun. „Ihre Sehnsucht nach Ursprünglichkeit und Ganzheit sehen die Romantiker in der Kindheit noch ganz erfüllt, das Kind ist ihnen das eigentliche und höhere Wesen" (Hochstein 1994, 7). Im Gegensatz zum rational denkenden und handelnden Erwachsenen, denkt das Kind eher in magischen Kategorien und handelt intuitiv (richtig). Einfachheit und Reinheit, als Idealbild der Romantik, zeigt sich vollkommen in der Kindheit. So wie hier ein Idealbild von Kindheit entstand, so auch „ein neues Wunschbild der bürgerlichen Kleinfamilie" (a. a. O., 8), deren Aufgabe u. a. darin bestand, diese kindliche Reinheit zu bewahren. In diesen Zusammenhang gehört dann auch das Märchenerzählen.

Im Laufe der *Märchen*entwicklung bildeten sich verschiedene *Formen* heraus. Als älteste Formen gelten das Zauber- und das Tiermärchen. *Zaubermärchen*, deren bestimmendes Motiv häufig das der Erlösung ist, lassen sich bis 2000 v. Chr. nachweisen (vgl. Woeller 1990, 9). Es ist dem Erzähler überlassen, „sich frei und phantasievoll in diesen Stoffen zu bewegen" (ebd.). Trotz aller Phantasie behält das Zaubermärchen letztlich seinen Wirklichkeitsbezug. Der Held kehrt immer wieder nach Hause zurück (vgl. auch Röhrich 1964^2, 63 ff). Zauber- und Tiermärchen sind in der Regel zwei- (vgl. Scherf 1987 in Pazmann/Purzner 1991, 41) oder dreigliedrig (vgl. Diatkine 1987, 76 f). *Tiermärchen* grenzen teils an Fabeln, teils an Sagen. Sie bieten „weder eine moralisierende Lehre noch eine Erklärung" (Woeller 1990, 11). In ihrer Gemeinschaft mit Menschen oder anderen Tieren verweisen sie „auf totemistische Relikte aus frühgeschichtlichen Zeiten" (ebd.; vgl. Röhrich 1964^2, 83 ff; Bremgräser 1970^2, 16 in Ellwanger/Grömminger 1989, 51; Rodari 1992, 198 f). Eine dritte Form ist das *Schwankmärchen*, das sich u. a. durch seinen sozialkritischen, manchmal aber auch deftig-polemischen Charakter auszeichnet und infolgedessen auch immer wieder aktualisiert wird (vgl. auch Röhrich 1964^2, 56 ff). Eine

weitere Form, deren Entwicklung zur Märchenform aber nicht ganz klar wird, ist das *Musikmärchen* (vgl. Petzoldt 1995[2]). Dem Inhalt nach zu urteilen, bilden sie eine Untergruppe der Zaubermärchen. „Viele dieser Märchen erzählen von [...] (der – L. K.-S.) übernatürlichen Herkunft der Musik und ihrer damit verbundenen Kraft, die Zauber zu lösen [...] böse Mächte zu bannen" (a. a. O., 159) und gute herbeizurufen. Des Weiteren werden auch Tiere durch die Musik gezähmt. Der Macht der Musik kann eben niemand widerstehen, selbst Mauern werden durch sie zum Einsturz gebracht. Was für die Musik im Allgemeinen gilt, gilt für die Musikinstrumente im Besonderen (vgl. a. a. O., 160 f, 162 ff). Dabei ist zu bedenken, dass die „in den Märchen erwähnten Musikinstrumente [...] gewissermaßen Kulturindikatoren (sind)" (a. a. O., 162). Sie geben einen Hinweis auf die Kultur, in der das Märchen entstanden oder eingewandert ist. Manche Instrumente stehen dabei in weiteren magischen Zusammenhängen, sei es mit Tieren oder mit Elfen und Geistern (vgl. a. a. O., 164 ff). Oft stehen an dramatischen Wendepunkten der Märchenerzählung Singverse, z. B. bei Rumpelstilzchen, die, so Petzoldt (a. a. O., 161), „noch etwas von der magischen Macht des Gesangs ahnen lassen". Dennoch legten die Aufzeichner von Märchen mehr Wert auf den Text als auf die Melodie (vgl. a. a. O., 167).

Durch die Beliebtheit der Märchen entwickeln sich auch verschiedene *Sonderformen*. Eine dieser Sonderformen ist das *Predigtmärlein*. „1342 wurden Predigtmärlein [...] in England erstmalig aufgezeichnet" (Woeller 1990, 12). Von dort gelangt sie auf den Kontinent und wird hier im 15. Jahrhundert in Köln und Utrecht gedruckt (vgl. ebd.). Die Kirche nutzt die Beliebtheit des Märchens, um eigene Wertvorstellungen von der Kanzel herab zu verbreiten und Gott zu preisen. Eine weitere Sonderform, die es seit dem 15./16. Jahrhundert gibt, ist das *Novellenmärchen*, aus dem heraus sich seit dem 19. Jahrhundert das *Kunstmärchen* entwickelt (vgl. a. a. O., 13). Durch sie wird der Zauber, das Wunder und die Dämonengestalten zurückgedrängt zugunsten von Abenteuern, dem Wundersamen und den Liebesgeschichten mit Hindernissen. Im Laufe des 17. Jahrhunderts entstehen die sogenannten *Vampirmärchen*. „Die den Heeren folgenden Pestgänge holten alte Glau-

bensvorstellungen zur Erklärung für den Einbruch der Seuche hervor“ (a. a. O., 22). Die Bedeutung dieser Thematik spiegelt sich z. B. auch darin, dass sich noch zu Beginn des 18. Jahrhunderts die Wissenschaft mit dieser Thematik auseinandersetzt. Seit dem 18. Jahrhundert sind die Märchenhelden nicht mehr nur Zauberer, Dämonen, Tiere und andere Phantasiegestalten, sondern es finden immer mehr reale historische Gestalten Aufnahme in die Märchen. Dazu gehören auch die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts hinzugekommenen *Tagelöhnermärchen*, in denen „in harten Tönen [...] sozialer Protest ausgesprochen (wurde)“ (a. a. O., 31), ohne jedoch dabei die Ebene des Märchens zu verlassen.

Wie schon gesagt, entwickelte sich parallel zum Märchensammeln die Märchenforschung und damit die Theorienbildung bezüglich der *Herkunft der Märchen* . Zunächst wähnte man die Urheimat des Märchens in Indien. Die *Wanderung* indischer Märchenstoffe über den persisch-arabischen Kulturkreis bis zum Mittelmeerraum und dann bis Europa ließ sich gut verfolgen. Eine verstärkte Forschung der nachfolgenden Jahre ließ jedoch Zweifel an der in erster Linie durch Beufay 1859 aufgestellten Theorie aufkommen. Schon Ende des 19. Jahrhunderts kam die „von dem Engländer Edward B. Taylor 1871, dem Schotten Andrew Lang 1885 und dem Franzosen Joseph Bidier 1893 vertretene Theorie von der Polygenesis der Märchen“ (a. a. O., 33) in Umlauf. Die offensichtlichen Gemeinsamkeiten der Märchen aus verschiedenen Teilen der Welt wurden aus den Glaubensvorstellungen begründet. An diese Theorie knüpfte auch von der Leyen Anfang des 20. Jahrhunderts an. Wesentlicher Einfluss ging in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von der *Finnischen Schule* um A. Aarne und K. Krohn und ihrer Methode, Märchen unter geographisch-historischem Gesichtspunkt zu systematisieren, aus. Ebenfalls in dieser Zeit ging man dazu über, die *Erzählerpersönlichkeit* zu berücksichtigen (vgl. Asadowski 1926 in Woeller 1990, 35). Dass die Märchenforschung auch heute noch ein vages Unterfangen ist, spiegelt sich in den Aussagen Woellers (1990, 37), wonach es nur selten gelingt „aufzuzeigen, wann und wo eine Märchenvariante entstanden ist, wann und wie sich bestimmte Motive ausprägten, unter welchen Umständen sich einzelne Teile ausformten, welche Faktoren derartige Entwicklun-

gen auslösten“. Hinzu kommt, dass sich eine Urform, „ob nun monogenetischen oder polygenetischen Ursprungs“ (ebd.), sich nicht ausmachen lässt.

Hinsichtlich der *Funktion des Märchens* ist zu sagen, dass diese ursprünglich wohl darin bestand, „Optimismus und Frohsinn zu verbreiten, die Menschen aufzurichten, Gefahren und Bedrohungen herabzusetzen und so zu bewältigen“ (a. a. O., 12; vgl. auch Krenzer 1993, 17). Später kamen jedoch noch andere Funktionen hinzu. Schon in den Predigtmärchen zeigte sich der Versuch, über das Märchen zu belehren und Werthaltungen zu vermitteln. So wie dies von oben nach unten versucht wurde, war es auf der anderen Seite auch der Wunsch hauptsächlich der Stadtbürger, sich nicht nur zu unterhalten, sondern auch belehrt zu werden. Besonders in der Feudalzeit entwickelte sich auch die soziale Funktion des Märchens. Man sah in dem Märchen eine Möglichkeit, „sich erfolgreich mit materieller Not, mit Unterdrückung und ungerechter Herrschaft auseinanderzusetzen“ (Woeller 1980, 18) und in Anlehnung an den Märchenhelden vom sozialen Aufstieg zu träumen.

Das Märchen will zu einer Phantasiereise einladen. Knappe, scheinbar phantasielose Beschreibungen von Umständen, Gegenständen und Personen wollen den Hörer veranlassen, „das Selbstgesehene, Selbstempfundene, Selbsterlebte einzusetzen“ (a. a. O., 20). Im Gegensatz zum Mythos, der darauf aus ist, ein Weltbild zu festigen, geht das Märchen von der Realität aus. Wenn es diese auch scheinbar manchmal verlässt, so führt der Schluss des Märchens doch (fast) immer zu ihr zurück. Das Märchen will die realen Erscheinungen des Lebens schöner und gerechter machen. „Diese Funktion ist Ursache der kritischen, sozialkritischen und utopischen Elemente im Märchen“ (a. a. O., 30). Die Bilder des Märchens „sind sehr vereinfacht, doch verständlich und klar“ (a. a. O., 41). Sie sind oftmals auf das Wesentliche konzentriert, manchmal auch reduziert. Dadurch wecken sie „die Kräfte des Guten und fördern die schöpferische Phantasie“ (ebd.) für die Gegenwart, aber mit Blickrichtung sowohl auf die Vergangenheit als auch auf die Zukunft.

Auch hinsichtlich der *Dramaturgie* gibt es unterschiedliche Aussagen. Scherf (1987 in Pazmann/Purzner 1991, 41 f) geht von einer zwei- bzw. dreigliedrigen

Form des Zaubermärchens aus. In der eingliedrigen Form sieht er eine verkürzte Zweigliedrigkeit. Das eigentlich eingliedrige Märchen ist das, wo der Held nach Hause zurückkehrt. Scherf (ebd.) spricht hier vom *Kindermärchen*, das häufig auch das Lieblingsmärchen ist, da es mit wichtigen Kindheitserinnerungen verbunden ist.

Pazmann/Purzner (1991, 42 f) zufolge spielt sich das Kindermärchen auf verschiedenen Ebenen ab. Ebene 1 umfasst sowohl die Ausgangs- als auch die Rückkehrlage und konzentriert sich auf das Eltern-Kind-Verhältnis. „Diese erste Ebene entspricht der *äußeren Wirklichkeit* (Welt 1)“ (a. a. O., 42). Ebene 2, das „Dämonenland (Welt 2)“ (ebd.), umfasst die bis zur Unkenntlichkeit verfremdete Auseinandersetzung mit der eigenen Wirklichkeit und den verborgenen Konflikten, die schließlich nach der Befreiung zur Rückkehr in die ‚Welt 1‘ mündet. Bezogen auf die psychische Verfassung der Beteiligten ist die Situation bei der Ausgangslage eine andere als bei der Rückkehrlage. Insofern hat sich auch die äußere Wirklichkeit verändert. Es handelt sich demnach nicht um zwei, sondern um drei Ebenen, auf denen sich das Märchen abspielt (vgl. Kast 1978a, 27). Woeller (1990, 16) geht von einer Zwei- bzw. Dreigliedrigkeit der Märchen aus, die sowohl dazu dient, das Gedächtnis zu stützen als auch eine Steigerung der Dramatik zu bewirken. Kast (1978b, 48 f), aus der analytischen Psychologie C. G. Jungs kommend, geht von einer viergliedrigen Dramaturgie aus: Ausgangssituation, Verdichtung, Umschlagspunkt und Schluß (vgl. auch Ribke 1995, 227 f).

6.2.2 Zur tiefenpsychologischen Sichtweise des Märchens

Die tiefenpsychologische Märchenforschung, der jüngste Zweig der Märchenforschung, beginnt im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts (vgl. Federn 1926, 510; Grummes 1976, 566; Laiblin 1995[5], IX) oder früher (vgl. Bastian 1981, 298) und befindet sich immer noch „im Stadium des Imperfekten, des unvollendeten, des Auf-dem-Wege-seins“ (Laiblin 1995[5], XIII). Trotz alledem hat sich dieser Zweig der Märchenforschung inzwischen zu einem eigenständigen Forschungsbereich

entwickelt. Ganz allgemein lässt sich sagen, dass die Tiefenpsychologie im Märchen einen Ausdruck des Unbewussten sieht (vgl. Rank/Sachs 1913, 23; 26; 30; 32; Ammon, Gi. 1973, 259; Müller 1983/1996, 8; 10 f; 1985/1995, 32 ff). Innerhalb dieses Forschungszweiges lassen sich zwei Hauptrichtungen unterscheiden. Zu der einen Forschungsrichtung, die Laiblin (1995[5], XVIII) als kausal-reduktive Deutungs- bzw. Interpretationsmethode kennzeichnet, gehören die Forschungsarbeiten von Freud und seinen Schülern, während zu der anderen Forschungsrichtung, die ihren Schwerpunkt „auf ‚Sinn'gehalt und ‚ziel'gerichteten Charakter von seelischen *Wandlungs*vorgängen, also des phasenweise fortschreitenden *Reifungs- und Selbstverwirklichungsprozesses* richten" (a. a. O., XIX), C. G. Jung und seine Schüler gehören. Neben diesen beiden Hauptrichtungen sieht Laiblin (a. a. O., XXI) noch eine dritte Gruppe tiefenpsychologischer Märchenforscher, die ihren Schwerpunkt auf die Erforschung des Verhältnisses Märchen und Pubertät legen. Eine neue, eine vierte Gruppe, hat ihren Ursprung in der Religionsgeschichte und der vergleichenden Religionswissenschaft einerseits und in der Volkskunde andererseits und hinterfragt das Verhältnis von Märchenmotiven und kultischen Initiationsriten. Mit Blick auf Freud und Jung unterscheidet Grummes (1976, 566) danach, ob das Märchen „*Gegenstand historischer Erkenntnis* ist oder ob es als eine *Darstellung menschlichen Wesens* begriffen wird". Giehrl (1970, 10) unterscheidet zwischen einer psychoanalytischen (Freud), individualpsychologischen (Adler) und analytisch-tiefenpsychologischen (Jung) Märchenforschung. Die Gedanken Adlers finden im Weiteren allerdings keine Berücksichtigung.

Freud, der sich praktisch durch sein Gesamtwerk immer mal wieder allgemein zum Märchen bzw. zu bestimmten Märchen äußert (vgl. Freud GW XVIII, 347 f), sieht im Märchen u. a. eine Analogie zum Traum (vgl. Freud GW X, 2 ff; Giehrl 1970, 21 ff; Kowal-Summek 1992b, 102 ff, 121 ff), zu den Mythen araischer Menschenrassen (vgl. Rank/Sachs 1913, 23 ff, 31; Federn 1926, 512 ff; Rosenkötter 1980, 169) und zu Tagträumen (vgl. Rank/Sachs 1913, 31). Gerade in diesen letztgenannten Beziehungen sieht v. Beit (1975[5], 13) den „Hauptverdienst der Freudschen Psychologie" hinsichtlich der Märchenforschung (vgl. auch Giehrl 1970, 46;

Zitzlsperger 1984[2], 26). Es bleibt allerdings anzumerken, dass man nicht erst durch die Arbeiten der Psychoanalyse auf die Beziehung des Märchens (des Mythos) zum Traum aufmerksam wurde (vgl. Rank/Sachs 1913, 23). Während die Mythen Phantasiegebilde der Erwachsenen sind, sind Märchen solche der Kinder. Märchen sind, so Rank/Sachs (a. a. O., 35), eine „‚herabgesunkene' Form des Mythos". Sie sind die letzte Form, „in der das mythische Produkt dem Bewusstsein des erwachsenen Kulturmenschen noch erträglich ist" (ebd.). Erst beide Formen zusammen „ergeben ein volles Verständnis im Sinne der psychoanalytischen Auffassung" (a. a. O., 36).

Wie die Träume, so haben auch die Märchen (die Mythen) einen manifesten und einen latenten Inhalt (vgl. a. a. O., 25). Wie die Träume, so wollen auch Märchen von den Spannungen, die durch den Verzicht auf direkten Lustgewinn entstehen, entlasten. Sie sind eine Ersatz- und Surrogatbildung und sind immer eine Entstellung der Wirklichkeit. Sie sind Phantasiegebilde, die den Boden der Realität verlassen haben. Ihr Inhalt bezieht sich auf ehrgeizige Wünsche oder erotische Phantasien. Während der erwachsene Mensch die Märchen als Illusion erkannt hat, ist das Kind für sie sehr empfänglich (vgl. Giehrl 1970, 24 ff, 33 ff, 36 ff; Grummes 1976, 566 ff; Bastian 1981, 298 ff; Röhrich 1993b, 48 f; Haesler 1994, 201 ff), weil eben beim Kind „das Unbewußte [...] noch nicht scharf vom Bewußtsein getrennt (ist)" (Federn 1926, 499). Balint (1973, 140) hebt schon in ihrer Abhandlung aus dem Jahr 1935 hervor, dass das Märchen wesentlich mehr enthält als Machtgelüste und erotische Phantasien und dass es insgesamt der Wirklichkeit näher steht als so manche pädagogische Lüge der Erwachsenen. Während Balint 1935 schon sieht, dass Märchen weit mehr als Elemente der Sexualität enthalten, betont Briehl zur gleichen Zeit die Vormachtstellung der Trieborientierung im Märchen. Bezogen auf den emotionalen Gehalt der Märchen unterteilt sie diese in drei Gruppen: moralische (Über-Ich-)Erzählungen, prägenitale Erzählungen (triebhaft, polymorph-per-vers und humoristisch) und Ödipus- und Kastrationserzählungen (konfliktsteigernd und -überwindend) (vgl. Briehl 1937, 12). Bettelheim (1988[3], 175) sieht in dem „Ringen des Kindes oder des Jugendlichen um Unabhängigkeit" das Grundthema der meisten Märchen. Für Wittgenstein (1973, 6 ff) geben Märchen Hinwei-

se für die Gestaltung des Alltags. Sie sind also hilfreich sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Sie sollen dem Kind helfen, Herr im eigenen Haus zu werden. Märchen sind wie ein Spiegel, der mir etwas über mich und die anderen sagt. Letztlich geht es auch darum, die zwischenmenschliche Kommunikation zu verbessern.

Bezogen auf Bettelheims Buch *Kinder brauchen Märchen* lassen sich nach Schaufelberger (1987, 83 f) und Pertler/Pertler (1998[2], 14 ff) verschiedene Funktionen des Märchens festmachen. Neben den allgemeinen Funktionen der Phantasieförderung, der Problembewältigung und der Vorbildfunktion sehen sie im Märchen Verhaltensmodelle, Modelle für Ablöseprozesse, Lebensbewältigung allgemein, Emanzipation, Identitätsfindung, soziales Verhalten und Reifungsvorgänge.

Eine ganz wesentliche Erweiterung hinsichtlich der von Freud behaupteten Analogie von Traum und Märchen liefert Bilz (1977[4], 105 ff). Hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für den Erlebenden sind „Märchenphantasie und Traumphantasie [...] grundsätzlich verschieden" (a. a. O., 106). Während nämlich im Traum der Träumer von seiner Phantasie direkt ergriffen wird, bleibt dem Märchenhörer „der unmittelbare Zugriff erspart, nur in der Analogie erfährt er sein Schicksal" (ebd.). Genau darin sieht sie die ästhetische Wirklichkeit des Märchens. Trotz alledem schließt sie aber auch eine direkte Wirkung des Märchens auf den Traum nicht aus.

Jung sieht in den Märchen Symbole. Ein Symbol ist für ihn etwas, das mehr enthält, „als man auf den ersten Blick erkennen kann" (Jung in Grummes 1976, 571), und dass „man wohl nie ganz genau definieren kann" (ebd.). Das Märchen erscheint als „ein bedeutungsvolles, symbolisches Ganzes, die objektive Darstellung des Menschen in seinem Wesen" (Grummes 1976, 571) und geht somit über die Freudsche Unterscheidung von Wunsch und Wirklichkeit hinaus. Für Jung enthält das Märchen auch Möglichkeiten der Erfahrung. Die Phantasie ist nicht nur Symptom der Entfernung von der Wirklichkeit, sondern sie beflügelt auch. Sie gibt dem Menschen Kraft, „die zur Ichwerdung notwendige ‚Überwindungsarbeit'" (a. a. O., 579) zu beginnen (vgl. Giehrl 1970, 46 ff; Grummes 1976, 572 ff; Bastian 1981, 302 ff; Röhrich 1993b, 48 f). Anzumerken bleibt, dass sich die Erkenntnisse der Freudschen und Jung'schen Schule heute nicht mehr einander ausschließend gegenüber-

stehen. Ja, man kann sogar sagen, beide Sichtweisen ergänzen sich, was sich z. B. an den Aussagen Storks (1987a, 17), Sayn-Wittgensteins (1987, 28) und Ribkes (1995, 202 ff) belegen lässt.

Es soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass sich trotz aller redlichen Bemühungen Fehler in die Märchendeutung einschlichen. Einer der wohl wichtigsten Gründe liegt darin, dass besonders am Anfang tiefenpsychologischer Märchenforschung und -interpretation häufig vergessen wurde, dass es sich bei den Märchen um ein volkskundliches Gedankengut handelt (vgl. Woeller 1990, 34). „Es muß deshalb aus denjenigen Denkformen heraus interpretiert werden, in denen das Märchen entstanden ist" (Röhrich 1995[5], 378). D. h. eine noch so tiefsinnige Märchenanalyse bringt letztlich nichts „ohne die Kenntnis der kulturhistorischen Entwicklungsformen des Märchens" (ebd.; vgl. Bastian 1981, 301; Wollenweber 1982, 55 ff; Doderer 1983a, 12 f; Woeller 1990, 5 ff). Dies gilt für eine Märcheninterpretation im Freud'schen oder Jung'schen Sinn gleichermaßen. Die Kritik Bastians (1981, 306) an der Jung'schen Märcheninterpretation, alles werde nur als innerseelische, überindividuelle Vorgänge dargestellt, während eine Auseinandersetzung sowohl der Märchenhörer als auch der Märchenerzähler mit ihrer sozialen Umwelt ausbleibe, führt zu der Erkenntnis, dass durch die tiefenpsychologischen Erkenntnisse immer nur ein Teil eines Ganzen berücksichtigt wird, und dass dieser Teil keineswegs dazu berechtigt, voreilige Schlüsse zu ziehen (vgl. Sauer 1986, 169; Karlinger 1988[2], 112 f; Rodari 1992, 72).

Oberflächlich betrachtet lernt man aus Märchen nichts über die Verhältnisse des modernen Lebens (vgl. Bettelheim 1994[17], 11). Aber man lernt etwas über das Innenleben des Menschen, und hat somit im Märchen eine Möglichkeit, die inneren Kräfte in Auseinandersetzung mit den realen gesellschaftlichen Verhältnissen zu stärken. Bezogen auf die psychoanalytische Sichtweise des Menschen vermitteln Märchen „wichtige Botschaften auf bewußter, vorbewußter und unbewußter Ebene" (a. a. O., 12) entsprechend der kindlichen Entwicklungsstufe (vgl. Briehl 1937, 8 f). Märchen fördern „das aufkeimende Ich" (Bettelheim 1994[17], 12) und stärken es in seiner Aufgabe, den Anforderungen des Es und Über-Ichs zu genügen (vgl. auch

Briehl 1937, 10; Zitzlsperger 1984[2], 23 ff). Bezogen auf das Verhältnis von Lustprinzip und Realitätsprinzip sind Märchen ein *spielerisches Mittel* für die Möglichkeit seelischer Balance nach der „Aufrichtung des Realitätsprinzips und der Abdrängung des Lustprinzips bei der Ausbildung des Über-Ichs" (Haas 1983, 172).

Was als neu und plausibel an Bettelheims Thesen hervorzuheben ist, ist, dass das Kind den Märchen in Abhängigkeit vom derzeitigen „Entwicklungsstand, seinen Interessen und Bedürfnissen, unterschiedlichen Sinn entnehmen und sie entweder als reine Abenteuergeschichten auffassen, oder sie als Identifikationsmuster benutzen kann" (Bastian 1981, 312; vgl. Zitzlsperger 1984[2], 43; 1994, 4; Bettelheim 1988[3], 183; 1994[17], 19, 22, 24 f; Woeller 1990, 20; Hochstein 1994, 9; Müller 1983/1996, 20 f; 1985/1995, 32 ff).

Kinder brauchen Märchen als Form der Phantasie und des Tagtraums, „um sich selber besser zu begreifen, um mit den Problemen ihres Lebens besser fertig zu werden" (Bettelheim 1988[3], 173; vgl. Morgenstern 1937b, 182, 194; Müller 1983/1996, 21; 1985/1995, 27 ff). Erwachsene benötigen Märchen, um sich besser in Kinder und Jugendliche hineinzuversetzen, sie zu verstehen und zu behandeln. Und sie brauchen Märchen, um sich selbst zu erkennen, und um die eigene Kindheit, in ihren gesamtgesellschaftlichen und historischen Bezügen mit aller Gefahr der Einseitigkeit und Fehlinterpretation, besser verstehen und um Handlungsperspektiven für die Gegenwart und die Zukunft ableiten zu können (vgl. Bettelheim 1987, 137; Eifermann 1987, 83 ff). Märchen sind keineswegs Relikte vergangener Zeiten. „Märchen sind immer ein Spiegelbild der Gesellschaft, in der sie erzählt werden. Das gilt für historische Texte wie für zeitgenössische" (Röhrich 1993a, 10; vgl. Woeller 1990, 17 f). So gesehen lernt man auch etwas über die Verhältnisse des modernen Lebens.

Die psychoanalytische bzw. die tiefenpsychologische Komponente, die das Schwergewicht mehr auf die inhaltliche Seite legt, und die gerade aus pädagogischer Sicht so interessant ist, stellt eine Ergänzung anderer, nicht tiefenpsychologisch, sondern entwicklungspsychologisch orientierter Untersuchungen dar (vgl. Hetzer 1977[4], 15; Zitzlsperger 1986, 114). Aus der von Freud stammenden Analo-

gie von Traum- und Märchenbildern und unter Berücksichtigung der Trieblehre sieht Hetzer (1977[4], 15) die Funktion des Märchens aus tiefenpsychologischer Sicht darin, „dem Kinde bei der verarbeitenden Bewältigung seiner phantastisch wuchernden und sehr stark triebbestimmten Traumbilder zu helfen“. Dahinter steht eine auch entwicklungspsychologisch akzeptierte Auffassung, wonach die inneren Reifungsprozesse und die mit ihnen verbundenen Reifungsträume trotz der fortschreitenden Entwicklung der äußeren Lebensverhältnisse dieselben geblieben sind (vgl. a. a. O., 16), was sich an Untersuchungen zur Beliebtheit von Kinderbüchern nachweisen lässt. Interessant sind Kinderbücher eben dann, wenn es den Autoren gelingt, „diese Problematik des inneren Reifungsgeschehens“ (ebd.) zu berücksichtigen.

Bilz' (1977[4], 97) Versuch geht nun genau in diese Richtung. Sie versucht in ihrer Abhandlung, Märchenfiguren und -motive mit Reifungserlebnissen in Verbindung zu bringen (vgl. auch Rosenkötter 1980; Pazmann/Purzner 1991, 30; Jöckel 1995[5], 195 ff). Sie sieht in den Märchen wie in den Träumen und Assoziationen, man muss hier auch noch das Spiel und die Musik anfügen, Mittel, Menschen zu helfen, in ihrer Lebensgeschichte weiterzukommen, diese weiterzuentwickeln. Ein Punkt, an dem das für Bilz notwendig zu sein scheint, ist die Zeit des „ersten Gestaltwandels“ (Bilz 1977[4], 99), der Übergang vom Kleinkind zum Schulkind. Sie spricht in diesem Zusammenhang von den „Übergangskindern“ (a. a. O., 100) oder „Gestaltwandelkindern“ (a. a. O., 109), die sich durch eine Affektinkontinenz auszeichnen, d. h. sie sind im Gegensatz zu früher plötzlich weinerlicher, ängstlicher und leichter in Wut zu bringen. Daneben fällt ihre Essunlust auf. Zudem treten Schlafstörungen auf, und es zeigt sich ein insgesamt beunruhigendes äußeres Erscheinungsbild. Bilz bezeichnet diese Zeit als „Übergangszeit, die sich über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren erstreckt“ (a. a. O., 101). Oftmals werden für diesen Zustand der Übergangskinder aber auch die Grausamkeiten der Märchen verantwortlich gemacht. Doch die sich in dieser Zeit äußernde Angst ist eine frei flottierende, eine gegenstandslose Angst innerhalb des Entwicklungsprozesses. Sie resultiert aus einem inneren Kampf zwischen Antrieb und Hemmung (vgl. Paz-

mann/Purzner 1991, 87 f). Zwei häufige Motive, die sich bei den Kindern im Traum finden, und die sich auch im Märchen nachweisen lassen, sind das Abholmotiv und das Austreibungsmotiv (vgl. Bilz 1977[4], 123). Bilz (a. a. O., 108) spricht vom „Abholwesen des Traumes", das sie z. B. im Märchen vom Rumpelstilzchen, aber auch in anderen Märchen und in Spielen wie dem Plumpsackspiel sieht. Die Stiefmutter findet sich im Märchen häufig dort, wo es um die Austreibung geht. Auch „Zauberer, Hexen, Feen und alle andere phantastischen Figuren" (a. a. O., 119) stehen im Rahmen des Reifungsgeschehens, „für die Wandlung des Subjekts vom kindlich hilflosen Wesen zur Macht und Größe des erwachsenen Menschen" (ebd.). Ein Begriff, der von ihr in diesem Zusammenhang genannt wird und der mir sehr charakteristisch erscheint für die Beschreibung der inneren Situation des Kindes, ist der der „Entbergung" (ebd.), das Öffnen des pflegerischen Schutzschildes (durch die Mutter). Insgesamt gesehen erscheint „das Märchen als Instrument der Selbstbetrachtung, Erkenntnis als Garnspule für das Labyrinth Kindheit, als Begleiter auf dem Weg zu einer reifen Persönlichkeit" (Pazmann/Purzner 1991, 49; vgl. Ribke 1995, 202 ff).

Bezugnehmend auf den eigenen Unterricht stehen Zauber- und Tiermärchen an erster Stelle. Diatkine (1987, 63) stellt hierzu fest, dass sie Kinder und Erwachsene gleichermaßen in ihren Bann ziehen. Es bleibt allerdings die Frage, ob sie für den Erwachsenen lediglich auf die zauberhafte Welt der ersten Lebensjahre zurückweisen, „auf das goldene Zeitalter, das verlorene Paradies, auf die Zeit, in der alles möglich war, auf die Zeit, in der das Kind nicht wusste, dass die Wünsche von Natur aus unersättlich sind, auf die Zeit, die rasch von der kindlichen Amnesie zugedeckt wird" (a. a. O., 66), oder ob sie auch eine Bedeutung für die Gegenwart haben.

Diatkine (a. a. O., 78) stellt sich die für ihn zentrale Frage, was Kinder heute mit (Zauber-)Märchen anfangen. Die Beantwortung dieser Frage steht für ihn in Zusammenhang mit einem Nachdenken über die Bedeutung des Spiels im Rahmen der kindlichen Entwicklung. Diese Entwicklung (bis zur Adoleszenz) ist durch Krisen gekennzeichnet, die nur dann gemeistert werden, „wenn das Subjekt die Lust am

Wünschen [...] das heißt die Fähigkeit der sekundären Besetzung seiner eigenen Repräsentanzen“ (a. a. O., 78 f) erworben hat. Im Rahmen dieser Entwicklung kommt den Märchen eine große Bedeutung zu. Die Funktion, die er ihnen in diesem Zusammenhang zuschreibt, ist zum einen die eines Übergangsobjekts im Sinne Winnicotts (vgl. Kap. 4.2.8) und zum andern die, die Lust an der eigenen Phantasietätigkeit zu entdecken. Dieser Weg, und damit zeigt sich die Verbundenheit beider Funktionen, führt dann zum Traum, zum Spiel, zum schöpferischen Gestalten und damit auch zur Musik.

6.2.2.1 Zur Bedeutung der Erzählsituation

Wenn im Folgenden die Erzählsituation hervorgehoben werden soll, so handelt es sich hierbei um eine Forschungsperspektive, die seit Mitte der 50er Jahre intensiviert wurde (vgl. Bastian 1981, 313 ff; Karlinger 1988[2], 115 ff; Haesler 1994, 209 f). Die Bedeutung dieses Komplexes wird sowohl in den 20er (vgl. Woeller 1990, 36) als auch von psychoanalytischer Seite Anfang der 30er Jahre (vgl. Briehl 1937, 17) schon hervorgehoben. Es bestand und besteht dahingehend Einigkeit, dass die Erzählsituation, der kommunikative Aspekt (vgl. Zitzlsperger 1991[2], 912 ff), für die Wirkung des Märchens von Bedeutung ist (vgl. Ellwanger/ Grömminger 1979[2], 80 f; Braun 1985, 97, 99 f; Pertler/Pertler 1998[2], 13, 31 ff). Die Situation besteht aus dem Ort, wo erzählt wird, dem Erzähler und dem Publikum. Sehr große Bedeutung nicht nur aus psychoanalytischer Sicht (vgl. Bechstein 1844 in Woeller 1990, 499) kommt dabei dem Erzähler zu, der seine Art, das Märchen zu erzählen, nach dem Publikum richtet (vgl. Bettelheim 1987, 140; Pertler/Pertler 1998[2], 36 ff). „Wenn das Märchenerzählen wirkungsvoll sein soll, muss es ein zwischenmenschliches Ereignis werden“ (Bettelheim 1994[17], 173; vgl. Bühler 1977[4], 34; Schäfer 1995b, 269), wobei die inhaltliche und die situative Steuerung den Kindern obliegt (vgl. Zitzlsperger 1991[2], 48, 140). Psychoanalytisch-pädagogisch interessant wird es, wenn der Erzähler sich nicht auf die Kinder einstellt, sondern selbst von der Geschichte fasziniert ist, so dass Elemente seines Unbewussten in die Er-

zählung mit eindringen (vgl. Bühler 1977[4], 45). Gisela Ammon (1973, 261 f) sieht darin, dass Erzähler in Märchen eigene Konflikte bearbeiten, die Gefahr, dass sie den Kindern als Weg, um Konflikte zu bearbeiten, die Flucht aus der Wirklichkeit in eine Scheinwelt vorleben. Andererseits besteht die Gefahr, mögliche Konflikte oder Ängste bei den Kindern nicht mehr wahrzunehmen, die so traumatisierend wirken können. Und es besteht die Gefahr, dass eigene nicht erkannte Ängste mit den Märchen an die Kinder weitergegeben werden. Bettelheim (1994[17], 174) hebt hervor, dass in solchen Situationen, in denen der Erzähler selbst überwältigt wird, die Kinder u. U. dessen Probleme erkennen und sie in den eigenen Lebensplan aufnehmen (vgl. auch Diatkine 1987, 80). Insgesamt gesehen heißt das, dass die Reaktion bzw. die Wirkung auf das Kind nicht eindeutig vorhersagbar ist. Der erfahrene Erzähler wird wohl auf die Dauer in der Lage sein, auch an der Mimik und Gestik der Kinder deren Gefühlslage zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren.

Mehr oder minder übereinstimmend wird das Gefühl von Geborgenheit als das entscheidende Moment für das Märchenerleben des Kindes hervorgehoben. In einer solchen Situation, die auch vom Körperkontakt zum Erzähler geprägt ist, besteht auch für Kinder die Möglichkeit, eventuell aufkommende Ängste bearbeiten zu können. „Die Qualität der Begegnung bestimmt die Qualität der kindlichen Projektion auf den Inhalt des Märchens“ (Ellwanger/Grömminger 1979[2], 51; vgl. a. a. O., 80 ff; Röhrich 1983, 109; Schaufelberger 1987, 88 f). D. h. ist die Beziehung zum Erzähler konflikthaft, werden u. U. die Inhalte des Märchens auch als konflikthaft erlebt. Angst z. B. tritt beim Kind in bezug auf das Märchen nur dann auf, wenn „sie bereits im Unbewußten [...] vorhanden ist und gewissermaßen darauf wartet, auf ein bewußtes Objekt abgeleitet zu werden“ (Gisela Ammon 1973, 264; vgl. Rodari 1992, 144). Rodari (1992, 140) weist darauf hin, dass der Wunsch des Kindes nach Märchenerzählungen ein ideales Hilfsmittel sein kann, um den Erwachsenen bei sich und für sich zu haben. Das, was das Kind genießt, ist die besondere Form der Zuwendung und die erzählende Person. Es ist interessiert an der „*Substanz des Ausdrucks*“ (a. a. O., 141), also „an der mütterlichen Stimme, an den Zwischentönen, der Lautstärke, den Modulationen, an ihrer Zärtlichkeit übertragen-

den Musik“ (ebd.). Aber es ist ebenfalls interessiert an ausdrucksreicher Mimik, an Gebärden und Gesten, welche die Erzählsituation insgesamt beleben und den Worten stärkeren Ausdruck verleihen (vgl. Hoff 1994[3], 39). Diese Qualität der Beziehung ist so entscheidend, dass selbst angstbesetzte Figuren, wie der Wolf, dem Kind hier begegnen können. „Wenn die Stimme der Mutter ihn in der Ruhe und Geborgenheit der familiären Situation heraufbeschwört, kann das Kind ihm ohne Angst entgegentreten. Es kann ‚spielen, Angst zu haben‘ (ein Spiel, dessen Sinn in der Entwicklung der Abwehrmechanismen liegt), weil es dessen gewiß ist, dass die Kraft des Vaters und der Pantoffel der Mutter ausreichen würden, den Wolf zu vertreiben“ (Rodari 1992, 143). Die Situation wird mehrdimensional, wenn der Erzähler nicht ein Elternteil, sondern eine andere Person ist, auf die dann entsprechende Gefühle übertragen werden. Da diese Prozesse im Vorfeld der Märchenerzählung kaum abzuklären sind, ist die Erzählsituation die entscheidende, in der mit entsprechender Vorsicht agiert werden muss. Nach Hoff (1994[3], 42 f) staut sich bei Kindern nichts an, wenn sie beim Erzählen mitreden dürfen, da eventuell auftretende Spannung sofort abgebaut werden kann. Zugleich wird dadurch die Aufmerksamkeit der Kinder erhöht.

Ellwanger/Grömminger (1979[2], 70 ff) sprechen vom „kommunikationspsychologischen Aspekt der Märchenbegegnung des Kindes“ (a. a. O., 70). Sie sehen die Bedeutung dieses Aspekts nicht nur bei den psychoanalytisch geprägten Vorstellungen Bettelheims (1994[17], 173 ff), sondern auch in der Kommunikationstheorie Watzlawicks. Auf die Märchenerzählung übertragen bedeutet das, was oben schon gesagt wurde, dass die Wirkung des Märchens auf das Kind nicht nur vom Inhalt, sondern noch eher von der Beziehung des Kindes zum Märchenerzähler, von dessen Verhältnis zum Inhalt des Märchens und von der Gesamtsituation bestimmt ist. Diese kommunikationspsychologischen Aspekte werden um so bedeutsamer, je jünger das Kind, je ganzheitlich-diffuser seine Wahrnehmung ist. „Aufgrund der Qualität des Beziehungsaspekts sind hilfreiche und auch therapeutische Wirkungen ebenso möglich wie störende oder hemmende. Märchen können zwar nicht krank machen und auch nicht heilen, aber sie können Kräfte zur Heilung mobilisieren und

[...] behindern“ (Kris-Rie 1932, 437 ff; vgl. Briehl 1937, 12 ff; vgl. Gisela Ammon 1973, 261 ff; Wittgenstein 1973, 8; Ellwanger/Grömminger 1979[2], 74; Mallet 1983, 181 ff; Dieckmann 1984, 65 ff; Bettelheim 1987, 140 ff; Stork 1987a, 10).

Wenn Kinder unter der äußeren und/oder inneren Realität leiden, so suchen sie nach Auswegen. Einer dieser Auswege, ein Weg der Sublimierung liegt im künstlerischen Schaffen. Dieses künstlerische Schaffen kann das plastische Gestalten, das Malen und Zeichnen, das Musizieren oder Erfinden von Märchen sein (vgl. Morgenstern 1937b, 196). Das heißt die Verbindung Psychoanalyse und Märchen bekommt hier noch eine ganz andere Dimension, die auch aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik sehr interessant ist (vgl. Pazmann/Purzner 1991, 91 ff, 107 ff, 111 ff).

6.2.2.2 Zur Märchendeutung

Noch ein Wort zur Deutung. „Märchenmotive sind keine neurotischen Symptome“ (Bettelheim 1994[17], 26), die man entschlüsselt, um sich von ihnen zu befreien. Auch wenn man meint, die Gründe für die Bevorzugung eines Märchens seitens des Kindes zu kennen, ist es besser, man behält sie für sich und wartet, bis das Kind selbst beschließt, diese zu enthüllen. „Wer einem Kind erklärt, warum ein Märchen es so fesselt, zerstört [...] den Zauber der Geschichte, der im großen Maß darauf beruht, daß das Kind nicht ganz genau weiß, woher er rührt“ (ebd.; vgl. Schaufelberger 1987, 90 ff; Zitzlsperger 1991[2], 59). Zudem gilt, dass Märchen vielschichtig sind und „zahllose weitere Deutungen“ (Bettelheim 1994[17], 26) neben einer einmal gegebenen zulassen. „Das Wunderbarste am Märchen ist es, daß es uns erlaubt, seinen Symbolgehalt jeweils so zu deuten, wie es uns in einem bestimmten Augenblick unseres Lebens am wichtigsten erscheint“ (Bettelheim 1988[3], 183; vgl. Kast 1978b, 47).

Pertler/Pertler (1998[2], 17 ff) unterscheiden verschiedene Ebenen der Märchendeutung. So differenzieren sie in eine psychoanalytisch-tiefenpsychologische, eine schicksalsanalytische und eine ganzheitliche (mystisch-religiöse) Ebene. Welche

Ebene die entscheidende ist, hängt sowohl vom Märchen selbst als auch von der Offenheit und dem Befinden des jeweiligen Hörers und dessen Alter ab. So sind die Autoren der Meinung, dass die beiden ersten Ebenen eher für Kinder, die dritte aber eher für Erwachsene entscheidend sei.

Eines der Formmerkmale des Märchens ist nach Lüthi (1974[4], 63 ff) die *Sublimation und Werthaltigkeit* (vgl. auch Gerstl 1964, 12). Das Märchen hat keine eigenen Motive. Alles holt es sich aus dem wirklichen Leben. Aber das Märchen „ist nicht nur imstande, jedes beliebige Element sublimierend in sich aufzunehmen, sondern es spiegelt wirklich alle wesentlichen Elemente des menschlichen Seins" (Lüthi 1974[4], 72; vgl. Wittgenstein 1973, 288). Hier liegt einer der Gründe für die Vieldeutigkeit der Motive und für die ewige Aktualität von Märchen.

In diesem Zusammenhang ist mit Haesler (1994, 203 f) auch auf die Unterscheidung zwischen Märchenmotiven und Märchenerzählungen hinzuweisen. Märchenmotive, die oftmals uralt sind und mythische Elemente enthalten können, die kulturübergreifend sind und im Unbewussten haften, werden in Märchenerzählungen gestaltet, die historischen Wandlungen unterliegen. „Deshalb darf sich die psychoanalytische Märcheninterpretation nicht ausschließlich auf die Märchenmotive stützen und die Märchenerzählung und deren spezifische Struktur vernachlässigen" (a. a. O., 207). Das gilt für Analysen und Deutungen im Freud'schen und Jungschen Sinn gleichermaßen.

Wittgenstein (1973, 283) sieht in den Märchen, ausgehend von einer Analogie zwischen Märchen und Traum, einen Weg, der dem Menschen hilft, seine Träume zu verstehen. Dabei ist aber die Deutung, die von außen kommt, unwichtig. Mit Bezug auf die von ihm gesehenen unterschiedlichen Denkweisen des Menschen kommt er dazu, als wichtig lediglich das anzusehen, was dem Träumer zu den Träumen und zu den Märchenbildern einfällt. „Wichtig sind die inneren – analogischen – Zusammenhänge äußerer, katalogisch erfaßbarer Ereignisse, im Hinblick auf allgemeinmenschliche – dialogische – Probleme" (ebd.). Andererseits sieht er in den vielen Deutungsversuchen des Märchens „die Angst des Betrachters, von der Gesamtstimmung des Märchens erfaßt zu werden" (a. a. O., 284).

Haas (1983, 158) spricht von der „Unmöglichkeit der Verabsolutierung einer einzigen Deutung“, da es für ihn unmöglich erscheint, dass das Märchen im Laufe der Geschichte „nicht zum Träger sehr verschiedener Erfahrungen und Bedürfnisse geworden sein sollte“ (ebd.). Infolgedessen negiert die Verabsolutierung einer Deutung „die Geschichtlichkeit des Menschen und des menschlichen Geistes“ (ebd.).

Pazmann/Purzner (1991, 43 f) unterscheiden zwischen einer autoritativen Deutung und einer persönlichen Bedeutsamkeit. Während es sich in dem einen Fall mehr um eine möglichst stimmige Deutung von oben, d. h. von seiten des Therapeuten handelt, stellt die persönlich Bedeutsamkeit eine „einmalige, nicht auf andere übertragbare *Begegnung*“ (a. a. O., 44) zwischen dem Märchen und dem Leser/Hörer dar. Die persönliche Bedeutung entspricht dann dem, was auch Bettelheim schon feststellt, dass ein bestimmtes Märchen für eine bestimmte Person zu einer bestimmten Zeit diese oder jene Bedeutung hat.

Was Stork (1987a, 17) über das Märchen in bezug auf die Persönlichkeit des Zuhörers sagt, lässt sich ebenso auf die Deutung beziehen: „Die Persönlichkeit des Zuhörers oder Lesers, seine Zeit, in der er lebt, der Ort, an dem er sich aufhält, die Gesellschaft, die ihn prägt, bringen es mit sich, daß jedes Märchen äußerst unterschiedlich, manchmal sogar widersprüchlich verstanden werden kann.“

6.2.3 Märchen-Lieder

Das Verhältnis von Musik und Märchen hat verschiedene Perspektiven, von denen die Märchen-Lieder nur eine sind. In seiner Abhandlung von 1973 beschäftigt sich L. Schmidt mit dem Verhältnis von Musik im Märchen aus kulturgeschichtlicher Perspektive. Sicherlich gewinnbringend für das Verständnis des Märchens (von den Bremer Stadtmusikanten) ist Klöckners 1982 entstandene Analyse aus musikhistorischer Perspektive. Gerade diese beiden Abhandlungen zeigen, dass die Auseinandersetzung mit dem Märchen aus pädagogischer Perspektive sich keineswegs nur auf den Elementar- und Primarbereich beschränken muss, sondern auch im

Sekundarbereich noch gewinnbringend sein kann. Weitere, in erster Linie pädagogische Aspekte ergeben sich aus der Beschäftigung mit Märchen hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit im Musikunterricht (vgl. Hartmann 1990). Sehr lohnend ist es sicher auch, sich mit der Umsetzung von Märchen auf Tonträger zu beschäftigen (vgl. Janning 1986; Schaufelberger 1987, 136 ff). Einen ganz anderen Weg schlägt Tüpker (1999, 231) in ihrer „kritischen Untersuchung zur Bedeutung der Musik im Märchen" ein. Sie entwickelt vier Typen heraus, in denen Musik im Märchen erscheint: „als Bewegende, als Zeugin, als Verbindende zwischen zwei Welten und als Begehrte" (ebd.). Ich will an dieser Stelle den Ansatz von Tüpker nicht weiter verfolgen, da er uns eher vom Thema wegbringt. Hier jedoch steht das Märchen-Lied im Vordergrund.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts, aufgrund „der Verstädterung und der Industrialisierung [...] und der damit verbundenen radikalen Veränderung wirtschaftlicher und sozialer Strukturen" (Große-Jäger 1982b, 111) und einer Veränderung des ganzen Lebensgefühls, in dem Märchen keinen Platz mehr haben, ging man verstärkt dazu über, Märchen zu sammeln und aufzuschreiben. Im Zuge dieser Entwicklung, zu der auch die Institutionalisierung der Erziehung gehört, werden die Märchen zu Bildungsgütern, in erster Linie für Kinder. „Das Märchen, welches ursprünglich bedeutsames Erzählgut für alle Volks- und Altersschichten und für die ganze Familie gleichermaßen war, zieht sich zurück in die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Volksschule und in die Kinderzimmer" (ebd.). Seit der Zeit der pädagogischen Nutzbarmachung des Märchens schwelt auch der Streit zwischen denen, die die pädagogische Nutzbarmachung für sinnvoll halten und denen, die sie ablehnen.

Im Rahmen dieser pädagogischen Nutzbarmachung des Märchens ist auch die Entstehung der Märchen-Lieder, „die ja ausschließlich für Kinder gemacht sind" (ebd.), zu sehen. Abgesehen davon, dass Röhrich (1964^2, 44) dieser These Große-Jägers widerspricht, gibt er zu bedenken, dass auch Märchen-Lieder in Geschichten umgesetzt wurden, d. h. das Märchen-Lied existierte dann vor dem Märchen.

Für die Entstehung von Märchen-Liedern, sofern diese im Anschluss an ein Märchen geschehen, gibt es im Wesentlichen drei Begründungen. Zum einen ist das

Märchen-Lied eine Form der Wiedergabe des zuvor gehörten Märchens. Das Lied soll helfen, das Märchen zu verarbeiten, emotional zu vertiefen, und zum geistigen Besitz werden zu lassen. Zum andern vertieft es die Inhalte des Märchens sowohl durch die Melodie als auch durch den Liedtext. Drittens lässt sich der Inhalt eines Märchenliedes besser spielerisch, aber auch instrumental umsetzen. Es ermöglicht eine Beteiligung aller und konzentriert sich auf die wesentlichen inhaltlichen Aussagen des Märchens (vgl. Große-Jäger 1982b, 112). Röhrich (1964[2], 44) gibt zu bedenken, dass ein Märchen-Lied eines schon entwickelten Märchens diesem neue Erlebnisqualität verleiht (vgl. auch Krenzer 1986, 174 f).

Große-Jäger (1982b, 113) unterscheidet drei Typen von Märchen-Liedern. Bei der ersten Form erscheint das Lied als gereimtes Märchen. Die wesentlichsten Stationen werden zusammengefasst. Im zweiten Typ werden nur solche Situationen ausgewählt, die gleichzeitig gesungen und gespielt werden können. Ein dritter Typus, den Große-Jäger aber bisher in der Praxis nicht verwirklicht sieht, verbindet Gesprochenes, Gesungenes und Gespieltes. Gerade bezogen auf das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten gibt es dafür ein Beispiel (vgl. Schubert 1994). Tatsache bleibt, dass es sich bei dem dritten Typus um eine Ausweitung des Spiel- bzw. Märchen-Liedes hin zur Kategorie des Musiktheaters handelt.

6.2.4 Märchen-Spiel und Märchen-Lieder im Unterricht

6.2.4.1 Vorüberlegungen

Bevor ich mich im Weiteren der Rolle des Märchens im Musik-Unterricht zuwende, will ich hier grundsätzliche Überlegungen zur Verwendung des Märchens in Erziehung und Unterricht anstellen.

Mit Ellwanger/Grömminger (1979[2], 75) ist davon auszugehen, dass die im Märchen dargebotenen erzieherischen Verhaltensweisen nicht der Grund sein können, Märchen in institutionalisierten Erziehungsprozessen zu berücksichtigen. Gründe

für die Verwendung des Märchens liegen wohl eher darin, dass das Märchen den Menschen in einer Symbolsprache als dialektisches Wesen, als Individuum und als soziales Wesen anspricht. Durch die Klarheit, um nicht zu sagen Einfachheit der Darstellungen, spricht das Märchen die kindliche Weltsicht an. Durch die Begegnung mit dem Märchen macht das Kind Erfahrungen, die nicht auf der Ebene des alltäglichen Umgangs liegen und die „in entschiedenem Maße von der Kommunikationssituation“ (a. a. O., 76 f) abhängen.

Wenn man sagt, Märchen fördern die Phantasie des Kindes, so ist die magisch-irreale von der konkreten Phantasie zu unterscheiden (vgl.. a. a. O., 79 f). Während im ersten Fall Fiktion und Wirklichkeit sich miteinander verbinden, dient im anderen Fall die Phantasie dazu, an der Gestaltung der realen Welt mitzuarbeiten. Die Nähe zum Begriff der Kreativität zeigt sich darin, diese als schöpferische Phantasie zu fassen. Kinder, auch Schulkinder, besitzen eine Vorliebe für das magische Denken. Das Märchen bietet ihnen eine Möglichkeit, „sich in dieser phantastischen, magischen Freiheit zu bewegen“ (Laut/Schäfer 1995, 270). Hierin ähnelt das Märchen dem Spiel, in dem es auch die Möglichkeit bietet, „über die Identifikation mit einem Helden in einer fiktiven Wirklichkeit zu spielen“ (ebd.; vgl. Morgenstern 1937a). In Anlehnung an Rodari sprechen Laut/Schäfer von *poetischem Spielzeug*. Hierbei handelt es sich um Poesie, die „zu Wortspielereien und phantastischen Vorstellungen einladen“ (Laut/Schäfer 1995, 268; vgl. a. a. O., 272 f). Dazu gehören neben den Märchen auch Wiegenlieder, Kinderreime und Abzählverse. Das kindliche Denken orientiert sich sowohl am magischen als auch am realitätsbezogenen Denken, wobei beide Denkweisen nicht als aufeinanderfolgende, sondern als sich ergänzende begriffen werden sollen. „Spielerische Kreativität und erkennende Kreativität gehen im Gleichschritt nebeneinander her, wobei sie sich gegenseitig beeinflussen und verstärken und zur Einheit der kindlichen Persönlichkeit führen“ (Rodari 1983, 79 in Laut/Schäfer 1995, 272; vgl. Zitzlsperger 1986, 112). Aufgabe des Unterrichts ist es, dieses bei der Planung und Durchführung zu berücksichtigen. „Das Zusammenspiel logisch-wissenschaftlicher und phantastisch-magischer Fähigkeiten scheint sich am ehesten dann zu verwirklichen, wenn das Kind etwas er-

findet, etwas neu schafft, sich Geschichten ausdenkt“ (Laut/Schäfer 1995, 278), egal, ob die sprachlicher oder musikalischer Natur sind. Ich werde darauf zurückkommen (vgl. Kap. 6.2.4.3).

Bezogen auf die Diskussion in Kap. 6.2.2.1 ist zu sagen, dass die Verwendung von Märchen im Klassenverband einer Regelschule unter Berücksichtigung der institutionell bedingten Faktoren am Rande der Möglichkeiten läuft. Was oben als kommunikative Idealform beschrieben wurde, dürfte in der Realität mit ca. 30 Schülern pro Klasse kaum erreicht werden. Wesentlich günstigere Rahmenbedingungen bieten da Kindergartengruppen, Sonderschulklassen oder Grundbereichsgruppen an der Musikschule.

Wenn es darum geht, Märchen im Unterricht zu er- und bearbeiten, so sollte man vom bildlich-intuitiven ausgehen und sich von hier aus allmählich kognitiv gesteuerten Bearbeitungsmodi nähern. Das Märchen wirkt auf vier Ebenen: *emotional* durch die bewussten und unbewussten Inhalte, *sozial* durch die Gemeinschaftsaktionen und Gespräche, *kognitiv* sowohl durch die Darstellungsform als auch durch sprachliche, mimisch-gestische und auch musikalische Interpretation und schließlich *psychomotorisch* durch das Malen, Basteln usw. (vgl. Zitzlsperger 1991^2, 57). Die Bearbeitung von Märchen im Unterricht sollte fächerübergreifend oder projektorientiert erfolgen (vgl. Zitzlsperger 1986, 12 f; Kowal-Summek 1992a; 1993b; 1995a; 1995b; 1995c; 2002; Laufer 1992, 26 ff; Reinhardt 1992, 20 ff; Ehbauer 1994; v. Lockstaedt-Schäffler 1994; Pertler/Pertler 1998^2, 41 ff, 55 ff; Horsch/ Maier 1999). Ehbauer (1994, 16 f) und auch Pertler/Pertler (1998^2, 41 ff) weisen auf verschiedene Methoden zum Märchenerleben hin. Demnach lässt sich ein Märchen sowohl als Rollen-, Schatten-, Puppen- und Hörspiel als auch in Form pantomimischer Darstellung oder als Bänkelgesang bearbeiten. Allein hier wird erneut deutlich, wenn man z. B. nur an die Intensität der Ausführung der einzelnen Elemente denkt, dass die unterrichtsbezogene Auseinandersetzung mit Märchen sich keinesfalls nur auf dem Elementar- oder Primarbereich beschränken muss (vgl. Heinrichs 1986; Stamer 1986). Andererseits ist dennoch nicht zu leugnen, dass der

Schwerpunkt des Märchens in Erziehung und Unterricht im Elementar- und Primarbereich liegt (vgl. auch Zitzlsperger 1991[2], 173).

Nach Riemann (1995, 17) bestehen zwischen Märchen und Spiel gewisse Gemeinsamkeiten. Riemann hebt hier besonders vier Punkte hervor: so weisen beide eine spezifische Beziehung zur Realität auf, beide arbeiten mit fiktiven Elementen, fordern die Phantasie heraus und folgen oftmals bestimmten Ritualen oder Schemata. Hinzu kommt noch, dass beide psychohygienisch wirksam sind, was nicht zuletzt durch die Psychoanalyse belegt ist.

Bezogen auf die Thematik Spiel und Musik werden Märchen dann interessant, wenn man sich darüber klar wird, dass „Märchen [...] Inhalte einer spielorientierten Musikerziehung sein (können)“ (Hartmann 1990, 89), dass innerhalb vieler Märchen „elementare rhythmische und klangliche Strukturen ein wichtiges Element (sind)“ (ebd.) und dass „Märchen [...] musikalisch-szenisches Spielgeschehen frei(setzen)“ (ebd.), z. B. auch über die Vermittlung von Märchen-Liedern. Darüber hinaus wird sowohl von Hartmann (ebd.) als auch von Ribke (1995, 202 ff) auf die Bedeutung des Märchens für die Persönlichkeitsentwicklung hingewiesen (vgl. auch Pazmann/ Purzner 1991, 16, 67 ff, 79 ff). Die Aussage Hartmanns, dass sich der Erzieher unbefangen den Märchen nähern und manche Geschichte finden könne, die seinen Unterricht verzaubern helfe, erscheint mir sehr oberflächlich. Diese Aussage zielt so erst einmal auf die äußerliche Gestaltung. Das Märchen fungiert als Mittel, die Unterrichtsspannung zu erhalten und eine ‚schöne‘ Stunde zu garantieren. Zwar ist sie sich darüber im Klaren, dass Märchen Kinder auf der unbewussten, vorbewussten und bewussten Ebene ansprechen (vgl. Hartmann 1990, 91), doch denkt sie, eventuell auftretende Probleme im musikalisch-szenischen Spiel lösen zu können (vgl. ebd.). Hartmann benutzt Märchen mit dem Ziel einer „Sensibilisierung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit“ (a. a. O., 93), indem inhaltlich Gleiches in verschiedenen Ausdrucksformen erfahren und intensiver erlebt wird.

Ribke (1995, 216) geht es gar nicht um einzelne, konkrete Märchen. Sie will sich „*deren Elemente, Motive, Figuren, Symbole und Entwicklungsverläufe für einen*

erlebnisorientierten Unterricht methodisch nutzbar [...] machen " (ebd.). Ausgehend von dem Bewusstsein, dass Märchen die Innenwelt der Kinder ansprechen, werden die Elemente der Märchen benutzt, um „die musikalische Aktivität und das musikalische Erleben" (ebd.) der Kinder zu stärken. Weiter heißt es: „Die damit angestrebte subjektive Bedeutsamkeit von Inhalten führt bei Aktionen auf der Sachebene dann zu einer qualitativen Niveausteigerung" (ebd.), da dieses Lernarrangement eines ist, das nicht an der kindlichen Psyche vorbeizieht. Der unterrichtsmethodische Transfer vollzieht sich in den vier Kategorien Raum, Requisiten, Figuren und Formeln. Vom Märchen übernimmt sie im Weiteren in Anlehnung an Verena Kast (1978b, 46 ff) dessen Dramaturgie. Diese dient ihr quasi als Spannungsbogen zur Gestaltung der Stunde. Ziele des so gestalteten Unterrichts sieht sie sowohl auf der psychosozialen, der motorischen und der musikalischen Ebene. Für mich zeigt sich hier ganz deutlich, dass die Verwendung des Märchens im Unterricht zwei Seiten hat. Zum einen geht es um das Märchen selbst, zum anderen – und das scheint zumindest im Elementarbereich häufiger der Fall zu sein – geht es darum, sich die Strukturelemente von Märchenerzählungen nutzbar zu machen.

Im Folgenden will ich auf Möglichkeiten, den Weg „von der Märchenrezeption zur Märchenproduktion" (Zitzlsperger 1991^2, 129) zu gehen, eingehen. Die hier aufgeführten Möglichkeiten lassen sich noch um ein vielfaches ergänzen und erweitern. Wesentlich ist mir, dass man in dem Märchen eine Möglichkeit zur Gestaltung eines fächerübergreifenden Konzeptes erkennt (vgl. Kap. 6.2.4.2; Zitzlsperger 1991^2, 131, 140; Ellwanger/Grömminger 1989, 148 ff).

Ellwanger/Grömminger (1979^2, 94 ff) betonen ebenso wie Hartmann die Möglichkeit des Spielens von Märchen. Hier geht es keineswegs um eine vordergründige Rekapitulation des Inhalts, sondern es geht darum, das Märchen innerlich zu verarbeiten. Wieder in Anlehnung an Watzlawicks Kommunikationstheorie, sehen sie im Spiel ein Mittel analoger Kommunikation. D. h. die szenische Umsetzung eines Märchens in ein Rollenspiel dient nicht nur der Auflockerung des Unterrichts oder der Rekapitulation des Inhalts mit anderen als nur den sprachlichen Mitteln, sondern es bietet in Abhängigkeit von den derzeitigen Bedürfnissen die Möglich-

keit zur tiefergehenden Verarbeitung. Die durch das Erzählen des Märchens erzeugte Spannung bietet sozusagen den Mantel für eine atmosphärische Gestaltung. Neben dem Rollenspiel bzw. als Sonderform des Rollenspiels bietet sich hier auch das (Hand-) Puppenspiel an. „Puppenspiel wirkt auf die Kinder durch sein märchenhaftes und phantastisches Geschehen“ (Heym/Schwider 1989^2, 20; vgl. Zitzlsperger 1995) und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bei (vgl. Arndt 1989^2, 30 ff; Ellwanger/Grömminger 1989, 56 ff, 72 ff). Ganz abgesehen davon bietet das Puppenspiel die Möglichkeit, „Spiel und spielerisches Lernen [...] in das Schulleben sinnvoll zu integrieren“ (Reinhardt 1992, 19). Die psychoanalytisch-pädagogische Perspektive zeigt sich zum einen darin, dass es Kinder gibt, „die sich nur durch die Puppe äußern“ (Rodari 1992, 110). Manchmal kann es aber auch sein, dass man von Erzieher- bzw. Lehrerseite nur über das Übergangsobjekt Puppe mit einem Kind kommunizieren kann. Auffallend ist dabei, dass sich die Kinder, obwohl sie sehen, dass es sich (nur) um eine Handpuppe handelt, diese Handpuppe als lebenden, als echten Partner, als echten Gegenüber empfinden. Der Charakter als Übergangsobjekt wird dann besonders deutlich, wenn wider besseren Wissens an dem Lebendigsein der Handpuppe festgehalten wird. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass nicht nur im Elementarbereich, sondern auch noch im Primarbereich den Handpuppen Dinge anvertraut werden, die ohne dieses Übergangsobjekt nicht gesagt werden könnten. Besonders in Situationen, die für Kinder mit Unsicherheiten verbunden sind, kommt diesem Übergangsobjekt eine besondere Bedeutung zu. Wenn sie wollen, können sich die Kinder hinter der Handpuppe verstecken, d. h. sie spielen in einem intermediären Raum. Selten jedoch benutzen sie die Puppen, um der Realität gänzlich zu entfliehen. Eher handelt es sich um eine zögernde Annäherung an die Realität.

Die ‚Bearbeitung‘ eines Märchens mit Hilfe von Handpuppen gibt dem Spieler die Möglichkeit, sich in die darzustellende Rolle hineinzuversetzen, ohne selbst direkt äußerlich sichtbar agieren zu müssen. Er hat so die Möglichkeit, beim Spiel aufkommende Gefühle direkter und echter auszuleben. Gleichzeitig kann sich der Spieler immer wieder bewusst machen, dass es nur ein Spiel ist. Haven (1970, 138)

zufolge ist das Handpuppenspiel, da es von der Hand des Spielers lebt, „auf die möglichst große Identifizierung des Spielers mit der Puppe angewiesen; der Spieler drückt sein Ich auf der Puppe aus“. Zu berücksichtigen ist hier die Aussage Freuds, dass nicht nur das Es, sondern auch große Teile des Ichs unbewusst sind.

Insofern es sich bei dem Puppenspiel um die Wiedergabe eines Märchens handelt, ist der Spieler zwar an den Ablauf der Geschichte gebunden, doch obliegt ihm die dramatische Ausgestaltung der Rolle. D. h. zentraler Punkt ist nicht die äußerliche Aktivität, die Bewegung der Figur, sondern die innere Aktivität, die emotionale Anteilnahme an der Gestaltung der Rolle. Ellwanger/Grömminger (1989, 57) unterscheiden zwischen „dem scheinbar vordergründigen Inhalt eines nachahmenden Rollenspiels“ und einem möglichen zweiten Inhalt, „der sich im nur symbolisch deutbaren konkreten Handlungsablauf des Spiels bildhaft manifestiert“ (ebd.). Dies bezieht sich auch auf das Puppenspiel. Vorsicht ist allerdings bei der Deutung des Symbolischen geboten.

Ausgehend von der zugrundeliegenden Denkweise betonen sowohl Wittgenstein (1973, 281 ff) als auch Haas (1983, 170) die Bedeutung des analogen Denkens im Hinblick auf die Märchen. Während Haas diese Denkweise besonders als eine dem Kind eigene herausstellt (vgl. auch Bühler 1977[4], 40 ff, 76 ff, 85 ff), betont Wittgenstein die Wichtigkeit dieser Denkweise auch für Erwachsene. Wenn Haas das analoge Denken in Verbindung mit dem vor-wissenschaftlichen als qualitativ anderem Denken bringt, so lässt sich das wiederum durchaus auch in Verbindung bringen mit Wittgensteins Forderung. Analoges Denken ist primär kindhaft, digitales Denken ist primär Erwachsenen zugehörig, aber eben immer nur primär. Ergänzungen sind wünschenswert, im Sinne Wittgensteins (1973, 283) sogar nötig.

Mit Hilfe der Musik als weiteres Mittel analoger Kommunikation stehen mir weitere Möglichkeiten zur Verarbeitung zur Verfügung. Die besondere Nähe des Märchens zur Musik und zur Sprache zeigt sich in Drees’ (1986, 82) Rede vom Märchen als musischer Form, deren zentrale Elemente der Grundton, der Rhythmus, die Melodieführung, die dynamische Nuancierung und die Artikulation sind (vgl. auch Zitzlsperger 1991[2], 141; Beck-Neckermann 2002, 57 f). Rodari (1992,

102) bringt diesen Zusammenhang hinsichtlich der Bearbeitungsform, wenn er zwischen der Sonatenform und der Improvisation unterscheidet.

Das Märchen-Lied als eine Form des Spiel-Liedes bietet mir eine Möglichkeit, sich innerhalb eines abgesteckten Rahmens mit den wesentlichsten Situationen und den sie bestimmenden Gefühlen auseinanderzusetzen.

Ich kann als weiteres Mittel analoger Kommunikation das selbstgemachte oder bereits vorbereitete Bild hinzunehmen. Es zeigt sich in der Praxis, dass selbst Kinder des Elementarbereichs in der Lage sind, auf Bildern dargestellte Gefühle zu erkennen, zu beschreiben und sie mit Hilfe verschiedener elementarer Instrumente auszudrücken. So lassen sich ganze Geschichten als eine Abfolge von Gefühlsausdrücken musikalisch darstellen (vgl. auch Alfs/Thume 1990, 12). Zeichnet man die so entstandenen Stücke z. B. mit dem Kassettenrecorder auf und hört am Ende die ganze musikalische Geschichte, so sind die Kinder durchaus in der Lage, den Gang der Geschichte an Hand der Musik nachzuerzählen. Innerhalb dieses Verfahrens wird jedem die Möglichkeit gegeben, die Situation, sich selbst oder andere in der Situation zu erleben. Gefühle, die das in mir auslöst, kann ich musikalisch direkt umsetzen.

Bezogen auf eine musikalische Improvisation im Gruppen- bzw. im Klassenverband sind kommunikationstheoretische, spieltheoretische, gruppendynamische Aspekte und Aspekte der Kreativität zu berücksichtigen. Gerade auch unter Berücksichtigung spielpädagogischer Aspekte wird deutlich, dass die freie Improvisation im unterrichtlichen Kontext ein Regelspiel ist (vgl. Loos 1986, 150 ff, 164, 165 ff). Eine Spielregel ist keine Einschränkung, sondern eine kommunikationstheoretisch notwendige und sinnvolle Vereinbarung, die, wie immer man es sehen will, Räume gestaltet und öffnet. Worauf es ankommt, ist, wie Spielregeln eingeführt werden. Die Improvisation zu Märchenbildern kann erfolgen, ohne dass man vorher über die Bilder reden muss. Psychoanalytisch-pädagogisch interessant wird es, wenn man sich vergegenwärtigt, dass durch eine oder während einer Improvisation Gefühle freigesetzt werden, deren Herkunft nicht unbedingt von den Märchenbildern abgeleitet werden können (vgl. Beck-Neckermann 2002, 62 ff).

Ausgehend von der selbsterstellten Musik kann ich als weitere analoge Kommunikationsmittel die Mimik und Gestik als Weg, Gefühle auszudrücken, mit einbeziehen. Während Kinder des Elementarbereichs hier eher zu Grobeinstellungen fähig sind, gelingt Kindern des Primarbereichs hier schon eine Feinabstufung. Abgesehen davon, dass sich so die Wahrnehmung meiner eigenen Gefühle verbessern lässt, hilft es mir, die Gefühlslage anderer zu verstehen. Besonders ausgeprägt habe ich dies bei meiner Arbeit mit hörgeschädigten Kindern erlebt.

6.2.4.2 Die Bremer Stadtmusikanten

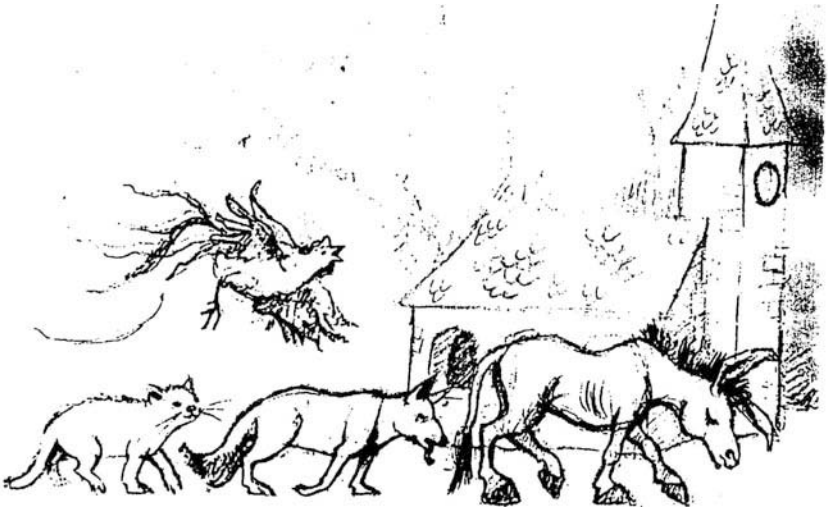
Bei diesem Märchen handelt es sich um eines, das sich bei den Kindern besonderer Beliebtheit erfreut. Nach Gründen dafür braucht man nicht lange zu suchen. Zum einen geht es hier um Tiere, und Tiere stehen den Kindern besonders nahe. Auch das im Märchen angesprochene Schicksal der Tiere trifft die Kinder. Manche Kinder kennen dieses Gefühl, in ihrem Sosein nicht angenommen zu sein, sehr gut.

Die im Märchen angesprochene Motivik ist nicht neu. Ansätze dazu lassen sich bis ins 6. Jahrhundert v. Chr. zurückverfolgen (vgl. Woeller 1990, 516). Andererseits erfreut sich das Motiv der musizierenden und auf Wanderschaft befindlichen Tiere im Mittelalter einer vielfachen literarischen Bearbeitung (vgl. ebd.).

Entsprechend den Märchenseminaren bei Pazmann/Purzner (1991, 44 ff) folgt im Unterricht nach dem Erzählen des Märchens, das in der Regel in einer sehr gemütlichen Situation, auf dem Boden eng beieinander sitzend oder liegend stattfindet, eine Zusammenfassung seitens der Kinder. Hier wird nicht nur die Phantasie der Kinder geweckt, sondern es wird deutlich, „wie verschieden die Menschen auf denselben Gehalt reagieren“ (a. a. O., 63). Dies zeigt sich daran, welche Szenen sie sich gemerkt haben und wie sie diese wiedergeben. Nach Ellwanger/Grömminger (1979^2, 86 f) kann das Nachbesprechen von Märchen nicht hoch genug eingeschätzt werden, da hier die im Innern während der Erzählung entstandenen Bilder durch die Sprache veräußerlicht werden und somit eine mögliche Form der Verarbeitung darstellen (vgl. a. a. O., 94; Sauer 1986, 171 f). Oftmals ist es nur eine Szene, die die

Kinder sich gemerkt haben, in diesem Fall das Räuberhaus bzw. die Räuber, so dass man in der Rekapitulation des Märchens die Verdichtung, den Weg bis zum Spannungshöhepunkt, der Räuberhaus-Szene, förmlich spürt. Während hier in der Erzählung ein Vorwärts-Drängen ganz deutlich spürbar wird, tritt in dem oftmals nachfolgenden Rollenspiel eine gewisse Vorsicht ein, manchmal sogar Angst. Die einen, die die Tiere spielen, trauen sich kaum an das Haus heran, die anderen, die die Räuber sind, sitzen eher zusammengekauert, im vollen Bewusstsein des sie erwartenden Schreckens, in ihrem Haus. Das Rollenspiel löst also nicht unbedingt die Spannung, sondern verlagert sie auf eine andere Ebene. Die Spannung, die während der Erzählung entstanden war und die sich im anschließenden Gespräch gelockert hatte, baut sich jetzt im Rollenspiel wieder auf. Insofern die Räuberhaus-Szene der Höhepunkt der Geschichte ist, gerät manchmal der restliche Ablauf der Geschichte zur reinen Staffage. Erst im Nachhinein, nachdem der Spannungshöhepunkt Räuberhaus ausgekostet ist, ist es möglich, auf andere Szenen wie z. B. die Anfangssituation, die Vertreibung bzw. die Flucht der Tiere, ihr Treffen und den gemeinsamen Weg, zu sprechen zu kommen. Mit Kast (1978b, 47) gehe ich davon aus, dass man mit Kindern über Märchen reden soll. Dies geschieht nicht nur, weil durch die Auseinandersetzung der unmittelbaren Betroffenheit neue Aspekte hinzugefügt werden, sondern auch, um eventuell aufkommende Ängste zu bannen. Seidel (1995a, 6) hebt die Möglichkeit, darstellendes Spiel durch Zuhilfenahme von Bildern zu intensivieren, hervor.

Am Anfang des Märchens steht häufig ein Problem bzw. eine Mangel- bzw. Konfliktsituation. „Diese Mangelsituationen sind Bilder dafür, daß da etwas Böses im Spiele ist“ (Kast 1978a, 27). Selbst Kinder im Elementarbereich erkennen die Konfliktsituation: Ein altes, nicht mehr leistungsfähiges Tier soll aus dem Weg geschafft, getötet werden. Das Tier nimmt Reißaus, aber dann weiß es nicht weiter. Die Kinder sind sehr gut in der Lage, sich in solche Tiere hineinzuversetzen, in die Trauer, die diese fühlen als sie merken, dass man ihnen nach so vielen Jahren treuer Dienste an den Kragen will. Die Gemütslage der Tiere spiegelt auch Abbildung 1 wieder.



(Zarius 1989, 11)

Auf verschiedenen Instrumenten kann diese Trauer ausgedrückt werden. Wenn man die Kinder während des Märchenerzählens beobachtet, kann man schon sehen, wie sie sich in die Tiere und die Situationen einleben. Doch oftmals fällt es ihnen schwer, dieses innerlich Empfundene äußerlich durch Bewegungen darzustellen. Die erforderliche Spannung, die Innen und Außen verbindet, muss oftmals äußerlich gestützt werden durch das Mitmachen des Lehrers, durch stimmliche Unterstützung, durch entsprechende Musik. Manchen Kindern scheint es auch unangenehm zu sein, Gefühle äußerlich sichtbar darzustellen. Hier braucht man Zeit und Einfühlungsvermögen (vgl. auch Seidel 1995a, 6; 1995b, 20 ff).

Außer dem Esel weiß keines der Tiere, wie es mit der Situation, eine vertraute Umgebung mehr oder weniger unfreiwillig verlassen zu müssen, umgehen soll. Sie bilden eine Notgemeinschaft und alle greifen die Idee des Esels, als Stadtmusikanten nach Bremen zu gehen, dankbar auf. Die Tiere sind bereit, sich einem neuen Leben zu stellen. Klöckner (1982, 69) verweist darauf, dass besonders der Esel sich im Laufe der Zeit immer sicherer über seine Zukunft wird. Der neugewonnene Mut

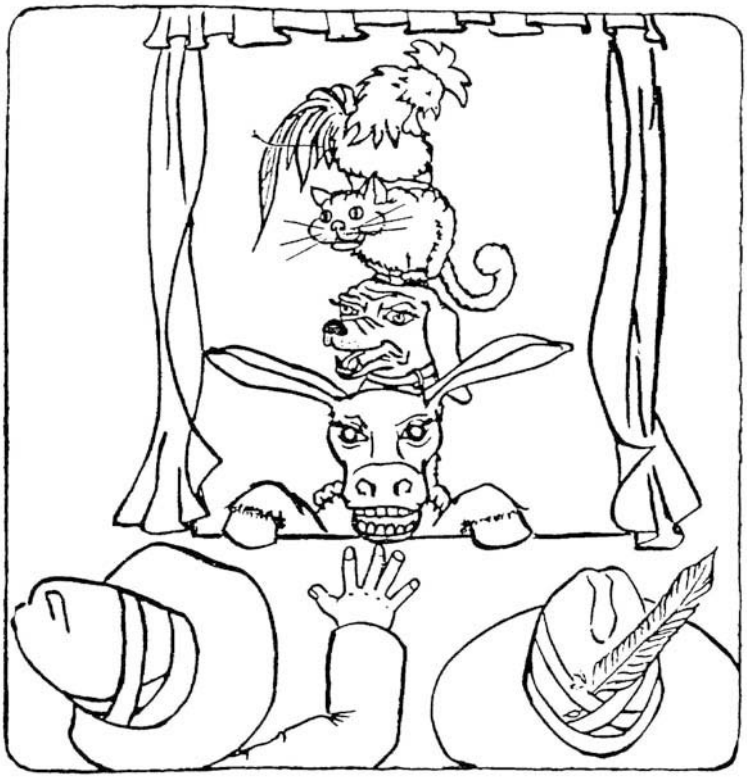
der Tiere kann aber nur bedingt über die Unzulänglichkeit der Gesamtsituation hinwegtäuschen. Die Tiere wollen nach Bremen. Stiasny (1983, 18) verweist auf das Wort verbrämen, das im Mittelhochdeutschen *verbremen* geschrieben wurde, und verschleiern, verhüllen meint. Die Tiere machen sich demzufolge nicht auf nach Bremen, sondern ihr Weg führt sie zu einem unbekannten, verborgenen Ort. Der Weg insgesamt führt in eine ungewisse Zukunft. Da ist es schon leichter, diesen Weg gemeinsam zu gehen (vgl. auch v. Beit 1975[5], 22 ff).

Es wird Abend. Die Tiere kommen in einen Wald. Sie sind hungrig und müde. Erneut werden sie an den Komfort, den sie zurücklassen mussten, erinnert. Da ist es am besten, man schläft besser sofort ein. Der Wald ist das Dunkle, das Undurchschaubare. Er repräsentiert einen Aspekt des Unbewussten (vgl. v. Beit 1975[5], 46). Man kann sich im Wald verirren, aber man kann auch seinen Weg finden. Die Entscheidung, sich dort schlafen zu legen, spiegelt eher die Angst, sich im Wald verlaufen zu können. Andererseits bietet er Schutz (vgl. Kast 1978a, 25). „In den Wald zu kommen [...] bedeutet", so Hargasser (1998, 208), „ins volle Leben zu kommen". Seiner Meinung nach symbolisiert der Wald sowohl Geborgenheit und Nahrung als auch einen Ort der Gefahr, des Sich-Verirrens. So gesehen versinnbildlicht er jedoch „den Eintritt in das Leben" (ebd.), hier in ein anderes, ein neues Leben. Doch zurück zur Geschichte. Der Mond und die Sterne scheinen. Der Wind heult leise durch die leicht knackenden Äste. Von fern hört man den Ruf der Eulen, und ab und zu knistert es im Gestrüpp, und man meint, Schritte von Mäusen zu hören. Man verständigt sich nur noch flüsternd. Entsprechende Instrumente werden verteilt, und es entsteht eine wunderbare Waldszene.

Jedes der Tiere sucht sich einen schönen Platz zum Schlafen. Der Hahn fliegt bis in die Spitze des Baumes, wo er sich am sichersten fühlt. Von dort aus sieht er ein Licht. „Selbst in solcher Finsternis leuchtet noch ein Licht, dem man folgen kann, das jedoch nicht jeder sieht: Es ist eine bestimmte Höhe nötig" (Stiasny 1983, 16), um dieses Licht sehen zu können. Leise, aber klar unterscheidbar, gesellt sich ein weiteres Instrument zur Waldmusik.

Die Tiere vermuten dort, wo das Licht scheint, ein Haus. Innerhalb des magischen Ortes, hier des Waldes, befindet sich auffällig oft „ein konstruiertes (meist geometrisch aufgeteiltes) Zentrum“ (v. Beit 1975[5], 21), in dem „sich meistens der wesentliche Vorgang der Märchenhandlung (ereignet); hier wird das Kernproblem des Märchens berührt“ (a. a. O., 22). Ein Haus, das wissen die Tiere aus guten Zeiten, gibt Schutz, Wärme, Geborgenheit, und dort bekommt man sein Futter.

Behutsam nähern sich die Tiere dem Licht. Das Licht war nur von oben zu sehen. Lediglich die Richtung ist ihnen bekannt. Die Spannung steigt, auch für die Tiere. Leise spielend begleiten die Instrumente den Weg der Tiere zum Licht. Schon bevor die Tiere durch das Fenster geschaut haben, weiß der Leser, dass es sich um ein Räuberhaus handelt. Klöckner (1982, 71) spricht hier von einem geschickten Schachzug, die Bewohner des Hauses schon im vorhinein als Räuber zu bezeichnen, angesichts der Absicht der Tiere, „sich als ehrbare Stadtmusikanten eine neue Existenz zu suchen“. Die Tiere sind auch in diesem Moment nicht frei von Furcht. Um an das Essen zu kommen, können sie sich nicht als die zu erkennen geben, die sie in Wirklichkeit sind. Sie bauen eine Tierpyramide und werden so zu einem großen und starken Tier, das als solches in der Lage ist, die Räuber zu vertreiben. „Dass Klugheit mehr wert ist als Stärke – das ist insbesondere in den Tiermärchen ein ständig wiederkehrendes Thema“ (Röhrich 1964[2], 237). In diesem Märchen zeigt es sich an dieser Stelle, aber auch schon am Anfang, im Entschluss das Leben selbst in die Hand zu nehmen. Auf einer zweiten Abbildung sind die Tiere in dem Moment abgebildet, wie sie durch das Fenster ins Räuberhaus springen. Für die meisten Kinder erscheinen die Tiere hier als wütende und aggressive Tiere. Entsprechend gestalten sie eine darauffolgende Improvisation zum Bild (Abb. 2).



(Krenzer 1983, 51)

Der Lärm, den sie veranstalten, als sie durch das Fenster springen, bringt die Räuber dazu, kopfüber aus dem Haus vor dem vermeintlichen Gespenst und Ungeheuer in den Schutz des Waldes zu fliehen. Mit allem, was Lärm macht, mit Stimmen, Instrumenten und Stampfen brüllen die Kinder die sich bis dahin angestaute Spannung heraus. Die Tiere machen sich über das Essen her. Ein lautes Schmatzen und Schlürfen erfüllt den Raum. Nachdem sie satt sind, erwacht in ihnen ihre alte Natur. Als wäre alles wie früher, sucht sich jeder seinen Schlafplatz entsprechend seiner Natur und seinem Wunsch nach Bequemlichkeit. Die Tiere sind müde und schlafen sofort ein. Nur ein leises Schnarchen ist zu hören. Die Spannung baut sich erneut auf.

Ein Versuch der Räuber, sich über das Vorgehen Klarheit zu verschaffen, wird abgewehrt, bevor der zu diesem Zweck geschickte Räuber erkennen kann, dass es sich um vier Tiere handelt. Die Spannung löst sich wieder. Die Tiere schlafen erneut ein. Für den Räuber handelt es sich um eine greuliche Hexe mit einem schwarzen Ungetüm. Es sei besser, so der Räuber, nie mehr in das Haus zurückzukehren. Die Räuber ziehen von dannen.

Am nächsten Morgen betrachten sich die Tiere ihre neue Umgebung und beschließen, dort zu bleiben. Sie sind glücklich und zufrieden. Abbildung 3 unterstreicht diese Stimmung, und es entsteht eine fröhliche, leicht tänzerische Musik.

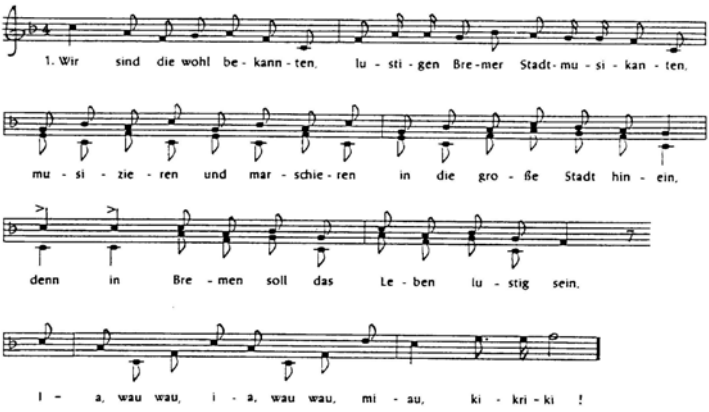
(Engl/Feldhaus 1985, Kap. 7 D)

Aus den getretenen und auch unselbständigen Tieren sind durch die Kraft der Gemeinschaft und durch das Zusammenspiel der Kräfte selbstbewusste und selbständige Tiere geworden, die sich auch für die Zukunft diese Kraft erhalten wollen.

Die Tiere wurden von Menschen vertrieben, und sie haben letztlich Menschen, wenn auch Räuber vertrieben. Sie haben sich stellvertretend für die erlittene Schmach an ihnen gerächt. Ihre zukünftige Sicherheit bedarf des Schutzes des Waldes.

Im Rahmen des darstellenden Spiels kommt dem Einsatz von Musik und Geräuschen im Sinne einer dramaturgischen Form eine besondere Bedeutung zu. Heym/ Schwider (1989[2], 144 ff) heben hier drei Möglichkeiten hervor. Musik und Geräusch können den Charakter einer Figur verstärken oder kontrastieren. Sie können aber auch „völlig neutral zum Handlungsvorgang benutzt werden“ (a. a. O., 145), z. B. zum Einläuten einer szenischen Darstellung oder als Zwischenmusik, um einzelne Szenen miteinander zu verbinden (vgl. auch Reinhardt 1992, 19; Schmitt 1993; Hüttenhofer 1995; Mattenklott 1995).

Innerhalb der Musikpädagogik erfreut sich das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten einer großen Beliebtheit. So ist es nicht weiter verwunderlich, wenn man auch verschiedene Märchen-Lieder zu diesem Märchen findet. Das wohl bekannteste Lied zu diesem Märchen stammt von Poser (1993[5], 16).

Die Bremer Stadtmusikanten

2. Wir sind die wohlbekannten,lustigen Bremer Stadtmusikanten!
(Esel) Muß mich plagen, Säcke tragen und darf niemals müßig sein,
doch in Bremen soll das Leben lustig sein! I-a, wau-wau, kikrikie!

3. . . . (Hund) muß stets bellen, Räuber stellen, und darf niemals schläfrig sein. . .

4. . . . (Katze) Muß mich plagen, 's Mäuslein jagen, und wär es auch noch so klein. . .

5. . . . (Hahn) Muß mich schinden und verkünden schon den ersten Sonnenschein. . .

(Poser 1993[5], 16)

Es fällt natürlich sofort auf, dass das Lied nicht den Gesamtablauf des Märchens wiedergibt. Das Lied handelt nur von den vier Tieren, die Wald- und Räuberhaus-Szene kommt nicht vor. Aus der ersten Textzeile geht hervor, dass die Kenntnis des Märchens erwartet wird. Für die Liedvermittlung folgt daraus aber noch lange nicht, dass es nur dann sinnvoll ist, das Lied zu singen, wenn das Märchen bekannt ist (vgl. Große-Jäger 1982a, 102). Der Zugang zum Märchen kann durchaus auch vom Lied ausgehen. Die Erfahrung zeigt, dass es möglich ist, über die verschiedenen Stimmungslagen im Märchen und im Märchen-Lied zu sprechen.

Märchen-Lieder in dieser Form eignen sich für den Einsatz im Elementar- und Primarbereich (1. und eventuell noch 2. Schuljahr). Für einen weiterführenden Unterricht können sie als Vorlage, als Orientierung dienen, um im Anschluß an die

Erarbeitung eines Märchens auch eine musikalische Fassung zu erstellen (vgl. Schubert 1994, 183 ff), die eher die Form eines Sing-Spiels oder eines Klang-Spiels (vgl. Hoerburger 1995, 524 ff) annimmt. Ebenso wäre es möglich, eine Hörspielfassung des Märchens zu erstellen. Dies würde mit einschließen, dass man sich mit bereits vorfindbaren Hörspielfassungen vorher auseinandersetzt. Dass das u. U. ein mühseliges Unterfangen sein kann, ist klar. Sicherlich ist hier durch den Erzieher oder Lehrer eine Vorauswahl zu treffen, wenn man berücksichtigt, dass schon 1971/72 „71 Grimmsche Märchen in 146 verschiedenen Schallplattenaufnahmen" (Janning 1986, 207) nachweisbar waren. Erschreckend ist dabei Jannings vernichtendes Urteil über die Qualität der meisten Einspielungen (vgl. a. a. O., 209 ff) unter der Perspektive, dass Kinder Märchen heute primär über die Schallplatte bzw. die Kassette erfahren.

Die Arbeit von Ahlring u. a. (2001) zeigt, dass und wie es möglich ist, *Die Bremer Stadtmusikanten* als Grundlage für die Gestaltung einer Projektwoche um den Themenbereich Märchen zu nutzen, wobei der musikalischen Gestaltung hierbei eine zentrale Rolle zukommt.

6.2.4.3 Weiterführende Perspektiven

Die Diskussion um weiterführende Perspektiven schließt an die Erkenntnis an, dass es z. B. der Elementaren Musikpädagogik weniger um das Märchen als solches, als vielmehr um dessen Dramaturgie, dessen Elemente, Motive usw. geht (vgl. Ribke 1995, 216). Von hieraus führt der Weg zur Bedeutung des Geschichtenerfindens, der Phantasiegeschichten, zur Improvisation über ein selbstgewähltes oder vorgegebenes Motiv. Fatke (1990, 50; 1994a, 9) weist darauf hin – und trifft damit auch den Kern der Elementaren Musikpädagogik –, dass solche Geschichten nicht nur erzählt, sondern auch in Form von Spielen, Zeichnungen, m. M. n. aber auch als Musikstücke gestaltet werden können. Die Improvisation kann von Assoziationen zu anderen, ähnlich klingenden Wörtern ausgehen, sie kann aber auch von einem Wort ausgehend tiefer liegende Schichten aufwühlen und sich mit der Erinnerung,

die mit diesem Wort verknüpft ist, verbinden. Was hierbei entsteht, bezeichnet Rodari (1992, 21) als „phantastisches Binom“. Dahinter steht der Gedanke, dass sich Gedanken paarweise, immer auf den Gegensatz bezogen, herausbilden, jedoch kann der andere Teil unbewusst sein, so dass unbewusst subjektiv bedeutsame Prozesse ausgelöst werden. Andererseits kann ein Kind mit einem phantastischen Binom seine Phantasie frei spielen lassen. In der Regel besteht das phantastische Binom aus zwei zueinander in Distanz stehenden Wörtern, damit die Vorstellungskraft überhaupt in Bewegung gesetzt wird. Es kann frei Geschichten erfinden, wobei die Improvisation oft schon bekannte Motive enthält. Andererseits werden im phantastischen Binom die Wörter aus ihren ursprünglichen Bedeutungszusammenhängen herausgelöst und entfremdet. Worum es geht, beschreibt Rodari als eine Verbindung zwischen Logik und Phantasie. Wenn die so entstehenden Geschichten auch durchaus psychoanalytisch bedeutsames Material enthalten können (vgl. Fatke 1994a, 10 ff), so reicht eine rein psychoanalytische Betrachtung solcher Geschichten, solcher Märchen, zumindest solange sie sich lediglich auf symbolische Be-Deutungen beschränken, nicht aus (vgl. Rodari 1992, 26 ff).

Rodari zeigt verschiedene Techniken auf, mit Märchen und mit Geschichten im Unterricht umzugehen. Es handelt sich hierbei um Techniken, die Märchen zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt der Entwicklung für Schüler noch interessant erscheinen lassen. Eine dieser Möglichkeiten führt zu „Verdrehungen im Märchen“ (a. a. O., 53 ff). Rodari betont, dass dieser Umgang mit dem Märchen auch therapeutische Wirkung haben kann, in dem er von übermäßigen Fixierungen befreit und Ängste auflöst. Von daher muss man „auf ein gesundes Übermaß an Aggression gefasst sein, an übermäßige Sprünge ins Absurde“ (a. a. O., 54), wenn z. B. der Wolf entdramatisiert, das Ungeheuer beschimpft und die Hexe lächerlich gemacht wird. Eine weitere Möglichkeit der Märchenbearbeitung besteht in der „Umkehrung von Märchen“ (a. a. O., 58), das Gute wird zum Bösen, der Verlierer zum Gewinner etc. „Was passiert danach“ (a. a. O., 60), wäre die Frage bzw. die Aufforderung, ein Märchen weiterzuspinnen. Eine vierte Möglichkeit bezeichnet Rodari (a. a. O., 63) als „Märchensalat“, der dadurch entsteht, dass ich verschiedene Märchen oder Mär-

chenelemente miteinander verbinde. Ich kann, wenn ich einen Märchensalat ernsthaft herstelle, mich im Märchenland, im Land der Phantasie bewegen. Solch ein Märchensalat entsteht auch, wenn ich selbst Märchen, d. h. Phantasiegeschichten erfinde und dabei mehr oder weniger bewusst Elemente anderer Märchen benutze. Ich gelange so zu einer Improvisation über verschiedene mir bekannter Motive. Was ich in der Erzählung kann, kann ich auch musikalisch umsetzen. Als „Märchen im Pausverfahren" (a. a. O., 65) bezeichnet Rodari eine weitere Möglichkeit. Ein Märchen wird auf den roten Faden der Handlung und der inneren Beziehungen reduziert. Indem ich konkrete Namen durch abstrakte Symbole ersetze, erhalte ich ein Schema, eine Art Strickmuster, nach dem ich eine eigene Geschichte gestalten kann. Hier nähere ich mich der Ribke'schen Märchendramaturgie: es geht nicht mehr um dieses oder jenes Märchen, sondern es geht um deren Elemente, Motive oder, mit Rodari in Anlehnung an Propp, um deren Funktionen (vgl. a. a. O., 69, 70 ff). Propps System der Märchenfunktionen umfasst 31 solcher Funktionen. Mit Hilfe von Prozessen der Reduzierung, Erweiterung, Vertauschung und Verstärkung läßt sich die Zahl der Motive jedoch erheblich erweitern (vgl. a. a. O., 77 f). Letztlich ist Rodari davon überzeugt, dass innerhalb jeder Funktion unendlich viele Variationen möglich sind. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der Märchenphasentheorie von Kast erhalte ich Material, mit dessen Hilfe ich zahllose Märchen erstellen kann. Märchenerfinden wird zu einem Konstruktions-Spiel, dessen Nähe zur Kompositionstechnik innerhalb der Musik von Rodari selbst hervorgehoben wird (vgl. a. a. O., 75). Die tiefenpsychologische Komponente offenbart sich im Umgang mit den Funktionen, da davon ausgegangen werden kann, dass „jede ‚Funktion' reich an Bezügen zur persönlichen Welt des Kindes (ist)" (a. a. O., 76). Indem ich die Funktionen musikalisch umsetze und unter Berücksichtigung der persönlichen Bezüge entstehen subjektiv bedeutsame Kompositionen bzw. Improvisationen. „Die ‚Funktionen' der Märchen (helfen) dem Kind auf bestimmte Weise [...] Einsicht in sich selbst zu nehmen" (a. a. O., 77). Die pädagogisch akzentuierte Aufforderung, mit den Funktionen zu spielen, enthält ebenfalls tiefenpsychologische Aspekte, Spiel, Musik, Märchen und Sprache erscheinen hier als Übergangs-

objekte, als Teile eines intermediären Raums, eines Raums zwischen Wirklichkeit und Phantasie. Eine weitere Möglichkeit der Märchenbearbeitung liegt darin, Märchen zu verschlüsseln, indem ich z. B. den Ort und die Zeit in die Gegenwart lege (vgl. a. a. O., 82 ff). Ich kann aber auch weggehen von den traditionellen Märchen und Figuren erfinden, um die herum dann Geschichten gesponnen werden, die durchaus auch im Rahmen der Musikpädagogik ihren Platz haben, wie Rodari (a. a. O., 89) zeigt. So lassen sich Geschichten erfinden, die sowohl Elemente der Musiktheorie als auch z. B. Teile der Instrumentenkunde enthalten.

Dieses eben erwähnte Spiel mit den Elementen ist bedeutsam im Primar- und Sekundarbereich. Rodari spricht davon, dass das Spiel mit Märchenelementen da bedeutsam wird, wo die Faszination der Märchenwelt zu schwinden beginnt (vgl. a. a. O., 53 f). Insofern im Elementar- und teilweise auch noch im Primarbereich die Funktion des Geschichtenerzählers dem Lehrer zufällt, ist er derjenige, der spielt, der zumindest das Spiel deutlich führt. Er tut dies um so mehr, je spontaner er im Sinne Rodaris Geschichten erfindet. Je spontaner sie sind, desto subjektiver sind sie gefärbt. Hier ist dann wieder der Ort psychoanalytisch-pädagogischen Interesses (vgl. Kap. 6.2.2.1). Im Primar- und Sekundarbereich sind es die Schüler, die über ihre Konstruktionen und Kompositionen tiefenpsychologische Einblicke gewähren. Diese Perspektive wird um so bedeutsamer, je mehr die Eigenaktivität gefordert ist, was u. a. von der Unterrichtsmethode abhängt.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Aus meiner Praxis heraus betrachtet kommt dem Spiel als wesentlichem Element meines Unterrichts sowohl in der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung, in meiner vielfältigen Behindertenarbeit als auch im Instrumentalunterricht eine besondere Bedeutung zu. Die unterschiedlichen Zugänge zum Wesen des Spiels verdeutlichen, dass es sich beim Spiel um eine komplexes Phänomen handelt, das sich in seiner Vielschichtigkeit jeglicher simplifizierenden Vereinnahmung widersetzt. Statt dessen erscheint es mir immer wieder notwendig, das jeweils zugrunde liegende Spielverständnis zu hinterfragen. Dies ist, wie Müller-Bech (1995, 82) fordert, notwendig, um Ordnung und Struktur in weiterführende Denkprozesse zu bringen.

Die Vielschichtigkeit des Spielbegriffs spiegelt sich auch in den ca. 25 differenziert ausgearbeiteten Spieltheorien (vgl. van der Kooij 1994, 241). Wesentlich hierbei ist, dass im Laufe der Zeit nicht eine Theorie eine andere ersetzt hat, sondern die verschiedenen Theorien lösen einander ab, d. h. sie bestehen auch weiterhin nebeneinander. Ungeachtet dessen lassen sich verschiedene theoretische Schwerpunktbildungen ausmachen. Weitere Zugänge wie etwa eine Analyse des Spielverhaltens oder ein Blick auf die Motivationslage ermöglichen intensivere Gedanken über das Wesen des Spiels, doch zeigt sich in allem, dass man doch nicht das Ganze erfassen kann.

Dennoch erscheint es mir sinnvoll, um einen ersten Zugang zum Spiel in der musikalischen Früherziehung und zu dessen Bedeutung in diesem Feld zu bekommen, die Relevanz einzelner Spielkategorien aus dem Gesamtzusammenhang herauszulösen. So entsteht für mich ein erster, keineswegs jedoch tiefgreifender Einstieg in die Bedeutung des Spiels für die musikalische Früherziehung.

Will sich die musikalische Früherziehung das Spiel pädagogisch nutzbar machen, so kommt sie auch an spielpädagogisch relevanten Gedankengängen nicht

vorbei. Dabei gilt es nicht nur einen stetigen Wandel des Spiels und des Spielverständnisses zu beobachten und pädagogisch fruchtbar zu machen, sondern es geht ebenso darum methodische und didaktische Konsequenzen hinsichtlich der Veränderungen und der Verwendung des Spiels für den eigenen Unterricht zu ziehen. Das heißt nicht dem Zeitgeist hinterherzulaufen, sondern Entwicklungstendenzen in ihren Auswirkungen auf das eigene pädagogische Handeln zu hinterfragen und gegebenenfalls damit in Einklang zu bringen.

Im Zentrum spielpädagogischen Denkens steht der Mensch als soziales Wesen. Insofern kommt dem Spielen in Gruppen und dem Spiel als Kommunikations- und Interaktionsmittel besondere Bedeutung zu. Wenn hier der psychoanalytischen Sichtweise des Menschen verstärkt Beachtung geschenkt wird, muss berücksichtigt werden, dass diese wie auch jede andere anthropologische Sichtweise des Menschen Aussagen für die Pädagogik nach sich zieht. Geht man von einer alleinigen Gültigkeit der klassischen Psychoanalyse aus, so reicht deren Menschenbild für das heutige Verständnis des Menschen bezüglich seiner Erziehung und Sozialisation nicht mehr aus. Besondere Schwerpunkte in der Weiterentwicklung der psychoanalytischen Theoriebildung und deren Nutzbarmachung für die (Musik-)Pädagogik liegen in der Erforschung der pränatalen Entwicklung und in Forschungen zum Gruppengeschehen, wobei die Tendenz überwiegt, bereits bestehende Theorien auf ihre pädagogische Relevanz hin zu überprüfen.

Ein weitere Schwerpunkt liegt in der Kommunikation. Mit Bezug auf Kommunikationsprozesse besonders im Kindesalter zeigen sich Spiel und Musik entwicklungsbedingt als bedeutsame Kommunikationsfaktoren. Gerade in den Bereichen pränataler und frühkindlicher Entwicklung und musikalischer Kommunikation sind durch die psychoanalytische Forschung neue Erkenntnisse zum tieferen Verständnis der ablaufenden Prozesse beigesteuert worden. Gerade diese Erkenntnisse finden zunehmend ihren Weg auch in die musikpädagogische Praxis (vgl. Kowal-Summek 1995; 1997; Seeliger 2003).

Im Rahmen musikalischer Grundstufenarbeit (Früherziehung, Grundausbildung, Eltern-Kind-Gruppen, Instrumentenkarussell) , aber auch im Instrumentalunterricht

spielt neben den Phänomenen Spiel und Kommunikation der Begriff der Gruppe eine entscheidende Rolle. Wesentliche Aspekte in diesem Zusammenhang sind besonders durch psychoanalytische Theoriebildung auch in das pädagogische Feld getragen worden. Mit Finger-Trescher und Büttner sehe ich gerade in der Konzeption von Foulkes eine, die geeignet ist, Gruppenprozesse wie sie auch in der musikalischen Früherziehung stattfinden zu reflektieren, um sich selbst als Bezugsperson für die Kinder zu stabilisieren und um entsprechend auf Verhaltensweisen der Kinder reagieren zu können. Während die klassische Psychoanalyse im Anschluss an Freud die aus frühkindlichen Traumata resultierenden Störungen der Persönlichkeit in den Vordergrund stellt, geht es bei Foulkes um den Stellenwert im Hier und Jetzt. Aus dem Verstehen der gegenwärtigen, der unmittelbaren Situation heraus wird sowohl die Bedeutung unbewusster Elemente für den Einzelnen wie auch für die Gruppe verständlich. Die Gruppe als Ganzes definiert sich nicht mehr vom Individuum aus, sondern zentral ist der Netzwerkgedanke, der die Beziehung aller zueinander in den Mittelpunkt stellt. Zentraler Inhalt sind also die Beziehungen der Gruppenmitglieder, und damit das Soziale Lernen. Im Unterricht ist es jedoch kaum möglich, allein das Beziehungsgeschehen zu thematisieren, sondern es ist an (Lern-)Inhalte gebunden. Hier bietet die Musik erneut einen doppelte Chance, da sie in der Lage ist, psychoanalytisch-pädagogische Aspekte der Beziehungsebene und der Sachebene durch entsprechende Verfahren miteinander zu verbinden.

Die psychoanalytische Sichtweise des Spiels zeigt sich wiederum nicht als einheitliches Gebilde, sondern es stehen verschiedene Sichtweisen nebeneinander, die insgesamt aber die Theoriebildung weiterentwickeln. Gleichzeitig liefert diese Reflexion einen wesentlichen, allerdings impliziten Beitrag zur Betrachtung der historischen Entwicklung des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik. Insgesamt zeigt sich hier wie stark die Gedanken zur Sache von der Persönlichkeit des jeweiligen Psychoanalytikers bzw. Psychoanalytischen Pädagogen geprägt sind. Die Bedeutung psychoanalytischer Spieltheorien liegt darin, dass sie sich den unbewussten Anteilen des Geschehens widmen. Diese stehen nicht im Gegensatz zu anderen Spieltheorien, sondern wollen jene ergänzen. Dies gilt insbesondere für

Theorien zur Entwicklungs-, Motivations- und Sozialpsychologie. Die für pädagogisches Geschehen relevanten psychoanalytischen Ansätze, die ohne die anderen allerdings nicht denkbar wären, stammen für mich von Winnicott und in dessen Nachfolge besonders von Gerd E. Schäfer. Winnicotts Konzept der Übergangsphänomene und –objekte und des intermediären Raumes bieten Platz nicht für ein außergewöhnliches Spielverständnis, sondern sie schließen das ganze Feld der Musik, der Stimme und der Instrumente mit ein. Indem Spiel als ein Phänomen aufgefasst wird, das nicht nur Kindern, sondern auch Jugendlichen und Erwachsenen eigen ist, das nicht nur Mittel des Vergnügens, des Erfahrungszuwachses, der Persönlichkeitsentwicklung und der Kommunikation ist, lässt es sich auch pädagogisch wirksam machen.

Gerd Schäfer aber geht noch einen Schritt weiter. Das Spiel ist für ihn nicht nur ein Medium, sondern ebenso ein Feld und eine Gestaltungsform, in dem und mit der verschiedene Aspekte, innere wie äußere, Phantasie und Realität, subjektive und soziale Wirksamkeit, in Beziehung gesetzt werden können. Die große Bedeutung bei Schäfer liegt für mich darin, dass es ihm gelingt, verschieden Aspekte in der psychoanalytischen Theoriebildung zusammenzuführen und für das Bildungsgeschehen und damit auch für die musikalische Früherziehung nutzbar zu machen. In Anlehnung an Rumpf (1981), Maurer (1989) und Mollenhauer (1983), unter Berücksichtigung der Sinnlichkeit im Bildungsgeschehen, unter Berücksichtigung der individuelle Lebensgeschichte für den subjektiven Lernprozess und unter Berücksichtigung eines sozial und kulturell strukturierten Alltagslebens, sehe ich mit Schäfer hier eine Möglichkeit der Verbindung über ästhetische Produktionen, in der künstlerischen Gestaltung, im Spiel.

Die Bedeutung des Spiels für die Musikpädagogik insgesamt ist vielfältig belegt und muss nicht erneut herausgestellt werden. Dies gilt auch für die musikalische Früherziehung. Neuerdings gewinnt der Gedanke an Bedeutung, Spiel als grundlegende Erkenntnisweise zur Erfassung sowohl der inneren wie auch der äußeren Realität zu sehen (vgl. Ribke 1995; 1997; Beck-Neckermann 2002; Dartsch 2002). Gerade bei Beck-Neckermann, der sich explizit auf die Theorie Winnicotts bezieht,

aber auch dort, wo psychoanalytische Entwicklungstheorien, z. B. die Theorie von D. Stern an Bedeutung gewinnen (vgl. Seeliger 2003), gelangen psychoanalytische Gedanken in das Feld musikalischer Grundstufenarbeit.

Während man noch in den 90er Jahren davon ausging, dass dem Verhältnis Psychoanalyse und Musik insgesamt kaum Bedeutung zukommt, konnte aufgrund meiner systematischen Durcharbeitung nahe zu der kompletten Literatur zum Thema gezeigt werden, dass es hier eine Kontinuität der Auseinandersetzung seit 1910 gibt (vgl. Anhang). Dementsprechend lassen sich auch die Gedanken zum Themenkomplex Spiel und Musik bis in diese Zeit zurückverfolgen. Neben vielen kleineren Arbeiten zu dieser Thematik gibt es dabei solche, deren Autoren sich verstärkt und besonders intensiv mit dem Verhältnis Spiel und Musik auseinandergesetzt haben. Sie setzen in der Regel bei Freuds Gedanken an. In ihren Darstellungen gehen sie aber nicht direkt von der Musik aus, sondern entwickeln ihre Hauptgedankengänge zuerst an der Auseinandersetzung mit Kunst und Kreativität im Allgemeinen um sich dann von dort aus dem Verhältnis Spiel und Musik im Besonderen zuzuwenden. Auch hier lassen sich dann wieder Schwerpunkte festmachen, wobei gerade die pädagogisch akzentuierten Konzepte hervorzuheben sind, die sich von einem eher neuroseorientierten Bild der Psychoanalyse lösen. Wesentliche pädagogische Impulse enthalten dabei, und das zeigt sich in der Arbeit ganz deutlich, die Arbeiten von Müller-Braunschweig, Winnicott, Klausmeier, Schäfer, Nohr und neuerdings Tenbrink. Ihre Aussagen lassen sich nicht nur auf die Arbeit in der musikalischen Früherziehung und den Grundbereich insgesamt beziehen, sondern ebenso auf den Instrumentalunterricht beginnend mit der Wahl des Instruments.

Die Thematisierung psychoanalytischer Erkenntnisse in Pädagogik und Musikpädagogik muss berücksichtigen, dass neben einem sachbezogenen ein personenbezogener Zusammenhang besteht. Die Herausstellung der Zusammenhänge zwischen psychoanalytischer Sichtweise von Spiel und Musik ist ein Aspekt, die pädagogische Anwendung solcher Erkenntnisse ein zweiter. Insofern muss hier auch das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik berücksichtigt werden.

Die erneute Hinwendung der Psychoanalyse zur Pädagogik im Allgemeinen und zur Musikpädagogik im Besonderen muss im Zusammenhang gesehen werden mit einer generellen Renaissance der Psychoanalytischen Pädagogik seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts. Im Zuge dieser erneuten Annäherung zweier eigenständiger Disziplinen lassen sich nach Füchtner (1993, 158), sechzehn (!) verschiedene Positionen ausmachen, dieses Verhältnis zu beschreiben.

Als entscheidende Kriterien für eine eigene Position erscheinen mir die eigene Praxis als Pädagoge und der eigene, an die subjektive Erfahrung gebundene theoretische Zugang. Bittner (1985, 32) zufolge ist Psychoanalyse zu allererst Verstehenslehre. Ich kann mich nur soweit in das kindliche Seelenleben hineinversetzen, wie ich meine eigene Kindheit verstehe. Notwendige Voraussetzung pädagogischer Praxis wäre demnach die Reflexion der eigenen Kindheit. Da dies in der Regel nicht im Vorfeld pädagogischer Praxis geschieht, werde ich auf diesen Punkt gestoßen, wenn dies in der Praxis notwendig erscheint, d. h. im Konfliktfall. Dies aber geschieht auch nur dann, wenn ich die Möglichkeit, der Konflikt könnte auch mit mir zu tun haben, einschließe. Ist dies der Fall, beginnt meine Reflexion über meine Person auf dem Hintergrund der theoretischen Modelle, die ich mir bis dahin zu eigen gemacht habe, bzw. die ich kenne. Die theoretischen Modelle erscheinen mir als Hilfsmittel, um den Anteil in mir zu klären, den ich zum Konfliktfall beitrage. Aus dieser Perspektive gesehen erscheint Psychoanalyse als Hilfswissenschaft der Pädagogik. Wenn dieses Wissen, was ich mir im Zuge der Selbstreflexion angeeignet habe, mir hilft mich besser zu verstehen, dann könnte es mir ja auch helfen andere besser zu verstehen. So wird Psychoanalyse für mich zur pädagogische Kommunikations- und Beziehungslehre. Zudem vervollständigt sich zusehends mein psychoanalytisch geprägtes Menschenbild. Ganz entscheidend aber ist, dass mir die Psychoanalyse lediglich *eine* neue Perspektive zum Verständnis pädagogischen Geschehens insgesamt liefert. Ihr kommt keineswegs eine andere Theorien ausschließende Bedeutung zu. Zudem handelt es sich auch nur um eine von vielen tiefenpsychologischen Schulen, deren Erkenntnisse pädagogisch relevant werden könnten und können.

Eine Auseinandersetzung um die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik führt sehr schnell zu der Erkenntnis, dass es bei weitem nicht ausreicht, sich lediglich mit Freuds Schriften zu beschäftigen, sondern dass es notwendig ist, von hieraus weiterzugehen. Freuds Schriften erzeugen in mir eine Basisidentifizierung (Bittner), die jedoch beim Gang durch die Geschichte der Psychoanalyse einen Differenzierung erfahren muss und auch erfährt. Gerade wenn ich an die Entwicklungen innerhalb der psychoanalytischen Spieltheorie und des Verhältnisses von Spiel und Musik denke, wird deutlich, wie stark diese einzelnen Theorien subjektivistisch, d. h. an die Persönlichkeit ihres Urhebers gebunden sind, die es zu berücksichtigen gilt. Das heißt für mich, dass ich nicht psychoanalytische Erkenntnisse im pädagogischen Feld berücksichtige, sondern meine momentane persönliche Sichtweise dieser Erkenntnisse.

Psychoanalytische Pädagogik ist keine angewandte Psychoanalyse, sondern sie bleibt für mich ein Hilfsmittel zur „Ausweitung des Dunkelstellen-Diskurses auf die Erziehungsphänomene“ (Bittner 1993, 621). Das heißt für mich zum einen, ich darf den Bezug zur eigenen Praxis nicht verlieren. Zum anderen muss klar sein, dass die Erziehungspraxis von vielen Faktoren bestimmt ist, die nicht alle durch eine Perspektive erfasst werden können.

Im Anschluss an Trescher ist davon auszugehen, dass Psychoanalyse für die Pädagogik nur dann interessant bleibt, wenn sie über den Charakter einer Hilfswissenschaft und über den Prophylaxe-Gedanken hinausgeht. Dies tut sie dann, wenn sie die therapeutische Anwendung als Spezialfall, als Sonderfall begreift und sich nicht länger nur auf das Individuum konzentriert, sondern aktuelle Interaktionsverläufe in den Mittelpunkt stellt. Dadurch wird die individuelle Komponente nicht unter den Tisch gekehrt, sondern ich muss mir als Pädagoge klarmachen, dass das Besondere, das Individuelle an Interaktionen innerhalb der Gruppe gebunden ist. Grundlage dieses Verständnisses bilden das szenische Verstehen, die teilnehmende Beobachtung und die (Gegen-)Übertragungsprozesse, über die ich letztlich in die Lage versetzt werde, einen fördernden Dialog und ein reflektiertes Handeln in Abhängigkeit von den jeweiligen pädagogischen Praxisstrukturen aufzubauen. Trescher spricht in

diesem Zusammenhang von dem psychoanalytischen Paradigma einer professionellen Beziehung. Kennzeichen ist die Einsicht in die Wechselseitigkeit der Abhängigkeit in pädagogischen Beziehungen und eine damit verbundene Auflösung traditioneller Herrschaftsstrukturen. Diese Einsichten liegen im Vorfeld eigentlichen pädagogischen Handelns.

Damit ist aber immer noch nicht die Frage nach der Gestaltung eines so verstandenen Unterrichts beantwortet. Tatsache ist, dass die von Trescher angesprochenen Punkte auf die Beziehungen im unterrichtlichen Geschehen anspielen. Unterricht jedoch ist nicht nur Beziehungsarbeit, sondern in erster Linie geht es darum Inhalte zu vermitteln. Ich muss also unterrichtliche Verfahren wählen, die es mir erlauben, beide Aspekt bzw. beide Ebenen miteinander zu verbinden. Eine solche Möglichkeit glaube ich für mich im projektorientierten Unterricht gefunden zu haben. Er bietet mir die Möglichkeit, unabhängig vom Alter der Schüler und Schülerinnen, gruppendynamische, kommunikative, spielorientierte und sachbezogene Aspekte unter Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse miteinander zu verbinden.

Anhang

Psychoanalyse und Musik

Der erste Eindruck scheint zu sein, dass sich die Psychoanalyse wenig mit Musik auseinandergesetzt hat. Das mag für Sigmund Freud zutreffen, dessen Desinteresse bezüglich der anstehenden Thematik bekannt und häufig dokumentiert (vgl. Kohut 1979, 286 f; Wunderwald 1981, 121; Nitzschke 1984, 308, 310; Berthelsen 1987, 43; Nagler 1987, 56; Oberhoff 2002e, 9) und auch analysiert worden ist (vgl. Eissler1974; Nitzschke 1984). Rauchfleisch (1990, 1114) versucht den Umstand damit zu begründen, „daß das eigentliche Medium der Psychoanalyse die Sprache ist“ (vgl. auch Rauchfleisch 1986, 147; Haesler 1997, 393; Mätzler 2002, 480). Musik dagegen zeichnet sich dadurch aus, dass aufgrund ihrer archaischen Identität „jeder Versuch des Übersetzens in eine rationale Syntax fehlschlagen muß“ (Eissler 1967 in Rauchfleisch 1990, 1114). Vielleicht scheute manch einer (auch Freud) die Auseinandersetzung, „um eigene konflikthafte Erfahrungen aus der präverbalen Frühzeit vor einem Wiederauftauchen zu schützen“ (Oberhoff 2002e, 9). Racker (1951, 127) sieht einen Grund darin, dass Musik „in sich selbst die Objekte der äußeren Realität nicht darstellt“. Des Weiteren vermutet er „einen Widerstand affektiver Natur“ (ebd.), der eine intensive Auseinandersetzung verhindert. Dieser Widerstand rührt her aus dem Glücksgefühl, das Musik vermittelt und das sich als Abwehr gegen jegliche weitere Analyse zeigt. Insofern es der Psychoanalyse aber um die Erforschung der oft irrational arbeitenden Gefühlswelt des Menschen geht, muss die Musik ihr Thema sein, da die Gefühlswelt der Bereich ist, „aus dem die Musik aufsteigt und in dem sie ihre Wirkung entfaltet“ (Rauchfleisch 1990, 1114; vgl. auch Nitzschke 1984).

Andere Psychoanalytiker oder psychoanalytisch orientiert arbeitende Wissenschaftler sahen und sehen diesen Umstand ähnlich. Für sie war und ist die Musik ein Thema, ein Feld, auf dem es sich zu arbeiten lohnt.

Betrachtet man die Vielzahl der vorhandenen Abhandlungen zum Themenbereich Psychoanalyse und Musik, die letztlich einen Zeitraum von gut 90 Jahren umspannen, so gibt es verschiedene Wege einer Systematisierung.

In seinem 2002 erschienenen Band *Psychoanalyse und Musik* versucht Oberhoff, das psychoanalytische Nachdenken über Musik anhand eines Zeitrasters zu systematisieren. Dem zufolge lassen sich drei mehr oder minder zeitlich gebundene Perioden festmachen. Die erste Periode umfasst den Zeitraum von 1910 – 1950. Grundlage der Arbeiten dieser Zeit bildet die sexuelle Triebdynamik. Die Bewältigungsmechanismen des Ich sind Grundlage der Arbeiten im Zeitraum von 1950 bis 1975. Von 1975 bis heute stehen *„die präverbalen Kommunikationsprozesse der frühen Mutter-Kind-Dyade"* (Oberhoff 2002e, 10) im Vordergrund.

Nach Oberhoff (2002e, 13) weisen die Arbeiten der ersten Periode auf die Verbindung von Körper und Musik als „einen wesentlichen Aspekt der Musik hin". Damit schließen sie an Freud an, der in dem frühen Ich in erster Linie ein Körper-Ich sah. Einen anderen Schwerpunkt bildet „der Zusammenhang von Musik und sexueller Triebdynamik" (ebd.). Kennzeichnend für die Arbeiten dieser ersten Periode scheint ebenfalls zu sein, dass die entsprechenden Phänomene den Autoren in erster Linie an anderen Personen, nicht jedoch an sich selbst auffallen, worin Racker (1951 in Oberhoff 2002e, 14) eine Art Selbstschutz vor der eigenen Triebdynamik sieht.

Kennzeichnend für die zweite Periode ist einen Abwendung von den unbewussten Triebkräften hin zu den „Organisationsformen und Bewältigungsstrategien des Ichs" (Oberhoff 2002e, 15), um dann aber in einem zweiten Schritt die Erkenntnisse um die Triebstruktur des Es mit einzubeziehen. Verwunderlich erscheint Oberhoff, dass die in den 50er Jahren aufkommende Bedeutung für die Übertragungs-/Gegenübertragungsproblematik sich nicht in eine „Aufmerksamkeit für das subjektive Erleben von Musik niedergeschlagen hat" (a. a. O., 18).

Die dritte Zeitspanne zeichnet sich dadurch aus, dass der Forschungsbereich Psychoanalyse und Musik aus dem amerikanischen Exil kommend auch wieder in Europa Fuß zu fassen beginnt, was sich an der zunehmenden Zahl der Veröffentlichungen im europäischen Raum ablesen lässt. Zentrale Fragestellung ist weniger die Auseinandersetzung um die Triebspannungen im Es oder die Bewältigungsstrategien des Ichs, sondern das interaktive Geschehen der präverbalen Zeit, wobei wie schon gesagt der Mutter-Kind-Beziehung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Musik wird in diesem Zusammenhang „als Ausdruck einer spezifischen affektiven Kommunikation" (ebd.) gesehen.

Eine weitere Möglichkeit, die die von Oberhoff ergänzt, orientiert sich an thematischen Schwerpunkten. Hier zeigt sich dann, dass unterschiedliche Schwerpunkte Jahrzehnte überdauern, anderen dagegen nur eine Kurzlebigkeit zugestanden werden kann.

Die ersten diesbezüglichen Arbeiten stammen von Graf (1910; 1911). Seit 1910 gibt es fast kein Jahr, in dem nicht die eine oder andere psychoanalytisch akzentuierte musikbezogene Abhandlung erschien. Verschafft man sich einen Überblick, so erscheint es sinnvoll, die Vielzahl der Abhandlungen nach vorrangig besprochenen Themen zu ordnen. Eine andere Einteilung verfolgt Oberhoff (2002b), worauf ich am Schluss zu sprechen komme.

Der wohl größte Anteil der Arbeiten beschäftigt sich mit dem Thema *Psychoanalyse und Künstlerbiographien.* Diesbezügliche Arbeiten reichen zurück bis in das Jahr 1910 und erstrecken sich bis in die Gegenwart. Die jüngsten Arbeiten zu diesem Thema stammen aus dem Jahr 2003. Grundsätzlich geht es hier darum, den Künstler und/oder sein Werk oder einen Teil desselben unter psychoanalytischen Gesichtspunkten zu betrachten (vgl. Graf 1910; 1911; Kaplan 1912; Wolff 1913; Hitschmann 1912; Teller 1919; Reik 1921; Rank 1922; Swisher 1923; Rank 1925; van der Chijs 1926; Germain 1928; Winterstein 1929; Hitschmann 1933a; 1933b; Reik 1933; Mosonyi 1935; Freud 1935 in Reik 1956 (1976), 115; Tilly 1947; Michel 1951; Engel 1952; Haisch 1953; Reik 1953; 1956 (1976); Sterba E. u. R. 1954; Kohut 1957; Michel 1965; Reik 1965 (1981); Kuiper 1966; Engel 1968;

Dimitrov 1972; Mosonyi 1975; Nass 1975; Aulenkamp 1977; Gondolf 1977; Heinz 1977b; Hombach 1977; Schmitz 1977; Feder 1978; 1980; Wunderwald 1981; Haesler 1982; Rauchfleisch 1986; Nagler 1987; Greve/Hößler 1988; Haesler 1990b; 1992; Rousseau-Dujardin 1992; Widmer 1992; Haesler 1993; Halberstadt-Freud 1996; Leikert 1996; Haesler 1997; Oberhoff 1999a,b; 2002b,c; 2003a,e; kritisch dazu Mätzler 2002, 476 f).

Ein anderes zentrales Thema psychoanalytisch orientierter Arbeiten beschäftigt sich mit dem Thema *Musik (Kunst) und Entwicklung* . Dabei geht es nicht um die Entwicklung der oder in der Musik, sondern um die Bedeutung der Musik im Rahmen der Entwicklung des bzw. eines Menschen (vgl. Graf 1910, 1 ff, 248; Hug-Hellmuth 1913; van Teslaar 1922; Rank 1925; Klein, M. 1929 (1985); Mosonyi 1935, 223; Spitz 1938; Kohut 1950; 1957; Michel 1965; Kuiper 1966; Streich 1967; Engel 1968; Noy 1968; Nass 1971; Klausmeier, R. 1973; 1976; Mosonyi 1975, 40 f; Heinz 1977b; Friedrich-Barthel 1979; Wunderwald 1981; Streich 1979b; Nitzschke 1984; Rauchfleisch 1986; Nagler 1987; Haesler 1992; Tenbrink 2000; 2002). Mit in den Bereich der Entwicklung fallen die Aufsätze, die sich mit dem Verhältnis *Musik und Narzissmus* beschäftigen (vgl. Rank 1925; Pfeifer 1937; Sterba 1939; Haisch 1953; Klausmeier, R. 1973; Mosonyi 1975; Nitzschke 1984; Rauchfleisch 1986; Oberhoff 2003c,d). Ebenfalls in den Komplex um die psychoanalytischen Entwicklungsgedanken gehören die Aspekte, in denen es um eine Betrachtung des Verhältnisses zwischen der *Musiker- und der Kinderseele* geht (vgl. Graf 1910, 22; Mosonyi 1975, 118).

Einen dritten großen Komplex stellen die Arbeiten dar, die sich ganz allgemein mit dem Verhältnis von *Psychoanalyse und Musik* auseinandersetzen ohne dass sich ein besonderer Themenschwerpunkt festmachen lässt (vgl. Reik 1919; van Teslaar 1922; Schreber 1927; Varró 1929[2]; Balint 1932; Yates 1935; Baudouin 1936; Coriat 1945; Reik 1953; Racker 1951; 1965; Nass 1971; Heinz/Rotter 1977; 1977a; Wunderwald 1981; Rauchfleisch 1986; Haesler 1990a; 1991; Zimmermann 1992; Hofmann 2001). In diesen Zusammenhang gehören auch die sogenannten *Übersichtsarbeiten* (vgl. Haisch 1953; Racker 1951; Rauchfleisch 1986; Haesler 1997).

Die Theorie des Unbewussten und seiner Mechanismen spielen bei Freud eine zentrale Rolle. Demzufolge kommt auch dem Bereich *Musik, ihre Wirkung und Mechanismen im Unbewussten* eine große Bedeutung zu. Die Anzahl der Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich ist sehr umfangreich und sollte weiter unterteilt werden. Mit dem Aspekt *Wirkung der Musik* beschäftigen sich Teller 1919; Rank 1925; Winterstein 1929; Yates 1935; Versteeg-Solleveld 1935; Sterba 1939; Coriat 1945; Montani 1945; Wolde-Pirker 1948, 37 ff; Racker 1951; Frey 1953; Reik 1953; Kohut 1957; Michel 1965; Engel 1968; Schäfer 1967; Friedrich-Barthel 1979; Streich 1979b; Rauchfleisch 1968; Greve/Hößler 1988; Haesler 1992; Mätzler 2002; Tenbrink 2002; Nohr 2003. Ein weiterer wesentlicher Teil der Arbeiten befasst sich mit dem Verhältnis von *Musik und unbewussten Wunschregungen (Phantasien)* (vgl. Graf 1910; Bardas 1919; Teller 1919; Goja 1920; Rank 1925a; v. Sydow 1928, 158 f; Winterstein 1929; Balint 1932; Schneider 1932; Mosonyi 1935; Sterba 1946; Wolde-Pirker 1948; Frey 1953; Haisch 1953; Reik 1953; Mosonyi 1975; Eckert 1979; Streich 1979b; Mätzler 2002). Ebenfalls in diese Kategorie des Unbewussten gehören jene Arbeiten, die sich mit dem Thema *(Tag-) Traum und Musik* befassen (vgl. Graf 1910; Pfister 1913 (in v. Sydow 1928, 155); Rank 1925; 1925b; van der Chijs 1926; Germain 1928; Reik 1928[2]; v. Sydow 1928; Gutheil 1935; Mosonyi 1035, 224 ff; Sterba 1939; Wolde-Pirker 1948; Frey 1953; Haisch 1953; Reik 1953; Michel 1965; Streich 1967; Engel 1968; McDonald 1970; Nass 1971; Mosonyi 1975; Streich 1979b; 1980a; 1980b; 1981; Metzger/Riehn 1991; Stenzl 1991; Mätzler 2002, 480 f, 486 ff). Ein weiterer Mechanismus im Rahmen der Verarbeitung unbewusster Strebungen stellt die *Sublimierung (und Musik)* dar (vgl. Rank 1925; Mosonyi 1935, 209 ff; Haisch 1953; Kuiper 1966, 121 ff; Mosonyi 1975, 117 ff; Wunderwald 1981). *Musik und Wiederholung (szwang)* ist ebenfalls eine Thematik, die mit dem Unbewussten in Beziehung steht (vgl. Spitz 1938; Coriat 1945; Kohut 1950; Mosonyi 1975).

Ein weiterer großer Bereich psychoanalytischen Nachdenkens über Musik führt zu dem Thema *Musik und Sexualität*, wobei manchmal bei der Musik die Stimme, bei der Sexualität die Verdrängung oder die Perversion im Vordergrund steht (vgl.

Hug-Hellmuth 1912; Kaplan 1912; Pfister 1912; Weiss 1913; Abraham 1914; Ferenczi 1915; Bardas 1919; Teller 1919; Pfeifer 1921; 1922a; 1923; Rank 1925; van der Chijs 1926; Germain 1928; Reik 1928[2]; Brierley 1930; Schneider 1932; Mosonyi 1935; Pfeifer 1937; Karpmann 1938; Spitz 1938; Michel 1951; Racker 1951; Engel 1952; Knapp 1953; Kohut 1957; Hermann 1970; Mosonyi 1975; Streich 1979b; Rousseau-Dujardin 1992). Racker (1951) hebt besonders die Abwehrmechanismen der Musik hervor, als Abwehr paranoider Ängste und der Melancholie. Rackers Theorie umfasst hier sowohl Beziehungen des Unbewussten (und der Musik) als auch solche zum Bereich Musik und Gesang.

Musik und Hören ist ein weiterer thematischer Schwerpunkt. Dabei kommt es wieder zu Überlappungen mit verschiedenen anderen Themenkomplexen. Trotzdem sollte dieser Schwerpunkt als eigenständiger gewürdigt werden (vgl. Graf 1910; Bardas 1919; Teller 1919; v. Sydow 1928; Mosonyi 1935; Kohut 1950; Frey 1953; Knapp 1953; Noy 1968; Nass 1971; Klausmeier, R. 1973; 1976; Haesler 1982; Rauchfleisch 1986; Tenbrink 2000). Eine Untergruppe des Themenkomplexes Musik und Hören bildet das sogenannte *Farbhören* (vgl. Graf 1910; Hitschmann 1912; Hug-Hellmuth 1912; Pfeifer 1912; 1921; Varró 1929[2]; Frey 1953, 97 ff; Mosonyi 1975; Graf-Nold 1988, 104 ff; Oberhoff 2003d).

Musik, Sprache und Stimme bildet wieder einen wichtigen eigenständigen Themenkomplex im Rahmen psychoanalytischer Auseinandersetzung mit Musik, das sich von Beginn an bis heute auch in der Literatur durchzieht (vgl. Weiss 1913; Bardas 1919; Goja 1920; Mosonyi 1935; Kohut 1950; Reik 1953; Michel 1965; Engel 1968; Noy 1968; Mosonyi 1975; Rotter 1977, 28 ff; Faltin 1981; Streich 1981; Haesler 1982; Nitzschke 1984; Greve/Hößler 1988; Haesler 1990; Leikert 1992; Widmer 1992; Zimmermann 1992; Haesler 1997; Maiello 1999; Leikert 2001; Mätzler 2002; Leikert 2003a,b; Nohr 2003). Zum Bereich Musik und Sprache gesellt sich, orientiert man sich z. B. am Lehrplan Musikalische Früherziehung des VdM, der Bereich *Musik und Gesang*, dem verschiedene Beiträge gewidmet sind (vgl. Weiss 1913; Goja 1920; Versteeg-Solleveld 1935; Racker 1951; McDonald 1970; Mosonyi 1975; Streich 1979b). Mit in diesen Bereich gehören

auch die Arbeiten, die sich verstärkt mit *Musik und Melodie*, dem Bewegungsverlauf einer Melodie beschäftigen (vgl. Mosonyi 1935, 216 ff; Sterba 1939; Wolde-Pirker 1948; Haisch 1953, 85; Mosonyi 1975; Streich 1979b).

Musik und Tanz beinhaltet auch den Aspekt der Bewegung und des Rhythmus. Beide Aspekte werden aus psychoanalytischer Sicht häufig mit Sexualität und Erotik verbunden (vgl. Weiss 1913; Bardas 1919; Pfeifer 1922b; Rank 1925; Reik 1928[2]; Spitz 1928; Mosonyi 1935, 213 ff; Spitz 1938; Sterba 1939; Racker 1951; Haisch 1953, 83 ff; Kohut 1957; Mosonyi 1975; Nass 1975; Friedrich-Barthel 1979). Quasi als Untergruppe können hier die Arbeiten ergänzend hinzugefügt werden, in denen Tanz und Bewegung auch von Bedeutung sind. Zum einen wäre hier der Bereich *Musik-Religion-(Kult-)Tanz* zu nennen (vgl. Reik 1928[2], 153 ff, 201 ff, 265 ff; v. Sydow 1928; Mosonyi 1935; Spitz 1938; Haisch 1953; Mosonyi 1975; Streich 1979a), zum andern der Bereich *Musik und psychoanalytisches Gruppengeschehen*, das sich der *Bewegung* als kommunikatives Mittel bedient (vgl. Heinz 1977a; 1977b; Rotter 1977; Friedrich-Barthel 1979; 1987).

Auch in der Betrachtung des Verhältnisses von *Musik und Komposition* (vgl. van der Chijs 1926; Kohut 1950; Friedmann 1960; Nass 1975; Streich 1979b; 1981; Wunderwald 1981; Haesler 1992; Rousseau-Dujardin 1992) und deren Untergruppe *Komponieren und Entwicklung* (vgl. Graf 1910; Nass 1975) fließen wesentliche psychoanalytische Gedanken mit ein.

Musik und Harmonie beschäftigt sich nicht nur mit dem harmonischen Gefüge innerhalb der Musik, sondern versucht auch die hier formulierten Gedanken auf außermusikalische Phänomene zu übertragen (vgl. Mosonyi 1935, 220 ff; Haisch 1953, 85; Montani 1945; Mosonyi 1975, 79 ff; Streich 1967; 1979a).

Aussagen über die Bedeutung des Verhältnisses von *Musik und Musikinstrumenten* (vgl. Michel 1951; Engel 1952; Haisch 1953; Streich 1967; McDonald 1970; Bornstein 1977; Streich 1979b; !981; Tenbrink 2002) wurden häufig ergänzt durch Aussagen zum Verhältnis von *Musik und Symbolik* (vgl. Swisher 1923; Racker 1951; Streich 1967; Mosonyi 1975; Bornstein 1977; Streich 1979b; Nohr 1997). Trotz alledem ist Nohr (1997, 32) zuzustimmen, wenn sie feststellt: „Aussagen über

Musikinstrumente stellen eher ein ‚Nebenprodukt' psychoanalytischer kunsttheoretischer Erwägungen dar."

Des Weiteren existiert ein Bereich, den ich mit dem Begriffspaar *Musik und Medizin* umschreiben möchte. Dazu gehören gewisse Untergruppen wie z. B. der bereich *Musik und Krankheit* (vgl. Graf 1910; Pfister 1913; Rank 1925; Bernstein 1926; v. Sydow 1928; Spitz 1938; Jaedicke 1954; Kohut 1957; Kuiper 1966; Hermann 1970; Mosonyi 1975; Klausmeier 1976; Wunderwald 1981; Haesler 1982; Streich 1979b; Haesler 1990b). Ebenso gehören dazu der Bereich *Musik und Behinderung* (vgl. Bornstein 1977), der Bereich *Musik und Therapie* (vgl. Schäfer, M. 1976; Wunderwald 1981; Streich 1979b; Haerlin 1933; Tüpker 2003) und der Bereich *Musik und Hypnose* (vgl. Frey 1953).

Auch zum Bereich *Musik und Kunst* sind von Seiten der Psychoanalyse wichtige Aussagen gemacht worden (vgl. Weiss 1913; Reik 1919; Rank 1925; v. Sydow 1928; Mosonyi 1935; Coriat 1945; Kohut 1959; Frey 1953; Friedmann 1960; Haesler 1982; Steinbauer 1987).

Immer wieder finden sich von Seiten der Psychoanalyse auch Aussagen zur Bedeutung des Verhältnisses *Musik und Kulturentwicklung* (vgl. Rank 1925; Germain 1928; Reik 1928[2]; v. Sydow 1928; Spitz 1938; Michel 1965; Engel 1968; Mosonyi 1975; Streich 1979b).

Einen eigenen Bereich bilden weiterhin noch die Arbeiten, die sich mit der Thematik von *Musik und Begabung* auseinandersetzen (vgl. Bernfeld 1918; Jacoby 1926/27; Rosen 1964; McDonald 1970; Mosonyi 1975; Bornstein 1977; Rauchfleisch 1986; Pruett 1987; 1989).

Wenig Aussagen finden sich zu den Bereichen *Musik und Pädagogik* (vgl. Jacoby 1926/27) und *Musik und Architektur* (vgl. Frey 1953; Haisch 1953).

Einblicke in die psychoanalytische Theoriebildung, wie sie auch in dieser Arbeit erfolgen, zeigen, dass auch für den Bereich Psychoanalyse und Musik von einer einheitlichen psychoanalytischen Theorie nicht gesprochen werden kann.

Ansonsten kann ich nur Oberhoff (2002e, 25) beipflichten: „Die vorliegende Bestandsaufnahme ‚Psychoanalyse und Musik' kann zum einen dazu beitragen,

dass diese Forschungsergebnisse nicht ahistorisch angelegt werden, indem sie den bereits erreichten Diskussionsstand außer acht lassen, und zum anderen“ eine Fundgrube möglicher Fragestellungen für weitere Forschungsvorhaben. Denn trotz aller Fülle der bisherigen Arbeiten soll man sich nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich „der Forschungsbereich ‚Psychoanalyse und Musik‘ [...] noch in der Entwicklung befindet“ (a. a. O., 24).

Literaturverzeichnis

Abel-Struth, S. (Hg.) (1970): Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule. Band 1: Situation und Aspekte. Kassel

Abel-Struth, S. (Hg.) (1970a): Musik in Kindergarten und Vorschule. – Die gegenwärtige Situation. In: Dies. (Hg.): 1970, 17 ff

Abel-Struth, S. (1973): Musik im Elementarbereich und Eingangsstufe. – Didaktische Strukturen. In: Noll, G./Suder, A. (Hg.): 1973, 59 ff

Abel-Struth, S. (1974): Zur musikalischen Sozialisation des jungen Kindes, unter besonderer Berücksichtigung des Kinderliedes. In: Institut für Frühpädagogik (Hg.): 1974, 45 ff

Abel-Struth, S. (Hg.) (1975[2]): Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule. Band 2: Praktikum. Kassel

Abraham, K. (1914): Ohrmuschel und Gehörgang als erogene Zone. In: Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 2. Jg., 1914, 27 ff

Adams, E. C. (1977): Das Werk von Erik H. Erikson. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Band III (2), 301 ff. Zürich

Adorno, Th. W./Dirks, W. (Hg.) (1957): Freud in der Gegenwart. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 6. Frankfurt/M.

Adorno, Th. W. (1956/1978): Fragment über Musik und Sprache. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 16, 251 ff. Frankfurt/M. 1978

AEMP (Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik) (Hg.) (1997): Elementare Musikpädagogik in Ausbildung und Beruf. 11. – 12. April 1997 in Mannheim. Symposionsbericht. Mannheim

Ahlring, I./Kliche, M./Nentwig, R. (2001): Stadtmusikanten 2001 – Eine erste Projektwoche im Jahrgang 5. In: Praxis Schule 5-10, 12. Jg., 2001, 54 ff

Aichhorn, T. (1997): Über das Ergriffensein. In: Kipp, H./Perner, A./Sjef, T. (Hg.): 1997, 19 ff

Alfs, G./Thume, P. (1990): Der gelbe Storch. Märchen-Theater-Projekt in einer Orientierungsstufe. In: PÄDAGOGIK: 42. Jg., Heft 12, 8 ff. Weinheim

Altenberger, H./Maurer, F. (Hg.) (1992): Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven. Bad Heilbrunn

Altermann-Köster, M. u. a. (1992): Kinder — Eltern — Öffentliche Erziehung. Werkheft 38 des Instituts für Schulentwicklungsforschung, Dortmund

Alvin, J. (1977): Musik und Therapie. In: Musik & Bildung: 9. Jg., Heft 9, 441 ff. Mainz

Ammon, Gi. (Hg.) (1973): Psychoanalytische Pädagogik. Hamburg

Ammon, Gi. (1974): Stufen der Kreativität in der Vorlatenz. In: Ammon, Gü. (Hg.): 1974, 37 ff

Ammon, Gü. (Hg.) (1974): Gruppendynamik der Kreativität. München

Ammon, Gü. (1974a): Einleitung zu Ders. (Hg.): 1974, 7 ff

Ammon, Gü. (1974b): Kreativität und Ich-Entwicklung in der Gruppe. In: Ders. (Hg.): 1974, 12 ff

Andreas, R. (1993): Kreativität. In: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hg.): 1993, 520 ff

Antholz, H. (1970): Unterricht in Musik. Düsseldorf

Antholz, H./Gundlach, W. (Hg.) (1975): Musikpädagogik heute. Perspektiven — Probleme — Positionen. Düsseldorf

Argelander, H. (1963/64): Die Analyse psychischer Prozesse in der Gruppe. In: psyche: 18. Jg., Heft 18, 450 ff; Heft 9, 481. Stuttgart

Argelander, H. (1971): Ein Versuch zur Neuformulierung des primären Narzißmus. In: psyche: 25. Jg., Heft 25, 358 ff. Stuttgart

Arndt, M. (1989[2]): Der Beitrag des Puppenspiels zur Persönlichkeitsentwicklung der Vorschulkinder. In: Hannemann, B. (Ltg.): 1989[2], 30 ff

Asanger, R. u. a. (Hg.) (1988[4]): Handwörterbuch der Psychologie. 4. völlig neubearb. u. erw. Aufl. München/Weinheim

Auchter, T. (1978): Die Suche nach dem Vorgestern. Trauer und Kreativität. In: psyche: 32. Jg., Heft 32, 52 ff. Stuttgart

Auchter, T. (1994): Winnicott — oder: Psychoanalyse mit menschlichem Gesicht. Vorwort zu Winnicott. 1994, 7 ff

Auerbach, L. (1974): Lern- und entwicklungspsychologische Aspekte in der Musikalischen Grundausbildung. In: Auerbach, L./Stumme, W. (Hg.): 1974, 24 ff

Auerbach, L./Stumme, W. (Hg.) (1974): Musikalische Grundausbildung. Beiträge zur Didaktik. (Die Musikschule, Band III). Mainz

Baacke, D. (1984): Kommunikation/Medienpädagogik. In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): 1984, 650 ff

Baatz, U./Müller-Funk, W. (Hg.) (1993): Vom Ernst des Spiels. Über Spiel und Spieltheorie. Berlin

Bachmann, F. (Hg.) (1976[7]): Teddy, Teddy, tanze. Ein Liederbuch für die Musikerziehung in der Kinderkrippe. Leipzig

Baer, U. (1981): Was ist Spielpädagogik? In: Zeitschrift für Gruppenpädagogik: Band 7, 15 ff

Baer, U. (1995): Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik. Seelze/Velber

Balint, M. (1972): Angstlust und Regression. Beitrag zur psychologischen Typenlehre. Reinbek

Balint, A. (1973): Die Bedeutung des Märchens für das Seelenleben des Kindes (1935). In: Meng, H. (Hg.): 1973, 139 ff

Balthaus, T./Brommundt, C./Hagen, P. (1998): Raum zum Spielen. Über die Erfahrung von Motopäden/Motologen in Spielräumen im sozialpädiatrischen Zentrum Hannover. In: Praxis der Psychomotorik: 23. Jg., Heft 3, 173 ff. Dortmund

Bardas, W. (1919): Zur Problematik der Musik. In: Imago 5, 364 ff

Bastian, H. G./Klöckner, D. (Hg.) (1982): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag. Düsseldorf

Bastian, U. (1981): Die „Kinder- und Hausmärchen" der Brüder Grimm in der literaturpädagogischen Diskussion des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.

Batel, G. (1992): Spiellieder und Bewegungsspiele in der Musiktherapie. Stuttgart/Jena/New York

Baudouin, C. (1936): Einleitung zu Mosonyi, D.: 1936 (verkürzte ungarische Auflage des 1975 in deutscher Sprache erschienenen Werkes). In: Mosonyi, D.: 1975, 10 f

Baumgartner, A./Geulen, D. (Hg.) (1975): Vorschulische Erziehung. Band 1. Weinheim/Basel

Bauriedl, T. (2001): Kreativität oder Beliebigkeit? Prinzipien der Wirksamkeit im psychoanalytischen Prozess. In: Schlösser/Gerlach (Hg.): 2001, 107 ff

Beck-Neckermann, J. (2002): Handbuch der musikalischen Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. B.

Becker, H. (1980): Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft. Stuttgart

Becker, H. (1980a): Angst vor dem Spielen (1978). In: Ders.: 1980, 275 ff

Behne, K.-E. (Hg.) (1980): Einzeluntersuchungen. (Musikpädagogische Forschung Band 1). Laaber

Behne, K.-E. (Hg.) (1981): Musikalische Sozialisation. (Musikpädagogisch Forschung Band 2). Laaber

Behne, K.-E. (Hg.) (1982): Gefühl als Erlebnis — Ausdruck als Sinn. (Musikpädagogische Forschung: Band 3). Laaber

Behne, K.-E. (1982a): Musik — Kommunikation oder Geste? In: Musikpädagogische Forschung: Band 3, 125 ff.

Behne, K.-E. (1992): Musikverstehen — ein Mißverständnis? In: Jahrbuch der Bayerischen Akademie der schönen Künste: Nr. 6, 305 ff. Schaftlach,

Behne, K.-E. (1993): Wirkungen von Musik. In: Musik und Unterricht 18 (1993), 4 ff

Behne, K.-E. (1994): Wirkungen von Musik. In: Helms, S./Schneider, R./Weber, R. (Hg.): 1994 , 333 ff

Behr, H. L. et al. (1985): Die Methode der Gruppenanalyse im Sinne von Foulkes. In: Kutter, P. (Hg.): 1985, 93 ff

Beit, H. von (1975[5]): Symbolik des Märchens. Versuch einer Deutung. Bern/München

Berg, C. (1990): Verändertes Spielzeug — veränderte Kindheit. In: Neue Sammlung: 22. Jg., Heft 3, 436 ff. Seelze

Berg, C. (1991): Wandel der Kindheit in der Industriegesellschaft. In: Neue Sammlung: 23. Jg., Heft 3, 411 ff. Seelze

Berger, U. u. a. (1998): Spiel und Klang. Die Musikalische Früherziehung mit der Murmel. Lehrerband. Kassel

Berna-Simons, L. (1989): Die Anfänge der Kinder-Psychoanalyse. In: arbeitshefte kinderpsychoanalyse: 8. Jg., Heft 10, 99 ff. Kassel

Bernfeld, S. (1918): Zur Psychologie des Unmusikalischen. Nebst Bemerkungen über Psychologie und Psychoanalyse. In: Archiv für die gesamte Psychologie, Bd.34/2, 1918, 235 ff

Bernfeld, S. (1981[4]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.

Bernstein, N. (1926): Schizoidie und Syntonie in der Musik. In: Int. Zschf. F. (ärztl.) Psychoanalyse, 12. Jg., 1926, 228

Berthelsen, D. (1987): Alltag bei Familie Freud. Die Erinnerungen der Paula Fichtl. Mit einem Nachwort von F. Hacker. Hamburg

Besser, R. (1976): Leben und Werk von Anna Freud. (Med. Diss.). Mainz

Besser, R. (1977): Leben und Werk von Anna Freud. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Band III (2), 130 ff. Zürich

Bettelheim, B. (1987): Hänsel und Gretel, mein Lieblingsmärchen. In: Stork, J. (Hg.): 1987, 137 ff

Bettelheim, B. (1988[3]): Nachwort zu Mallet, C.-H.: 1988[3], 171 ff

Bettelheim, B. (1994[17]): Kinder brauchen Märchen. München

Beutler, K. u. a. (Hg.) (1993): Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt/M.

Biber, B. (1988[5]): Wachsen im Spiel. In: Flitner, A. (Hg.): 1988[5], 27 ff

Bienemann, G./Hasebrink, M./Nikles, B. W. (Hg.) (1995): Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes. Grundlagen, Kontexte, Arbeitsfelder. Münster

Biermann, G. (Hg.) (1969): Handbuch der Kinderpsychotherapie. Band 1. München/Basel

Biermann, G. (1976): Ergänzungsband zum Handbuch der Kinderpsychotherapie. München/Basel
Biermann, G. (1997): Nelly Wolffheim und dier Psychoanalytische Pädagogik. Gießen
Bilz, J. (1977[4]): Märchengeschehen und Reifungsvorgänge unter tiefenpsychologischem Gesichtspunkt (1958). In: Bühler, C./Bilz, J.: 1977[4], 95 ff
Bittner, G. (1976): Die „heilenden Kräfte“ im kindlichen Spiel. In: Halbfas, H. u. a. (Hg.): 1976, 41 ff
Bittner, G. (Hg.) (1981a): Selbstwerden des Kindes. Ein neues tiefenpsychologisches Konzept. Fellbach
Bittner, G. (1981b): Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten. In: Zeitschrift für Pädagogik: 27. Jg., 1981, 827 ff.
Bittner, G. (1982): Die Bedeutung unbewußter Motive im Sozialen Lernen. In: Fromm, M./Klein, W. (Hg.): 1982, 120 ff
Bittner, G. (1983): Psychoanalytische Aspekte des Spiels. In: Grupe, O. u. a. (Hg.): 1983, 122 ff
Bittner, G. (1985): Der psychoanalytische Begründungszusammenhang in der Erziehungswissenschaft. In: Bittner/Ertle (Hg.): 1985, 31 ff
Bittner, G. (1993): Von den Insidern und den Outsidern der Pädagogik. In: Neue Sammlung 33, 613 ff
Bittner, G. (1995): Hans Zulliger. In: Fatke, R./Scarbath, H. (Hg.): 1995, 53 ff
Bittner, G./Ertle, C. (Hg.) (1985): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg
Bittner, G./Schmid-Cordes, E. (Hg.) (1968): Erziehung in früher Kindheit. München
Böhm, W. (1983): Wider die Pädagogisierung des Spiels. In: Kreuzer, K. J. (Hg.): 1983a, 281 ff
Bornstein, B. (1966): Die Analyse eines phobischen Kindes (1949). In: psyche: 20. Jg., Heft 20, 721 ff. Stuttgart
Bornstein, M. (1977): Analysis of a congenitally blind musician. In: The Psychoanalytic Quarterly, Vol. 46, 1977, 22 ff
Borowski, G./Hielscher, H./Schwab, M. (1976): Unterricht: Prinzipien und Modelle. Materialien für die Planungsarbeit des Lehrers. Heidelberg
Bräuer, K. (Hg.) (1995): Psychische Potentiale für eine interdisziplinäre Lehrerausbildung: Motivation — Kognition — Entwicklung. Tagungsbericht des 1. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie. Essen
Braun, K.-H. (1994): Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise. In: neue praxis: 24. Jg., Heft 2, 107 ff. Neuwied
Braun, M. (1985): Mythen in der Erziehung? — Vorschlag für eine Pädagogik der kleinen Wahrheiten. In: Büttner, C. (Hg.): 1985b, 81 ff
Brendt, N./Gepp-Herold, K. (2001): Maurice Ravel: L’Enfant et les sortilèges. In : Kruse, M. (Hg.): 2001, 31 ff
Briehl, M. H. (1937): Die Rolle des Märchens in der Kleinkindererziehung (1933). In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 11. Jg., Band 11, 5 ff
Brierley, (Vorname unbekannt) (1930): Über das Singen. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 16. Jg., 1930, 534. (Dieser Vortrag ist im Druck lediglich als kurze Zusammenfassung erschienen)
Brikitsch, P. u. a. (Hg.) (1986): Das Liedertaschenbuch. Lieder junger Christen. Köln

Brinkmann, R. O./Poniek, M. (2001): (Orpheus wendet sich um). Szenisch-musikalische Interpretation von drei Orpheus-Opern. In: Kruse, M. (Hg.): 2001, 72 ff

Brozio, P./Weiß, E. (Hg.) (1993): Pädagogische Anthropologie, biographische Erziehungsforschung, pädagogischer Bezug. Festschrift zum 65. Geburtstag von Werner Loch. Hamburg

Bruder, K.-J. u. a. (Hg.) (1976): Kritik der Pädagogischen Psychologie. Falsche Theorien einer falschen Praxis. Reinbek

Brück, H. (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers. — Ein Modell. Reinbek

Brück, H. (1980): Das Kind vor dem Lehrer und das Kind im Lehrer. Psychoanalytische Aspekte von Lehrerängsten. In: Westermann Pädagogische Beiträge (WPB): 32. Jg., Heft 1, 8 ff

Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hg.) (1993): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek

Bucher, A. (2001): „Die Kinder sind nicht mehr so glücklich wie wir." Kindheitsglück aus der Sicht von ErzieherInnen. In: Behnken,I./Zinnecker, J. (Hg.): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001, 33 ff

Buchmann, R. (1985): Pädagogik und Menschenwürde. Band 1 der philosophischen und psychologischen Grundlagen für die Pädagogik; mit exemplarischer Anwendung auf die Kindergartenstufe. Bern/Stuttgart

Bühler, C. (1967[4]): Kindheit und Jugend — Genese des Bewußtseins. Darmstadt

Bühler, C. (1977[4]): Das Märchen und die Phantasie des Kindes (1918). In: Bühler, C./Bilz, J.: 1977[4], 21 ff

Bühler, C./Bilz, J. (1977[4]): Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Berlin/Heidelberg/New York

Bühler, E./Ekstein, R. (1973): Anthropologische Resultate aus biographischer Forschung. In: Gadamer, H.-G./Vogler, P. (Hg.): 1973, 349 ff

Büttner, C. (1985a): Lehrerautorität. Zur Bearbeitung von Macht- und Abhängigkeitsphantasien in Lehrerfortbildungsseminaren. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik: 7. Jg., Heft 21, 136 ff. Göttingen

Büttner, C. (Hg.) (1985b): Zauber, Magie und Rituale. Pädagogische Botschaften in Märchen und Mythen. München

Büttner, C. (Hg.) (1988): Spielerfahrungen mit Kindern. Sinnvolles Lernen oder pädagogischer Trick? Stuttgart

Büttner, C. (Hg.) (1988a): Liebe, ganz heimlich ... Spiel- und Gruppenprozesse in der Schulklasse. In: Ders. (Hg.): 1988, 89 ff

Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hg.) (1991): Psychoanalyse und schulische Konflikte. Mainz

Büttner, C./Trescher, H.-G. (Hg.) (1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz

Buland, R. (1995): Die Musik, das Spiel, der Ernst, das Spielerische ... Ein Denkweg zur Begriffserklärung. In: Stampfl, I. (Hg.): 1995, 25 ff

Burger, A. (1992): Der Lehrer als Erzieher. Hans Zulliger und Oskar Spiel. Aktualität und Bedeutung ihrer Schulpraxis für die heutige Pädagogik. Zürich

Burlingham, D. (1937): Probleme des psychoanalytischen Erziehers. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 11. Jg., Band 11, 91 ff

Busch, E. (1992): Einführung in das Werk von D. W. Winnicott. Frankfurt/M.

Busch, H.-J. (1989): Kindheit am Ende oder Kindheit ohne Ende? Psychoanalytisch-sozialpsychologische Aspekte veränderter Sozialisationsbedingungen von Kindern. In: Geulen, D. (Hg.): 1989, 21 ff

Bussmann, H./Heymann, H. W. (1983): Kreativität. In: Lenzen, D. (Hg.): 1983 Bd. 8 , 490 ff

Buxbaum, E. (1931): Fragestunde in einer Klasse. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 5. Jg., Band 5, 263 ff

Buxbaum, E. (1936): Massenpsychologische Probleme in einer Schulklasse. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 10. Jg., Band 10, 215 ff

Calliess, E. (1980^7): Spielen in der Schule — Motivationale Aspekte. In: Daublebsky, B.: 1980^7, 227 ff

Carotenuto, A. (Hg.) (1986): Tagebuch einer heimlichen Symmetrie. Sabina Spielrein zwischen Jung und Freud. Mit einem Vorwort von J. Cremerius. Freiburg i. Br.

Chijs, A. v. d. (1922): Versuch zur Anwendung der objektiven Psychoanalyse auf die musikalischen Kompositionen. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 8. Jg., 1922, 497 ff

Chijs, A. v. d. (1926): Über das Unisono in der Komposition. Beitrag zur Psychoanlyse der Musik. IN: Imago 12, 23 ff

Chott, P. (1990): Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung. Weiden

Christie, J. F./Johnsen, E. P. (1985): Die Rolle des Spiels in der sozial-intellektuellen Entwicklung. In: Einsiedler, W. (Hg.): 1985, 67 ff

Colberg-Schrader, H. u. a. (Hg.) (1998): Kinder in Tageseinrichtungen. Ein Handbuch für Erzieherinnen, 5. Lieferung, Seelze

Conzen, P. (1990): Erik H. Erikson und die Psychoanalyse. Systematische Gesamtdarstellung seiner theoretischen und klinischen Positionen. Heidelberg

Coriat, J. H. (1945): Some aspekts of a psychoanalytic interpretation of music. In: The Psychoanlytic Review, Vol. 32, 1945, 408 ff

Cropley, A. J. (1978): Unterricht ohne Schablone. Wege zur Kreativität. Ravensburg

Dartsch, M. (1999): Spiel in der Elementaren Musikpädagogik. In: Üben & Musizieren: 17. Jg., Heft 3, 15 ff. Mainz

Dartsch, M (2002): Elementare Musikpädagogik im anthropologischen Bedingungsfeld. In: Ribke/Dartsch (Hg.): 2002, 311 ff

Damstra-Wijmenga, S. M. J. (1993): Erinnerungen Neugeborener. Eine experimentelle Studie zum Wiedererkennen pränataler Reize. In: Psychologie, Erziehung , Unterricht: 40. Jg., Heft 2, 97 ff.

Datler, W. (Mitverf.) (1984): Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik in Auseinandersetzung mit Pädagogik, Tiefenpsychologie, Psychotherapie und Kommunikationstheorie. München/Basel

Datler, W. (1985): Psychoanalytische Repräsentanzenlehre und pädagogisches Handeln. Eine Anmerkung zu Zulligers Methode der „deutungsfreien Kinderpsychotherapie“ und deren mögliche Relevanz für Pädagogik. In: Bittner, G./Ertle, C. (Hg.): 1985, 67 ff

Datler, W. (1995a): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Mainz

Datler, W. (1995b): Szenisches Verstehen, fördernder Dialog und psychoanalytisch-pädagogisches Handeln: Zum wissenschaftlichen Werk Hans-Georg Treschers. In: Evangelische Fachhochschule Darmstadt (EFD) (Hg.): 1995, 25 ff

Datler, W./Finger-Trescher, U./Büttner, C. (Hg.) (1994): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Band 6. Mainz

Datler, W./Finger-Trescher, U./Büttner, C. (Hg.) (1995): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Band 7. Mainz

Datler, W./Finger-Trescher, U./Büttner, C. (Hg.) (1999): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Band 10. Giessen

Daublebsky, B. (1980[7]): Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart

Davis, M./Wallbridge, D. (1983): Eine Einführung in das Werk von D. W. Winnicott. Stuttgart

Decker-Voigt, H.-H. (1999): Mit Musik ins Leben. Wie Klänge wirken. Schwangerschaft und frühe Geburt. Kreuzlingen

Desboilles-Theiler, C. (1980): Möglichkeiten der Musiktherapie im Rahmen der psychologischen Behandlung. (Phil. Diss.). Zürich

Diatkine, R. (1987): Über das Ausgesprochene und Nichtausgesprochene im Zaubermärchen. In: Stork, J. (Hg.): 1987, 63 ff

Dieckmann, H. (1984): Therapeutische Möglichkeit von Märchen. In: Westermann Pädagogische Beiträge (WPB): 36. Jg., Heft 2, 65 ff

Dimitrov, C. T. (1972): Richard Wagner und Sigmund Freud. In: Zeitschrift für Psychoanlytische Medizin und Psychoanalyse, 18. Jg., 1972, 286 ff

Dinges, O./Born, M./Janning, J. (Hg.) (1986): Märchen in Erziehung und Unterricht. Kassel

Diskurs (1992): Thema: Kindheit heute — Aufwachsen in der Moderne, Heft 1, 2 ff.

Doderer, K. (Hg.) (1983): Über Märchen für Kinder von heute. Essays zu ihrem Wandel und ihrer Funktion. Weinheim/Basel

Doderer, K. (1983a): Einleitung zu Ders.: 1983, 9 ff

Dokumentation zum Musikschulkongreß '87 (1988): Kinder im Treffpunkt Musikschule, Spiel mit Instrumenten – Instrumentalspiel. Regensburg

Dollase, R. (Hg.) (1978): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Band 2. Düsseldorf

Dornes, M. (1999): Spielzeug – Identität – Anerkennung: Überlegungen zu kommunikativen und strukturbildenden Prozessen der frühkindlichen Entwicklung. In: Datler, W. u. a. (Hg.): 1999, 48 ff

Drees, E. J. (1986): Wie kann man mit Schülern Märchen erzählen? In: Dinges, O./Born, M./ Janning, J. (Hg.): 1986, 90 ff

Duncker, L. u. a. (Hg.) (1990): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm

Eckert, C. (1979): Der Ohrwurm. Zur Psychopathologie des Alltagslebens. In: Psyche, 33. Jg., 1979, 545 ff

Ehbauer, S. (1994): Wir feiern ein Märchenfest. In: Grundschulmagazin, Heft 12, 15 ff.

Ehrenzweig, A. (1974): Ordnung im Chaos. Das Unbewußte in der Kunst. Ein grundlegender Beitrag zum Verständnis der modernen Kunst. München

Eifermann, R. R. (1987): Märchen — eine Via Regia zum Kind im Erwachsenen. In: Stork, J. (Hg.): 1987, 83 ff

Einsiedler, W. (1984): Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung im Vorschulalter. In: Fthenakis, W. E. (Hg.): 1984, 337 ff

Einsiedler, W. (Hg.) (1985): Aspekte des Kinderspiels. Pädagogisch-psychologische Spielforschung. Weinheim/Basel

Einsiedler, W. (1991): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn

Ekstein, R. (1976). Die Bedeutung des Spiels in der Kinderpsychotherapie. In: Biermann, G. (Hg.): 1976, 162 ff

Ellgring, H. (1995^2): Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick. In: Rosenbusch, H. S./Schober, O. (Hg.): 1995^2, 9 ff

Ellwanger, W./Grömminger, A. (1979^2): Märchen — Erziehungshilfe oder Gefahr? Freiburg i. Br.

Ellwanger, W./Grömminger, A. (1989): Das Puppenspiel. Psychologische Bedeutung und pädagogische Anwendung. Freiburg i. Br.

El-Nawab, S. (1987): Über die auditive Wahrnehmung musikalischer Reize in Utero. (Med. Diss.). Hannover

Engel, H. (1952): André Michel: Psychoanalyse de la Musique. Bibliothèque Internationale de Musicologie, dirigée par G. Brelet. Paris 1951. In: Die Musikforschung, Bd. 5, 301 ff

Engel, H. (1968): André Michel: L'école Freudienne devant la musique. Paris 1965. In: Die Musikforschung, Bd. 21, 372 ff

Engl, H./Feldhaus, K. (1985): Ein Anfang mit Musik. 130 Vorschläge für die Praxis elementarer Musikerziehung in Kindergarten und Grundschule. Mainz

Erikson, E. H. (1937): Traumatische Konfigurationen im Spiel. In: IMAGO: 23. Jg., Band 13, 447 ff

Erikson, E. H. (1953/54): Wachstum und Krisen der gesamten Persönlichkeit (1950). In: psyche: 7. Jg., Heft 7, 1 ff; 112 ff. Stuttgart

Erikson, E. H. (1957): Trieb und Umwelt in der Kindheit. In: Adorno, Th. W. /Dirks, W. (Hg.): 1957, 43 ff

Erikson, E. H. (1966): Einsicht und Verantwortung (1964). Stuttgart

Erikson, E. H. (1966a): Die menschliche Stärke und der Zyklus der Generationen (1960). In: Ders.: 1966, 99 ff

Erikson, E. H. (1973): Autobiographisches zur Identitätskrise (1970). In: psyche: 27. Jg., Heft 27, 793 ff. Stuttgart

Erikson, E. H. (1980^3): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel (1968). Stuttgart

Erikson, E. H. (1984^9): Kindheit und Gesellschaft (1950). Stuttgart

Evangelische Fachhochschule Darmstadt (EFD) (Hg.) (1995): Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Zum Gedenken an Hans-Georg Trescher. Darmstadt

Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.) (1984): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Darmstadt/Neuwied

Faltin, P. (1973): Die Bedeutung von Musik als Ergebnis sozio-kultureller Prozesse. Zu einigen Schwierigkeiten bei der Betrachtung der Musik als kommunikatives Phänomen. In: Die Musikforschung: 32. Jg., Heft 26, 435 ff. Kassel

Faltin, P. (1976): Ästhetische Aspekte musikalischer Kommunikation. In: Musik & Bildung: 8. Jg., Heft 9, 451 ff. Mainz

Faltin, P. (1981): Ist Musik eine Sprache? In: Henze, H.-W. (Hg.): 1981, 32 ff

Faltin, P./Reinecke, H.-P. (Hg.) (1973): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln

Falzeder, E./Schindler S. (1987): Der Beginn psychischen Lebens. Der psychoanalytische Zugang. In: Studien zur Kinderpsychoanalyse, Band VII, 97 ff
Fassbender, C. (1993): Hören vor der Geburt. In: Bruhn, H. u. a. (Hg.): 1993, 268 ff
Fatke, R. (1978): Einleitung zu Redl, F.: 1978, 7 ff
Fatke, R. (1990): Kinder erfinden Geschichten. Erkundungsfahrten in die Phantasie. In: Duncker, L. u. a. (Hg.): 1990, 47 ff
Fatke, R. (Hg.) (1994): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn
Fatke, R. (1994a): Phantasiegeschichten. In: Ders. (Hg.): 1994, 9 ff
Fatke, R./Scarbath, H. (Hg.) (1995): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt/M.
Federn, P. (1926): Märchen — Mythos — Urgeschichte. In: Federn, P./Meng, H. (Hg.): 1926, 499 ff
Federn, P./Meng, H. (Hg.) (1926): Das psychoanalytische Volksbuch. Stuttgart/Berlin
Federn, P./Meng, H. (Hg.) (1964[5]): Psychoanalyse und Alltag. 5. umgearb. Aufl. Bern/Stuttgart
Ferenczi, S. (1915): Psychogene Anomalien der Stimmlagen. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 3. Jg., 1915, 25 ff
Ferenczi, S. (1964[2]): Bausteine zur Psychoanalyse. Band 4. Stuttgart
Fertig, L. (1984): Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600 bis 1900. Darmstadt
Finger, U. D. (1977): Narzißmus und Gruppe. Frankfurt/M.
Finger-Trescher, U. (1990): Wirkfaktoren der Gruppenanalyse. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik: 12. Jg., Heft 26, 307 ff. Göttingen
Finger-Trescher, U. (1991): Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse. Stuttgart/Bad Cannstatt
Finger-Trescher, U. (1993): Grundlagen der Arbeit mit Gruppen — Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: Muck, M./Trescher, H.-G. (Hg.): 1993, 205 ff
Finger-Trescher, U. (1994): Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe: In: Schäfer, G. E. (Hg.): 1994, 3 ff
Finger-Trescher, U./Büttner, C. (1987): Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung und ihre Übertragbarkeit auf die pädagogische Praxis. In: Büttner, C./Trescher, H.-G. (Hg.): 1987, 134 ff
Finger-Trescher, U./Trescher, H.-G. (Hg.) (1993[2]): Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Mainz
Finkel, K. (Hg.) (1979): Handbuch der Musik und Sozialpädagogik. Regensburg
Flechsig, K.-H. (1966): Erziehen zur Kreativität. In: Neue Sammlung, Heft 6, 129 ff
Flender, R. (1989): Massenkommunikation und Mythos — phänomenologische Betrachtungen zur Popular-Musik im Medienzeitalter. In: Schneider, R. (Hg.): 1989, 89 ff
Flitner, A. (Hg.) (1973): Das Kinderspiel. München
Flitner, A. (1976): Spiel und Erfindung des Kindes. In: Halbfas, H.u. a. (Hg.): 1976, 19 ff
Flitner, A. (1986[8]): Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München
Flitner, A. (Hg.) (1988[5]): Das Kinderspiel. Neuausgabe. München
Flitner, A. (1996[10]): Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 10. überarb. Neuauflage. München
Foulkes, S. H. (1939): Norbert Elias: Über den Prozeß der Zivilisation. Band 1. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 24, 179 ff.

Foulkes, S. H. (1941): Norbert Elias: Über den Prozeß der Zivilisation. Band. 2. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 26, 316 ff.

Foulkes, S. H. (1970/71): Dynamische Prozesse in der gruppenanalytischen Situation. In: Gruppenpsychotherapeutische Gruppendynamik, Heft 4, 70 ff

Foulkes, S. H. (1992): Gruppenanalytische Psychotherapie. München

Freud, A. (1980): Die Schriften der Anna Freud. Band 1. 1922 – 1936. München

Freud, A. (1987 (1) – (10)): Die Schriften der Anna Freud. Frankfurt/M.

Freud, S. (G. W. I – XVII): Gesammelte Werke. Band 1 – 17. Imago Publishing Company. London 1948 – 1955

Alle wörtlich oder sinngemäß aus den Werken Freuds entlehnten Stellen, soweit nicht aus den Gesammelten Werken Freuds (G. W. I – XVII; G. W.-Nachtragsband) zitiert wird, orientieren sich für die Jahreszahl an der von Meyer-Palmedo, I./Fichtner, G. 1989 herausgegebenen grundlegend revidierten und erweiterten Neuausgabe der ‚Sigmund Freud Konkordanz und Gesamtbibliographie', während die Seitenzahl der Fischer-Taschenbuchausgabe folgt.

Freud, S. (1901b): Zur Psychopathologie des Alltagslebens. Fischer Taschenbuch (FTb) 6079. Frankfurt a. M. 1985

Freud, S. (1909b): Analyse und Phobie eines fünfjährigen Knaben. „Der kleine Hans." FTb 6715. Frankfurt a. M. 1984

Freud, S. (1910a): Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen. In: Freud, S.: Darstellungen der Psychoanalyse. FTb 6016. Frankfurt/M. 1987

Freud, S. (1915e): Das Unbewußte. In: Freud, S.: Das Ich und das Es. FTb 6394. Frankfurt/M. 1984^5

Freud, S. (1916/17a): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. FTb 6348. Frankfurt/M. 1988

Freud, S. (1920g): Jenseits des Lustprinzips. In: Freud, S.: Das Ich und das Es. FTb 6394. Frankfurt/M. 1984^5

Freud, S. (1923b): Das Ich und das Es. FTb 6394. Frankfurt/M. 1984^5

Freud, S. (1925d): Selbstdarstellung. In: Ders.: 1987,37 ff

Freud, S. (1926e): Die Frage der Laienanalyse. In: Freud, S.: Darstellungen der Psychoanalyse. FTb 6016. Frankfurt/M. 1987

Freud, S. (1930a): Das Unbehagen in der Kultur. In: Freud, S.: Abriß der Psychoanalyse./Das Unbehagen in der Kultur. FTb 6043. Frankfurt/M. 1988

Freud, S. (1933a): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. FTb 6390. Frankfurt/M. 1986

Freud, S. (1935a): Nachschrift (zur Selbstdarstellung von 1925). In: Ders.: 1987, 97 ff

Freud, S. (1940a): Abriß der Psychoanalyse. In: Freud, S.: Abriß der Psychoanalyse./Das Unbehagen in der Kultur. FTb 6043. Frankfurt/M. 1988

Freud, S. (1968^2): Briefe 1873 – 1939, hrsg. von E. und L. Freud. 2. erw. Aufl. Frankfurt/M.

Freud, S. (1987): Selbstdarstellung. Schriften zur Geschichte der Psychoanalyse. Frankfurt/M.

Frey, E. (1953): Psychotherapeutische Aspekte des unbewußten Musikerlebnisses. In: Bull. Schweiz. Akad. Med. Wiss., 9. Jg. 1953, 91 ff

Friedmann, St. M. (1960): One Aspekt of the Strukture of Music. A Study od Regressive Transformation of Musical Themes. In: Journal of the american psychoanlytic Association, Vol. 8, 1960, 427 ff

Friedrich-Barthel, M. (1979): Rhythmik zwischen Pädagogik und Psychotherapie. Frankfurt/M.
Friedrich-Barthel, M. (1987): Szenen in Musik und Bewegung. In: Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hg.): 1987, 54 ff
Fritz, A. (1995): Spiel als Unterrichtsprinzip in der Primarstufe. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): 1995, 37 ff
Fritz, J. (1991): Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/ München
Fritz, J. (1993[3]): Methoden des sozialen Lernens. 3. erg. Aufl. Weinheim/München
Fröhlich, V./Göppel, R. (Hg.) (1992): Sehen, Fühlen, Verstehen. Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern. Würzburg
Fromm, M./Klein, W. (Hg.) (1982): Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler
Frommberger, H. u. a. (Hg.) (1976): Lernendes Spielen — Spielendes Lernen. Hannover
Frommknecht, M. (1981): Anna Freud. In: Rattner, J. (Hg.): 1981, 35 ff
Fthenakis, W. E. (Hg.) (1984): Tendenzen der Frühpädagogik. Düsseldorf
Fthenakis, W. E. (1995): Kindliche Reaktionen auf Trennung und Scheidung. In: Familiendynamik: 20. Jg., Heft 2, 127 ff. Stuttgart
Fudickar, M. (1985): Kreativitätstraining in der Schule. Erfolgreiche Methoden zur Steigerung der Kreativität am Beispiel eines Unterrichtsversuchs. Essen
Füchtner, H. (1993): Psychoanlytische Pädagogik als kritische Pädagogik. In: Muck/Trescher (Hg.): 1993, 148 ff
Fürstenau, P. (Hg.) (1974): Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Darmstadt
Funk-Hennings, E. (1992): Musikpädagogische Reflexionen über die „veränderte“ Kindheit. In: Grundschule: 24. Jg., Heft 12, 52 f. Braunschweig
Funkkolleg (1992): Der Mensch. Anthropologie heute. Studienbrief 4 (Studieneinheit 11). Tübingen
Gadamer, H.-G./Vogler, P. (Hg.) (1973): Neue Anthropologie. Band 5. Stuttgart
Garlichs, A./Groddeck, N. (Hg.) (1978): Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Lernschule. Freiburg i. Br.
Garlichs, A./Schmitt, F. (1978): Schulwechsel — Ein Unterrichtsprojekt im 4. Schuljahr. In: Garlichs, A./Groddeck, N. (Hg.): 1978, 42 ff
Gastager, H. u. a. (Hg.) (1980): Psychoanalyse als Herausforderung. Festschrift Caruso. Wien
Gay, P. (1989[2]): Freud. Eine Biographie für unsere Zeit. Frankfurt/M.
Geck, M. (1986): Einführung zu Kohlen, H. (Hg.): 1986, 7 ff
Gellrich, M. (1993): Musikalitätsförderung im vorgeburtlichen Stadium und im Kleinkindalter. In: Petrat, N. (Hg.): 1993, 55 ff
Gembris, H./Kraemer, R.-D./Maas, G. (Hg.) (1993): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Forum Musikpädagogik Band 2. Augsburg
Gembris, H./Kraemer, R.-D./Maas, G. (Hg.) (2001): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte (Musikpädagogische Forschungsberichte Bd. 8). Augsburg
Germain, P. (1928): Musik und das Unbewußte. In. Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 14. Jg. 1928, 568
Gerstl, Q. (1964): Die Brüder Grimm als Erzieher. Pädagogische Analyse des Märchens. München
Geulen, D. (Hg.) (1989): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim/Basel
Geulen, D. (1989a): Einführung zu Ders. (Hg.): 1989, 7 ff
Gfäller, G. R. (1992): Nachwort zu Foulkes, S. H.: 1992, 260 ff

Giehrl, H. E. (1970): Volksmärchen und Tiefenpsychologie. München
Gies, St. (1990): Der Anspruch der Musik als Faktor musikpädagogischer Zielbestimmungen. Essen
Gnädinger, H. (1991): Balintarbeit mit Schulpsychologen. In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hg.): 1991, 110 ff
Göppel, R. (1999): Die Bedeutung der frühen Erfahrungen oder: Wie entscheidend ist die frühe Kindheit für das spätere Leben? In: Datler, W. u. a. (Hg.): 1999, 15 ff
Goja, H. (1920): Das Zersingen der Volkslieder. Ein Beitrag zur Psychologie der Volksdichtung. In: Imago, 6. Jg., Band 6, 132 ff
Gottschaldt, K. u. a. (Hg.) (1972): Handbuch der Psychologie. Band 7,2 (Forschungsbereiche). Göttingen
Graber, H. G. (Hg.) (1974): Pränatale Psychologie. Die Erforschung vorgeburtlicher Wahrnehmung und Empfindungen. München
Graf, M. (1910): Die innere Werkstatt des Menschen. Stuttgart
Graf, M. (1911): Richard Wagner im fliegenden Holländer. Ein Beitrag zur Psychologie künstlerischen Schaffens (Schriften zur angewandten Seelenkunde, hrsg. von S. Freud, Bd. 9). Leipzig/ Wien
Graf-Nold, A. (1988): Der Fall Hermine Hug-Hellmuth. Eine Geschichte der frühen Kinderanalyse. München/Wien
Graumann, C. F. (1972): Interaktion und Kommunikation. In: Gottschaldt, K. u. a. (Hg.): 1972, 1109 ff
Greenarce, P. (1959): Play in Relation to creative Imagination. In: The Psychoanalytic Studie of the Child, Vol XIV, 1959, 61 ff
Greve, G./Hößler, K. (1988): Von den Erzählungen E. T. A. Hoffmanns zu J. Offenbachs Oper: „Hoffmanns Erzählungen." Psychoanalytische Überlegungen zu Dichtung und Musik. In: Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 23, 1988, 261 ff
Groddeck, N. (1978): Aspekte zu einer Theorie erfahrungsoffenen Lernens. In: Garlichs, A./Groddeck, N. (Hg.): 1978, 124 ff
Grösche, M. (1994): Zur Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik. Exemplarische Zugänge zur Psychoanalytischen Pädagogik oder besser: psychoanalytisch orientieren Pädagogik. Ammersbek
Gross, W. (1982): Was erlebt das Kind im Mutterleib? Ergebnisse und Folgerungen der pränatalen Psychologie. Freiburg i. Br.
Gross, W. (1991): Was erlebt das Kind im Mutterleib? Ergebnisse und Folgerungen der pränatalen Psychologie. Überarb. u. erw. Neuausgabe. Freiburg i. Br.
Große-Jäger, H. (1982a): Wir sind die wohlbekannten, lustigen Bremer Stadtmusikanten. In: musikpraxis, Heft 16, 101 ff
Große-Jäger, H. (1982b): Märchenlieder. In: musikpraxis, Heft 16, 111 ff
Große-Jäger, H. (Hg.) (1987): Ich kenne das Lied aber anders. In: musikpraxis, Heft 4, 106 ff
Große-Jäger, H. (1988): Spiellieder im Kreis und in der Gasse. In: musikpraxis, Heft 3, 68 ff
Große-Jäger, H. u. a. (1992[3]): Tanzen in der Grundschule. 3. verb. Auflage. Bopphard
Großmann, R. (1991): Musik als ‚Kommunikation'. Zur Theorie musikalischer Kommunikationshandlungen. Braunschweig
Grossmann, W. (1987): Kinder-Garten — Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel

Grosz, P. (1997): Effizienz, Kosten, Psychoanalyse ... In: Kipp, H./Perner, A./Sjef, T. (Hg.) 1997, 67 ff

Grubrich-Simitis, I. (1987): Innenwelt des Kindes. Eine Skizze von Anna Freuds Lebenswerk. In: Freud, A.: 1987 (1), XIX ff

Gruhn, W. (1993): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Hofheim/Darmstadt

Grummes, U. (1976): Die Bedeutung des Märchens für die Psychoanalyse. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Bd. 2, 564 ff. Zürich

Grundmann, M./Huinink, J. (1991): Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern — Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik: 37. Jg., Heft 4, 529 ff. Weinheim

Grundschule (1989): Themenkomplex: Kindheit heute, 21. Jg., Heft 5, 10 ff. Braunschweig

Grupe, O. (1992): Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spiel-Erfahrungen für die kindliche Entwicklung. In: Altenberger, H./Maurer, F. (Hg.): 1992, 9 ff

Grupe, O.u. a. (Hg.) (1983): Spiel — Spiele — Spielen. Bericht über den 5. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Tübingen (1982). Schorndorf

Gudjons, H. (1982): Interaktionsspiele im Unterricht. Auf dem Weg zur produktiven Arbeitsgemeinschaft. In: Westermann Pädagogische Beiträge (WPB), Heft 11, 466 ff

Gudjons, H. (1992[3]): Handlungsorientiert lehren und lernen; Schüleraktivierung — Selbsttätigkeit — Projektarbeit. 3. neubearb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn

Gudjons, H. (1998): Ernste Spiele. Über Möglichkeiten und Grenzen von Interaktionsspielen. In: PÄDAGOGIK, Heft 1/98, 6 ff

Günther, U. (1972): Musikalische Kommunikation. In: Schwencke, O. (Hg.): 1972, 55 ff

Günther, U./Rauhe, H. (Hg.) (1974): Musiklehrerausbildung an der Universität. Stuttgart

Gundlach, W. (Hg.) (1984): Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf

Gutheil, E. (1935): Musical Day-Dreams. In: The Psychoanlytic Review, Vol. 22, 1935, 424 ff

Haack-Wegner, R. (1992): Datengewinnung in der psychoanalytisch orientierten pädagogischen Forschung: Zum Problem der Übertragung — Gegenübertragung im schulischen Setting. In: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hg.): 1992, 64 ff

Haas, G. (1983): Wozu Märchen gut sind. Überlegungen zur zeitgenössischen Märchendiskussion und Märchendidaktik. In: Doderer, K. (Hg.): 1983, 157 ff

Haerlin, P. (1993): Klang und Trance im psychoanalytischen Setting. In: Musiktherapeutische Umschau: 14. Jg., 1993, Heft 14, 219 ff.

Haesler, L. (1990a): Die Problematik des psychoanalytischen Zugangs zur Musik. In: Grünzweig, W. u. a. (Hg.): Schnebel 60 (Festschrift für Dieter Schnebel), Hofheim

Haesler, L. (1990b): Othello oder die Vernichtung des Helden. Zur Dynamik von Eifersucht, Neid und destruktivem Narzißmus. In: Zscf. F. psychoanalytische Theorie und Praxis. 5. Jg. , 1990, 250 ff

Haesler, L. (1982): Sprachvertonung in Robert Schumanns Liederzyklus „Dichterliebe“ (1840). Ein Beitrag zur Psychoanalyse der musikalischen Kreativität. In: Psyche: 36. Jg., Heft 36, 908 ff.

Haesler, L. (1990a): Zur Problematik des psychoanalytischen Zugangs zur Musik. In: Grünzweig, W. u. a. (Hg.): Schnebel 60 (Festschrift für Dieter Schnebel). Hofheim 1990, 178 ff

Haesler, L. (1990b): Othello oder die Vernichtung des Helden. Zur Dynamik von Eifersucht, Neid und destruktivem Narzißmus. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis, 5. Jg., 1990, 250 ff

Haesler, L. (1991): Zur Psychoanalyse der Musik und ihrer psychodynamischen und historischen Ursprünge (1988). In: Jahrbuch der Psychoanalyse, Band 27 , 203 ff.

Haesler, L. (1992): Musik als Übergangsobjekt. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis. /. Jg., Heft 1, 4 ff

Haesler, L. (1993): Franz Schuberts *Winterreise*: Zur Dynamik der psychoanalytischen Entwicklung und ihrer musikalischen Realisierung. In: Gutwinski-Jeggele, J./Rotmann, J. M. (Hg.): „Die klugen Sinne pflegend." Psychoanalytische und kulturkritische Beiträge. Hermann Beland zu Ehren. Tübingen 1993, 379 ff

Haesler, L. (1994): Psychoanalyse — therapeutische Methode und Wissenschaft vom Menschen. Stuttgart/Berlin/Köln

Haesler, L. (1997): Psychoanalyse und Musik. In: Oberhoff, B. (Hg.): 2002b, 389 ff

Haisch, E. (1953): Über die psychoanalytische Deutung der Musik. In: Psyche 7. Jg., 1953, 81 ff

Halberstadt-Freud, H. C. (1996): Clara Schumann: „Liebe und Leben einer Frau." Eine psychoanalytische Interpretation. In: Psyche, 50. Jg., 1996, 193 ff

Halbfas, H. u. a. (Hg.) (1976): Spielen, Handeln und Lernen. Stuttgart

Halbfas, H. (1992): Magister ludens. — Der Lehrer als Mitspieler. In: Altenberger, H./Maurer, F. (Hg.): 1992, 151 ff

Hallman, R. J. (1970): Techniken des kreativen Lehrens (1967). In: Mühle, G./Schell, C. (Hg.): 1970, 175 ff

Hamann, P. (1993): Kinderanalyse. Zur Theorie und Technik. Frankfurt/M.

Hannemann, B. (Ltg.) (1989[2]): Puppenspiel im Kindergarten. Berlin-Ost

Hargasser, F. (1998) Hänsel und Gretel zum Beispiel: Das Böse hat auch sein Gutes: In: Colberg-Schrader, H. u. a. (Hg.): 1998, 203 ff

Harrer, G. (Hg.) (1975): Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie. Stuttgart

Hartmann, C. (1990): Musikalische Märchen. In: musikpraxis, Heft 47, 89 ff

Hartmann, K. (1962): Über psychoanalytische ‚Funktionstheorien' des Spiels. In: Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 2, 1961/62, 143 ff

Hartmann, K. (1973): Über psychoanalytische Funktionstheorien des Spiels. In: Flitner, A. (Hg.): 1973, 76 ff

Hasenclever, W.-D. (Hg.) (1993):Pädagogik und Psychoanalyse. Marienauer Symposium zum 100. Geburtstag Gertrud Bondys. Frankfurt/M.

Hasselbach, B. (1974): Tanz als Beitrag ästhetischer Erziehung im Elementarbereich. In: Institut für Frühpädagogik (Hg.): 1974, 72 ff

Haunert-Imschweiler, P. (1990): Kindheit im Wandel der Zeit: Herausforderung für die Beratung. In: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hg.): 1990, 14 ff

Haven, H. (1970): Darstellendes Spiel. Funktionen und Formen. Düsseldorf

Heckhausen, H. (1963): Eine Rahmentheorie der Motivation in zehn Thesen. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie: 11. Jg., Band X, 604 ff. Göttingen

Heckhausen, H. (1963/64): Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Psychologische Forschung: Band 27, 225 ff.

Hegi, F. (1997[5]): Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik. Paderborn

Heigl-Evers, A. (1978[2]): Konzepte der analytischen Gruppenpsychotherapie. 2. neubearb. Aufl. Göttingen

Heimlich, U. (1989): Soziale Benachteiligung und Spiel. Ansätze einer sozialökologischen Spieltheorie und ihre Bedeutung für die Spielforschung und Spielpädagogik bei sozial benachteiligten Kindern. Trier

Heimlich, U. (1991a): Spielpädagogik als Kleinkindpädagogik — eine ökologische Orientierung. In: Höltershinken, D./Ullrich, D.: 1991, 149 ff

Heimlich, U. (1991b): Spielpädagogische Methoden. In: bag-mitteilungen: 14. Jg., Heft 2, 100 ff.

Heimlich, U. (1993): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und behindertenpädagogische Handlungsfelder. Bad Heilbrunn

Heimlich, U. (1995): Spiel und Spielverhalten von Kindern und Jugendlichen. In: Bienemann, G./ Hasebrink, M./Nikles, B. W. (Hg.): 1995, 272 ff

Heimlich, U. (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierung für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder." 2., überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn

Heinrich, E.-M. (1994): Verstehen und Intervenieren. Psychoanalytische Methode und genetische Psychologie Piagets in einem Arbeitsfeld Psychoanalytischer Pädagogik. Heidelberg

Heinrichs, U. (1986): Die Kinder der Aufklärung brauchen Märchen. Von der Aktualität der Märchenbetrachtung in der Sekundarstufe II. In: Dinges, O. u. a. (Hg.): 1986, 149 ff

Heinz, R. (1977a): Psychoanalytische Musikinterpretation in der Gruppe – Organisation und Ablauf der Veranstaltung. In: Heinz, R./Rotter, F. (Hg.): 1977, 4 ff

Heinz, R. (1977b): Zwei Versuche einer theoretischen Orientierung. In: Heinz, R./Rotter, F. (Hg.): 1977, 12 ff

Heinz, R./Rotter, F. (Hg.) (1977): Musik und Psychoanalyse. Dokumentation und Reflexion eines Experiments psychoanalytischer Musikinterpretation in der Gruppe. Herrenberg

Heinz, R./Rotter, F. (Hg.) (1977a): Einleitung. In Dies. (Hg.): 1977, 2 ff

Helms, S./Schneider, R./Weber, R. (Hg.) (1994): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel

Helms, S./Schneider, R./Weber, R. (Hg.) (2001): Praxisfelder der Musikpädagogik. Kassel

Helsper, W. (1995): Sozialisation. In: Krüger, H.-H. u. a. (Hg.): 1995, 71 ff

Henze, H.-W. (Hg.) (1981): Die Zeichen. Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik II. Frankfurt/M.

Hermann, I. (1934): Urwahrnehmungen, insbesondere Augenleuchten und Lautwerden im Innern. In: Int. Zschf. F. (ärztl.) Psychoanalyse, 20. Jg., 1934, 553 ff

Hermann, I. (1970): Perversion und Hörwelt. Zur Dynamik der Perversion (1934). In: Psyche, 24. Jg., 1970, 827 ff

Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hg.) (1990): Schule und Beratung. Heft 1.

Hetzer, H. (1975[5]): Spielen lernen — spielen lehren. München

Hetzer, H. (1977[4]): Einführung zu Bühler, C./Bilz, J.: 1977[4], 7 ff

Heym, K./Schwider, H.-R. (1989[2]): Sprache, Musik und Geräusch im Puppenspiel. In: Hannemann, B. (Ltg.): 1989[2], 140 ff

Hielscher, H. (1981): Soziales Lernen — Soziale Erziehung — Spielen. In: Zeitschrift für Gruppenpädagogik, Band 7, 73 ff

Hitschmann, E. (1912): Beiträge zur Determinierung des Psychischen. Zum Farbhören. In: Imago 1, 401

Hitschmann, E. (1915): Franz Schuberts Schmerz und Liebe. In: Int. Zschf. F. (ärztl.) Psychoanalyse, 3. Jg., 1915, 286 ff

Hitschmann, E. (1933a): Johannes Brahms und die Frauen. In: Die psychoanalytische Bewegung, 5. Jg., 1933, 97 ff

Hitschmann, E. (1933b): Kain- und Ödipus-Komplex in musikalischer Produktion. In: Die psychoanalytische Bewegung, 5. Jg. 1933, 370 ff

Hochstein, H. (1994): Märchen in Medien. Eine Diskussion. In: Grundschulmagazin, Heft 12, 7 ff

Höhler, G. (Hg.) (1994): Kreativität in Schule und Gesellschaft. Donauwörth

Höltershinken, D. (1977): Frühkindliche Erziehung und Kindergartenpädagogik. Freiburg

Höltershinken, D. (1977a): Das Spiel und seine Voraussetzungen. In: Ders. (Hg.): 1977, 147 ff

Höltershinken, D./Ullrich, D. (1991): Institutionelle Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Bochum

Hölzemann, P. (1990): Szenische Gestaltung von Liedern. Frederik Vahles ‚Rattenfänger von Hameln'. In: Musik und Unterricht: 1. Jg., Heft 5, 16 ff. Seelze

Hoerburger, C. (1991[2]): Singen Tanzen Tönen Mimen. Spielorientierte Musikerziehung. Donauwörth

Hoerburger, C. (1993): Das Spiel in der musikpädagogischen Praxis. Vortrag auf dem AMPF-Kongreß 1993 in Potsdam. (Nicht im Druck erschienen).

Hoerburger, C. (1994): Kreativität in der Musikerziehung. In: Höhler, G. (Hg.): 1994, 143 ff

Hoerburger, C. (1995): Das Lied der Bremer Stadtmusikanten. Ein Klangspiel. In: Pädagogische Welt: 50 Jg., Heft 11, 524 ff. Donauwörth

Hoerburger, F./Segler, H. (Hg.) (1963): Klare, klare Seide. Kindertänze. Kassel/Basel

Hoff, H. (1994[3]): Märchen erzählen und Märchen spielen. Freiburg

Hoffer, W. (1932): Das Archaische im Spiel. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 6. Jg., Band 6, 230 ff

Hoffmann, E. (1930): Das Spiel. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hg.): 1930, 208 ff

Hofmann, G. (2001): Psychoanalytische Aspekte der Podiumsangst. In: Gembris, H./Kraemer, R.-D./Maas, G. (Hg.): 2001, 189 ff

Holzkamp, K. (1994): Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen. In: Olias, G. (Hg.): 1994, 87 ff

Homburger, E. (1930): Die Zukunft der Aufklärung und die Psychoanalyse. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 4. Jg., Band 4, 201 ff

Hopf, H. H. (1976): Der Lehrer als Objekt für Übertragungen. Beispiele für den Umgang mit unbewußten affektiven Einstellungen. In: Westermann Pädagogische Beiträge (WPB): 28. Jg., Heft 11, 620 ff

Hopf, H./Krützfeld, W. (Hg.) (1975): Musikpädagogik im Drahtverhau – Probleme heutiger Musikdidaktik. Ratingen

Hoppe, H. (1983): Pädagogische Funktionen und Implikationen des Kinderspiels. In: Kreuzer, K. J. (Hg.): 1983a, 159 ff

Horsch, U./Maier, N. (1999): Kinder konstruieren ein Märschen. Systematisch-konstruktivistische Perspektiven auf das Lernen hörgeschädigter Kinder in interkulturellen Projekten. In: HÖRPÄD 6/99, 304 ff

Huber, W. (1980): Die erste Kinderanalytikerin. In: Gastager, H. u. a. (Hg.): 1980, 125 ff
Hüttenhofer, K. (1995): Fitneßtraining für Phantasie. Die Möglichkeiten des Darstellenden Spiels in der Grundschule. In: Grundschule: 27. Jg., Heft 9, 11 ff. Braunschweig
Hug-Hellmuth, H. (1913): Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine psychoanalytische Studie. Leipzig/Wien
Hug-Hellmuth, H. (1921): Zur Technik der Kinderanalyse. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse, Band VII, 179 ff.
Ihlenfeld, C. (1987): Kreativität und Vorurteil. Soziale Kreativität — eine Möglichkeit zum Abbau vorurteilsvoller Einstellungen. (Phil. Diss.). Münster
Ingleby, D. (1994): Melanie Klein und die britische Theorie der Objektbeziehung. In: arbeitshefte kinderpsychoanalyse: 13. Jg., Heft 18, 7 ff. Kassel
Ingleby, D. (1997): Identifizierung als Entwicklungskonzept. In: Kipp, H./Perner, A./Sjef, T. (Hg.): 1997, 133 ff
Institut für Frühpädagogik (Hg.) (1974): Musik und Bewegung im Elementarbereich. München
Institut für Schulentwicklungsforschung (1992): Werkheft 38 (Kinder, Eltern, öffentliche Erziehung). Dortmund
Isakover, O. (1936): Beitrag zur Pathopsychologie der Einschlafphänomene. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse: Band XXII, 466 ff.
Jacoby, H. (1926/27): Muß es Unmusikalische geben? In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 1, 1926/27, 33 ff
Jackel, B. (1999a): Vom Spielsinn des Sinnenspiels. In: Praxis der Psychomotorik, 24. Jg., 1999, 254 ff
Jackel, B. (1999b): Kinder schärfen ihre Orientierungsfähigkeit über Spiel-Lieder. In: motorik, 22. Jg., 1999, 27 ff
Jacoby, M./Kast, V./Riedel, I. (1978): Das Böse im Märchen. Fellbach
Jaedicke, H,-G. (1954): Über Musikarbeit im psychotherapeutischen Heilplan. In: Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie, 4. Jg., 1954, 93 ff
Janning , J. (1986): Märchen auf Tonträgern. In: Dinges, O./Born, M./Janning, J. (Hg.): 1986, 205 ff
Janus, L. (1989): Die Psychoanalyse der vorgeburtlichen Lebenszeit und der Geburt. Pfaffenweiler
Janus, L. (1994): Psychoanalytische und pränatalpsychologische Aspekte zur lebensgeschichtlichen Bedeutung vorgeburtlicher und geburtlicher Erfahrung. In: Datler, W./Finger-Trescher, U./ Büttner, C. (Hg.): 1994, 91 ff
Janus, L. (2000): Die Psychoanalyse der vorgeburtlichen Lebenszeit und der Geburt. Gießen
Janus, L./Haibach, S. (Hg.) (1997): Seelisches Erleben vor und während der Geburt. Neu-Isenburg
Jedliczka, H. (1993): Games people play — Spiel und Psychotherapie. In: Baatz, U./Müller-Funk, W. (Hg.) 1993, 103 ff
Jers, N. (1995): Musik als kommunikatives Medium. Ein anthropologischer Ansatz als Bindeglied zwischen Sozialpädagogik und Musikunterricht. In: Musik in der Schule, Heft 2, 99 ff.
Jöckel, B. (1995[5]): Das Reifungserlebnis im Märchen (1948). In: Laiblin, W. (Hg.): 1995[5], 195 ff
Joffé, W. G./Sandler, J. (1967): Über einige begriffliche Probleme im Zusammenhang mit dem Studium narzißtischer Störungen. In: psyche: 21. Jg., Heft 21, 152 ff. Stuttgart
Jordan, W. (1928/29): Klassenkämpfe in der Schule. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 3. Jg., Band 3, 121 ff

Jungmair, U. (1981): Das Spiel als musische Grunderfahrung. In: Die Scholle (Monatshefte für die Unterrichtspraxis): 49. Jg., Heft 2, 78ff

Jungmair, U. (1992): Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz

Kaiser, H. J. (Hg.) (1992): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen — Erkennen — Aneignen. Essen

Kaiser, H. J. (1992a): Meine Erfahrung — Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung. In: Ders. (Hg.): 1992, 100 ff

Kaplan, L. (1912): Zur Psychologie des Tragischen. In: Imago1, 132 ff

Karlinger, F. (Hg.) (1973): Wege der Märchenforschung. Darmstadt

Karlinger, F. (1988[2]): Geschichte des Märchens im deutschen Sprachraum. 2., um einen bibliograph. Nachtr. erw. Aufl. Darmstadt

Karpmann, B. (1938): The Kreuzer Sonata – a Problem in latent Homosexuality and Castration. In: The Psychoanalytic Review, Vol. 25, 1938, 20 ff

Kasser, W. (Hg.) (1963): Hans Zulliger. Eine Biographie und Würdigung seines Wirkens. Bern/ Stuttgart

Kasser, W. (1963a): Biographie. In: Ders. (Hg.): 1963, 9 ff

Kast, V. (1978a): Zum Umgang der Märchen mit dem Bösen. Thematische Zugänge zum Märchen als dynamischer Prozeß. In: Jacoby, M. u. a. : 1978, 24 ff

Kast, V. (1978b): Methodische Bemerkungen zur Märcheninterpretation. In: Jacoby, M. u. a.: 1978, 46 ff

Keller, A. (1997a): Kindheit in der industrialisierten Gesellschaft – eine kritische „Geschichte“. In: Entdeckungskiste 1/97, 6 ff

Keller, A. (1997b): Die Geschichte der Kindheit. In: Entdeckungskiste 1/97, 16 ff

Keller, M. (1980[7]): Spiel und kognitives Lernen, ein Widerspruch? In: Daublebsky, B.: 1980[7], 252 ff

Keller, R./Fritz, A. (1995): Auf leisen Sohlen durch den Unterricht. Ein Arbeitsbuch zum spiel- und handlungsorientierten Unterricht im 1. und 2. Grundschuljahr. Schorndorf

Keller, W. (1970): Ludi musici. Band 1. Spielliederbuch für Kindergarten und Grundschule. Boppard

Keller, W. (1974a): Zur Didaktik und Methodik der Musikalischen Erfindungs- und Improvisationsübung im Vorschulalter. In: Institut für Frühpädagogik (Hg.): 1974, 58 ff

Keller, W. (1974b): Spielraum, Spielerfahrung und Leistungsanforderung. In: Auerbach, L./Stumme, W. (Hg.): 1974, 45 ff

Kelsen, H. (1922): Der Begriff des Staates und die Sozialpsychologie. In: IMAGO: 8. Jg., 97 ff

Kemmelmeyer, K.-J. (1986): Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute. In: Schmidt, H.-C. (Hg.): 1986, 413 ff

Kerl-Weinecke, A. (2000): Nelly Wolffheim – Leben und Werk. Gießen

Khan, M. M. R. (1977): Das Werk von D. W. Winnicott. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band III (2), 348 ff. Zürich

Kipp, H./Perner, A./Sjef, T. (Hg.) (1997): Funktion und Formen der Identifizierung. (arbeitshefte kinderpsychoanalyse, Heft 25). Kassel

Kittler, U. u. a. : (Hg.) (1997): Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation. Dokumentation des 2. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie 1996. Essen

Klausmeier, F. (1978): Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Eine Einführung in sozio-musikalisches Verhalten. Reinbek

Klausmeier, R.-G. (1973): Pubertät und Beatmusik. In: Psyche: 27. Jg., 1973, Heft 27, 643 ff. Stuttgart

Klausmeier, R.-G. (1976): Musik-Erleben in der Pubertät. In: Psyche, 30. Jg. 1976, 1113 ff

Klein, M. (1929): Die Rollenbildung im Kinderspiel. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse, Band XV, 171 ff.

Klein, M. (1932): Die Psychoanalyse des Kindes. Wien

Klein, M. (1981): Ein Kind entwickelt sich. München

Klein, M. (1981a): Eine Kinderentwicklung (1919/21). In: Dies.: 1981, 24 ff

Klein, M. (1981b): Zur Frühanalyse (1923). In: Dies.: 1981, 126 ff

Klein, M. (1981c): Die psychologischen Grundlagen der Frühanalyse (1926). In: Dies.: 1981, 185 ff

Klein, M. (1985): Frühstadien des Ödipuskomplexes. Frühe Schriften 1928 – 1945. Frankfurt/M.

Klein, M. (1985a): Frühstadien des Ödipuskonfliktes (1927/28). In: Dies.: 1985, 7 ff

Klein, M. (1985b): Ein Beitrag zur Theorie der Lernhemmung. In: Dies.: 1985, 73 ff

Klein, M. (1991^4): Das Seelenleben des Kleinkindes. Stuttgart

Klein, M. (1991^4a): Die psychoanalytische Spieltechnik: Ihre Geschichte und Bedeutung. In: Dies.: 1991^4, 12 ff

Kleinen, G. u. a. (Hg.) (1981): Jahrbuch für Musiklehrer 1980/81. Lilienthal

Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek

Klinkers, J. (1975^2): Das Verhältnis von Emotion und Kognition in psychoanalytischer Sicht. In: Oerter, R./Weber, E. (Hg.): 1975^2, 129 ff

Klöckner, D. (1982): Zum musikhistorischen Hintergrund des Märchens ‚Die Bremer Stadtmusikanten'. In: Bastian, H. G./Klöckner, D. (Hg.): 1982, 67 ff

Kluge, K.-J. (1981): Spielen als Verhaltensmodifikator. In: Zeitschrift für Gruppenpädagogik, Band 7, 83 ff.

Kluge, N. (1987): Die Wiederentdeckung des kindlichen Spiels in der neueren Spielpädagogik. In: Kluge, N./Fried, L. (Hg.): 1987, 109 ff

Kluge, N./Fried, L. (Hg.) (1987): Spielen und Lernen mit jungen Kindern. Neuere Ergebnisse frühpädagogischer Forschung. Frankfurt/M.

Knapp, P. W. (1953): The ear, listening and hearing. In: Journal of the american psychoanalytic Association, Vol. 1, 1953, 672 ff

Knolle, N. (1980): Populäre Musik als Problem des Musikunterrichts. In: Behne, K.-E.: 1980, 257 ff

Kohlen, H. (1986): Spiellieder und Abzählreime aus dem Ruhrgebiet. Stuttgart/Witten

Kohut, H. (1957): Obsevations on the psychological funktions of music. In: Joernal of the American Psychoanlytic Association, Vol. 5, 1957, 398 ff

Kohut, H. (1966): Formen und Urformen des Narzißmus. In: psyche: 20. Jg., Heft 20, 561 ff. Stuttgart

Kohut, H. (1969): Die psychoanalytische Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen. In: psyche: 23. Jg., Heft 23, 321 ff. Stuttgart

Kohut, H. (1973): Überlegungen zum Narzißmus und zur narzißtischen Wut. In: psyche: 27. Jg., Heft 27, 513 ff. Stuttgart

Kohut, H. (1974): Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen (1971). Frankfurt/M.

Kohut, H. (1977): Introspektion, Empathie und Psychoanalyse. Aufsätze zur psychoanalytischen Theorie, zu Pädagogik und Forschung und zur Psychologie der Kunst. Frankfurt/M.
Kohut, H. (1977a): Über den Musikgenuß (1950). In: Ders.: 1977, 195 ff
Kohut, H. (1977b): Betrachtungen über die psychologischen Funktionen der Musik. In: Ders.: 1977, 218 ff
Kohut, H. (1979): Die Heilung des Selbst. Frankfurt/M.
Kohut, H./Levarie, S. (1950): On the enjoyment of listening to music. In: The Psychoanalytic Quarterley, Vol. 19, 1950, 64 ff
Kooij van der, R. (1983): Die psychologischen Theorien des Spiels. In: Kreuzer, K. J. (Hg.): 1983a, 297 ff
Kooij van der, R. (1985): Multidimensionale Untersuchungen des Spielverhaltens. In: Einsiedler, W. (Hg.): 1985, 32 ff
Kooij van der, R. (1994): Pädagogik und Spiel. In: Roth, L. (Hg.): 1994, 241 ff
Kornbichler, T. (1989): Die Entwicklung des siebten Kontinents. Frankfurt/M.
Korte, R. (1983): Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung in den ersten Lebensjahren aus tiefenpsychologischer Sicht. In: Kreuzer, K. J. (Hg.): 1983b, 21 ff
Kossolapow, L. (1993): Einführung in Pädagogik/Erziehungswissenschaft über Kreativitätsforschung bezogen auf Pädagogikunterricht. In: Koumides, G.: 1993, I ff
Koumides, G. (1993): Handlungsspielräume zur Förderung von Kreativität. Konzeption für das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft in der Sekundarstufe II. Frankfurt/M.
Kowal-Summek, L. (1991): Spielen in der elementaren Musikerziehung — (k)ein Problem. In: Musik in der Schule, Heft 4, 241 ff.
Kowal-Summek, L. (1992a): Gruppenunterricht: Methode, Heilverfahren oder Zauberformel? Aspekte der Theorie und Praxis (III). In: Musik in der Schule, Heft 6, 296 ff
Kowal-Summek, L. (1992b): Zur Systematik des erziehungswissenschaftlichen Denkens im Werk von Sigmund Freud. Frankfurt/M.
Kowal-Summek, L. (1993a): Gruppenunterricht aus allgemeinpädagogischer und musikpädagogischer Sicht. In: Gembris, H. u. a. (Hg.): 1993, 156 ff
Kowal-Summek, L. (1993b): Projektorientierter Unterricht als eine Möglichkeit für die Praxis des instrumentalen Gruppenunterrichts. In: Schulten, M.-L. (Hg.): 1993, 65 ff
Kowal-Summek, L. (1995a): Sensibilisierung, Interaktion, Kreativität. Projektorientierter Musikunterricht bei zentralfehlhörigen Kindern. Teil 2: In: neue musikzeitung (nmz): 44. Jg., Heft 1, 56 ff. Regensburg
Kowal-Summek, L.(1995b): Projektorientierter Unterricht (ProU), projektorientiertes Arbeiten (ProA) mit Musik im Praxisfeld Schulsozialpädagogik. In: Schneider, R. (Hg.): 1995, 41 ff
Kowal-Summek, L. (1995c): Aspekte des Spiels in der Musikpädagogik. In: Schneider, R. (Hg.): 1995, 15 ff
Kowal-Summek, L. (1997): Märchen-Spiel und Märchen-Lied aus psychoanalytischer Sicht. Ein Weg zum inneren Erleben. Theoretische Grundlagen und ein praktisches Beispiel aus der musikalischen Früherziehung: „Die Bremer Stadtmusikanten." In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 17. Jg., Heft 9, 47 ff
Kowal-Summek, L. (2002): Märchen-Spiel und Märchen-Lied als Wege zum inneren Erleben. In: Ribke/Dartsch (Hg.): 2002, 219 ff
Kraemer, R.-D. (Hg.) (1990): Musik und Bildende Kunst. Essen

Kraemer, R.-D. (Hg.) (1991): Musikpädagogik. Unterricht — Forschung — Ausbildung. Mainz
Krappmann, L. (1976): Soziales Lernen im Spiel. In: Frommberger, H. u. a. (Hg.): 1976, 42 ff
Krappmann, L. (1980[7]): Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Anwendung auf das Lernen. In: Daublebsky, B.: 1980[7], 190 ff
Krappmann, L. (1983): Sozialisation durch Symbol- und Regelspiele. In: Grupe, O. u. a. (Hg.): 1983, 106 ff
Krenzer, R. (1979): Deine Hände klatschen auch. Pädagogische und therapeutische Möglichkeiten des Spielliedes. Staufen i. Br.
Krenzer, R. (1981[2]): Spieltherapeutische Liederfibel. Bonn-Bad Godesberg
Krenzer, R. (1982): Das Spiellied. Über Möglichkeiten Kinder und Erwachsene zu spontanem Mitmachen anzuregen. In: Musiktherapeutische Umschau Bd. 3 (1982), 169 ff
Krenzer, R. (1983): Spieltherapeutisches Märchenbuch in einfacher Sprache. Neuaufl. Bonn/Bad Godesberg
Krenzer, R. (1986): Umsetzung von Märchen in Spiel und Lied als elementare Erlebnisinhalte. In: Dinges, O./Born, M./Janning, J. (Hg.): 1986, 174 ff
Krenzer, R. (1993): Deine Hände klatschen auch. Spiellieder für Kinder. Lahr
Kreuzer, K. J. (Hg.) (1983a): Handbuch der Spielpädagogik. Band 1. Düsseldorf
Kreuzer, K. J. (Hg.) (1983b): Handbuch der Spielpädagogik. Band 2. Düsseldorf
Kreuzer, K. J. (1983c): Zur Komplexität der spielpädagogischen Fragestellungen und Bereiche. In: Ders. (Hg.): 1983a, 7 ff
Kreuzer, K. J. (1983d): Gedanken über das Verhältnis pädagogischer Institutionen zum Spiel: In: Ders. (Hg.): 1983b, 3 ff
Kreuzer, K. J. (Hg.) (1984): Handbuch der Spielpädagogik. Band 3. Düsseldorf
Kreuzer, K. J./Maiwald, R. (1984): Der Tanz als Spiel und das Tanzspiel. In: Kreuzer, K. J. (Hg.): 1984, 295 ff
Kries von, D. (1974): Kreativität und Aggression. In: Ammon, Gü. (Hg.): 1974, 52 ff
Kris, E. (1941): Probleme der Ästhetik. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse, Band XXVI, 142 ff.
Kris, E. (1977): Die ästhetische Illusion. Phänomene der Kunst in der Sicht der Psychoanalyse (1952). Aus dem Amerikanischen übersetzt von P. Schütze. Frankfurt/M.
Kris, E. (1977a): Zugänge zur Kunst (1938/41/46). In: Ders.: 1977, 9 ff
Kris, E. (1977b): Die Inspiration (1939). In: Ders.: 1977, 162 ff
Kris, E. (1977c): Vorbewußte Geistesvorgänge (1945). In: Ders.: 1977, 175 ff
Kris-Rie, M. (1932): Ein Märchenstoff in einer Kinderanalyse. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 6. Jg., Band 6, 437 ff
Krüger, H.-H. u. a. (Hg.) (1995): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen
Krueger, F. W. (1999): „Heute mach' ich nicht mit!" Wenn Ängste den Spielraum für Bewegung im Kindergarten einschränken. In: Praxis der Psychomotorik, 24. Jg., 1999, 248 ff
Kruse, B. (1981): Spiel- und Tanzlieder in der Grundschule. In: Kleinen, G. u. a. (Hg.): 1981, 33 ff
Kruse, F. (1969): Die Anfänge des menschlichen Seelenlebens. Stuttgart
Kruse, M. (Hg.) (2001): Musiktheater (Reihe Musikpraxis in der Schule Bd. 1, hrsg. von S. Helms und R. Schneider). Kassel

Kruse, M. (2001a): Zur Popularität des Musiktheaters in dr Musikpädagogik – Versuch einer Einordnung. In: Ders (Hg.): 2001, 5 ff
Kube, K. (1977): Spieldidaktik. Düsseldorf
Kubie, L. S. (1966): Neurotische Deformationen des schöpferischen Prozesses. Reinbek
Kühn, M. (Hg.) (1905/10): Macht auf das Tor! Macht auf das Tor! Alte deutsche Kinderlieder, Reime, Scherze und Singspiele. Düsseldorf/Leipzig
Küntzel-Hansen, M. (1982): Musikspiele. Wolfenbüttel
Küntzel-Hansen, M. (1991): Musikspiele im Elementarbereich. Methodische Hilfen für den Musikunterricht. In: Musik & Bildung: 23. Jg., Heft 1, 20 ff. Mainz
Küppers, W. (1970): Entwicklungspsychologische Aspekte der Musikalischen Früherziehung. In: Musik & Bildung: 2. Jg.,, 16 ff. Mainz
Kuiper, P. C. (1966) : Die psychoanalytische Biographie der schöpferischen Persönlichkeit. In: Psyche, 20. Jg., 1966, 104 ff
KuMi NRW (Hg.) (1992): Ausprobieren, Proben, Spielen. Szenisches Spielen und Schülertheater in der Sekundarstufe I. Düsseldorf
Kurzreiter, J. (Hg.) (1981): Spielen in der Schule. Wien/München
Kurzreiter, J. (1981a): Spiele in Gruppen — Spiele mit Gruppen. In: Ders. (Hg.): 1981, 109 ff
Kutter, P. (Hg.) (1985): Methoden und Theorien der Gruppenpsychotherapie. Psychoanalytische und tiefenpsychologische Perspektiven. Stuttgart/Bad Cannstatt
Laiblin, W. (Hg.) (1995[5]): Märchenforschung und Tiefenpsychologie. Mit einem Vorwort von V. Kast: Um ein Vorwort erw. Aufl. Darmstadt
Lamers, W. (1993): Die Entdeckung der Gegenwart. Spiel und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. In: Lamers, W. u. a. (Hg.): 1993, 7 ff
Lamers, W. (1996[2]): Spiel mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. Aachen
Lamers, W. (1998): Die Entdeckung der Gegenwart. Plädoyer für Spielräume als Erlebnisräume. In: Zusammen: 18. Jg., Heft 7, 4 ff. Seelze
Lamers, W. u. a. (Hg.) (1993): Spielräume — Raum für Spiel. Spiel- und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. Düsseldorf
Lamparter, U./Schmidt, H.-U./Deneke, F.-W. (1993): Zur Frage der pränatalen akustischen Wahrnehmung – eine Literaturübersicht aus psychosomatischer Sicht. In: Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie, 43. Jg. 1993, 30 ff
Landau, G. (1992): Kindliche Spielerfahrung in der Lebenswelt. In: Altenberger, H./Maurer, F. (Hg.): 1992, 53 ff
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1995): Förderung wahrnehmungsgestörter Kinder. — Praxisbeispiele. Soest
Lang, S. (1991): Freude am Spiel als Antrieb zur Leistung. In: neue musikzeitung (nmz): 40. Jg., Heft 1, 17 f. Regensburg
Langer, C. (1981): Spielen lernen. Unorthodoxe Wege zu den Sportspielen. In: Kurzreiter, J. (Hg.): 1981, 140 ff
Lassahn, R. (1993[3]): Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik. 3. erg. Aufl. Wiesbaden
Laufer, D. (1992): „Hänsel und Gretel." Humperdincks Märchenoper im fächerübergreifenden Musikunterricht an der Schule für Geistigbehinderte. In: Musik & Bildung: 24. Jg., Heft 6, 24 ff. Mainz
Lauff, W. (1993): Spielen. In: Brozio, P./Weiß, E. (Hg.): 1993, 127 ff

Laut, H./Schäfer, G. E. (1995): Poetisches Spielzeug. In: Schäfer, G. E.: 1995b, 265 ff
Leber, A. (1977): Psychoanalytische Gruppenverfahren im Bildungsbereich. — Didaktik oder Therapie? In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Heft 12, 242 ff. Göttingen
Leber, A. (Hg.) (1983): Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Frankfurt/M.
Leber, A. u. a. (1989): Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Frankfurt/M.
Le Bon, G. (1912^2): Psychologie der Massen. 2. verb. Aufl. Leipzig
Le Bon, G. (1919^3): Psychologie der Massen. 3. verb. Aufl. Leipzig
Lehnert, B. (1997): Kindheit in städtischen Lebensräumen. In: Entdeckungskiste 1/97, 11 ff
Leikert, S. (1992): Die Metapher der Musik. In: RISS, Zeitschrift für Psychoanalyse, 7. Jg. 1992, 34 ff
Leikert, S. (1996): Diskurs der Musik und Einschreibung des Vaternamens im Wohltemperierten Klavier von Johann Sebastian Bach. In: Psyche, 50. Jg., 1996, 218 ff
Leikert, S. (2001): Der Orpheusmythos und die Symbolisierung des primären Verlusts: Genetische und linguistische Aspekte der Musikerfahrung. In: Psyche , 55 Jg., Heft 12, 1287 ff
Leikert, S. (2002): „Hoffentlich ist es Beton“ – Die Rolle der Musik in der Persönlichkeits- und Abwehrorganisation eines frühgestörten Patienten. In: Oberhoff, B. (Hg.): 2002a, 59 ff
Leikert, S. (2003a): Die Stimme als Geliebte – Zur Transformation früherer Beziehungsengramme in der Musik. In: Oberhoff, B. (Hg.): 2003b, 43 ff
Leikert, S. (2003b): Stimme, Abwehr und Selbstkonstitution - Ein Werkstattbericht. In: Oberhoff, B. (Hg.): 2003b, 63 ff
Leitner, H. (1995): Improvisation – Einführungsvortrag. In: Stampfl, I. (Hg.): 1995, 40 ff
Lemche, E. (1993): Der gestalttheoretische Aspekt und sein Einfluß auf die Interventionsweise bei S. H. Foulkes. In: Gruppenpsychotherapie, Gruppendynamik: 15. Jg., Heft 29, 70 ff. Göttingen
Lenzen, D. (Hg.) (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 8: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart
Lenzen, D. (Hg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek
Leo, S. (2002a): Die zehn Bildungsthesen von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer. Frühkindliche Bildung – Teil 1. In: KiTa aktuell NRW Nr. 10/02, 198 f
Leo, S. (2002b): Frühkindliche Bildung- Teil 2. Die zehn Bildungsthesen von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer. In: KiTa aktuell NRW Nr. 11/02, 221 f
Leo, S. (2002c): Frühkindliche Bildung- Teil 3. Die zehn Bildungsthesen von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer. In: KiTa aktuell NRW Nr. 12/02, 245 f
Leo, S. (2003a): Frühkindliche Bildung- Teil 4. Die zehn Bildungsthesen von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer. In: KiTa aktuell NRW Nr. 1/03, 5 f
Leo, S. (2003b): Frühkindliche Bildung- Teil 5. Die zehn Bildungsthesen von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer. In: KiTa aktuell NRW Nr. 2/03, 31 f
Liedtke; M. (1993): „Ich spiele Geige.“ Über die Funktion von Musik. In: Gembris, H./Kraemer, R.-D./Maas, G. (Hg.): 1993, 63 ff
Linden, C. (1994): Supervision in Lehrergruppen. Ein grundlegendes Modell zeitgemäßer Lehrerbildung. Essen
Loch, W. (1965): Übertragung — Gegenübertragung. Anmerkungen zu Theorie und Praxis. In: psyche: 19. Jg., Heft 19, 1 ff. Stuttgart

Lockstaedt-Schäffler von, M. (1994): Schwingen und Schreiben im Märchenland. In: Grundschulmagazin: Heft 12, 11 ff
Loos, G. (1986): Spiel-Räume. Musiktherapie mit einer Magersüchtigen und anderen frühgestörten Patienten. Stuttgart/New York
Looser-Menge, U. (1995): Musik und Spiel. In: Stampfl, I. (Hg.): 1995, 18 ff
Lorenz, K. (1973): Rhythmisch-musikalische Erziehung im Vorschulalter — Vorführung mit Schülern der Jugendmusikschule Remscheid. In: Noll, G./Suder, A. (Hg.): 1973, 73 ff
Lorenz, K. (1973a): Diskussionsbeitrag im Rahmen der Schlußdiskussion. In: Noll, G./Suder, A. (Hg.): 1973, 207 ff
Lüthi, M. (1974[4]): Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen. 4. erw. Aufl. München
Lukowski, D. (1995): Die psychoanalytische Entwicklungstheorie als leitende Theorie für Lehrersupervision: Das Dortmunder Modell. In: Bräuer, K. (Hg.): 1995, 162 ff
LVdM-NRW (Hg.) (1993): Musikschule 2000 – Wege in die Zukunft. Düsseldorf
Macht, S. (1991): Der Tisch ist groß, der Tisch ist rund [...] Spiel- und Tanzlieder auch für die ‚Großen'?! In: Lehrer Journal Sonderschulmagazin: 1991, Heft 12, 23 ff.
MacKinnon, D. W. (1973): Persönlichkeit und Realisierung kreativen Potentials. In: Ulmann, G. (Hg.): 1973, 164,ff
Madzia, K. (1994): Krieg mit soviel Spaß. In: Der Spiegel: 48. Jg., Heft 50, 64 ff. Hamburg
Mätzler, R. (2002): Perspektiven einer Psychoanalyse der Musikrezeption. In: Oberhoff, B. (Hg.): 2002d, 471 ff
Maiello, S. (1999): Über den pränatalen Ursprung auditiver Gedächtnisspuren. In: psyche, 53. Jg. (1999), Heft 2, 137 ff
Mallet, C.-H. (1982): Das Einhorn bin ich. Das Bild des Menschen im Märchen. Hamburg
Mallet, C.-H. (1983): Praktizierte Märchendidaktik. In: Doderer, K. (Hg.): 1983, 181 ff
Mallet, C.-H. (1988[3]): Kennen Sie Kinder? Wie Kinder denken, handeln und fühlen, aufgezeigt an vier Grimmschen Märchen. München
Martin, E. (1989): Sozialpädagogische Didaktik. In: Sozialmagazin 15. Jg., Heft 3, 38 ff. Weinheim
Mattenklott, G. (1995): Vom Gedicht zur szenischen Improvisation. Vorschläge für einen poetischen Trödelmarkt. In: Grundschule: 27. Jg., Heft 9, 16 ff. Braunschweig
Maurer, F. (1989): Lernen als Erschließen der kindlichen Lebenswelt. Ulm/Langenau
Maurer, F. (1992): Lernen und Spiel als Selbst- und Weltbemächtigung. In: Altenberger, H./Maurer, F. (Hg.): 1992, 165 ff
McDonald, M (1970): Transitional tunes and musical development. In: The Psychoanalytic Study of the Child, Vol. 25, 1970, 503 ff
McDougall, W. (1947): Psychoanalyse und Sozialpsychologie. Bern
Mehlig, R./Vetter, H.-J. (Hg.) (1988): Kinder im Treffpunkt Musikschule. Spiel mit Instrumenten — Instrumentenspiel. Dokumentation zum Musikschulkongreß '87, Heidelberg 08.–10.05.1987. Regensburg
Meißner, R. (1985): Zum Musik-Erleben des Vorschulkindes. In: Zarius, K.-H. (Hg.): 1985, 53 ff
Meng, H. (Hg.) (1973): Psychoanalytische Pädagogik des Schulkindes. München/Basel
Meng, H./Schneider, E. (1926/1927): Zur Einführung von den Herausgebern. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 1. Jg., Band 1, 1 f
Metzger, H.-K./Riehn, R. (Hg.) (1991): Musik und Traum (Musik – Konzepte 74). München
Meyer, H. (1993[5]): Unterrichtsmethoden. II. Praxisband. Frankfurt/M., 1993[5], 341 ff

Meyer-Denkmann, G. (1973): Zur Funktion einer musikalischen Frühpädagogik heute. In: Noll, G./ Suder, A. (Hg.): 1973, 83 ff
Meyer-Palmedo, I./Fichtner, G. (1989): Freud-Bibliographie mit Werkkonkordanz. Herausgegebenen grundlegend revidierten und erweiterten Neuausgabe der ‚Sigmund Freud Konkordanz und Gesamtbibliographie'. Frankfurt/M.
Michel, A. (1951): Psychoanalyse de la Musique. Paris
Michel, A. (1965): L'école Freudienne devant la musique. Paris
Mitscherlich, A. (1977): Massenpsychologie und Ich-Analyse. — Ein Lebensalter später. In: psyche: 31. Jg., Heft 31, 516 ff. Stuttgart
Mitscherlich, A. (1986[16]): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München/Zürich
Mogel, H. (1994[2]): Psychologie des Kinderspiels. 2. aktual. u. erw. Aufl. Berlin/Heidelberg
Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge über Kultur und Erziehung. München
Montani, A. (1945): Psychoanalysis of music. In: The Psychoanalytic Review, Vol. 32, 1945, 225 ff
Moor, P. (1962): Die Bedeutung des Spiels in der Erziehung. Bern
Morgenstern, S. (1937a): Das magische Denken beim Kinde. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 11. Jg., Band 11, 102 ff
Morgenstern, S. (1937b): Über das Traum- und Phantasieleben des Kindes. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 11. Jg., Band 11, 181 ff
Mosonyi, D. (1935): Die irrationalen Grundlagen der Musik. In: Imago 21, 207 ff
Mosonyi, D. (1975): Psychologie der Musik (hrsg. von P. Mosonyi). Darmstadt
Moscovici, S. (1986): Das Zeitalter der Massen. Frankfurt/M.
Muck, G. u. M. (1987): Bis auf Freud zurück — die Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Tillmann, K.-J. (Hg.): 1987, 73 ff
Muck, M. (1977): Übertragung und Gegenübertragung. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Bd. III (2), 1109 ff. Zürich
Muck, M. (1978): Psychoanalytische Überlegungen zur Struktur menschlicher Beziehungen. In: psyche: 32. Jg., Heft 32, 211 ff. Stuttgart
Muck, M. (1980): Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen, Lösungen. Stuttgart
Muck, M. (1991): Psychoanalyse und Schule. In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hg.): 1991, 24 ff
Muck, M./Trescher, H.-G. (Hg.) (1993): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz
Mühle, G./Schell, C. (Hg.) (1970): Kreativität und Schule. München
Muensterberger, W. (1967): Der schöpferische Vorgang. In: Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 4, 11 ff
Mühlleitner, E. (1992): Biographisches Lexikon der Psychoanalyse. Die Mitglieder der Psychologischen Mittwoch-Gesellschaft und der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung 1902 – 1938. Tübingen
Müller, K. (1973): Vorschulerziehung und Frühpädagogik. In: Noll, G./Suder, A. (Hg.): 1973, 15 ff
Müller, E. (1983/1996): Du spürst unter deinen Füßen das Gras. Autogenes Training in Phantasie und Märchenreisen. Vorlesegeschichten. Frankfurt/M.
Müller, E. (1985/1995): Auf der Silberlichtstraße des Mondes. Autogenes Training mit Märchen zum Entspannen und Träumen. Frankfurt/M.
Müller, R. (1992): Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung. — Aspekte soziokultureller Musikpädagogik. In: Kaiser, H. J. (Hg.): 1992, 52 ff

Müller-Bech, W. (1995): Musica et homo ludens. In: Stampfl, I. (Hg.): 1995, 81 ff
Müller-Braunschweig, H. (1964): Frühe Objektbeziehung und künstlerische Produktion. In: Jahrbuch der Psychoanalyse, Band 3,
Müller-Braunschweig, H. (1967): Zur Bedeutung malerischer Produktion im psychoanalytischen Prozeß (1965). In: Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie: 17. Jg., 8 ff.
Müller-Braunschweig, H. (1970): Zur Genese der Ich-Störungen. In: psyche: 24. Jg., Heft 24, 657 ff. Stuttgart
Müller-Braunschweig, H. (1974): Psychopathologie und Kreativität (1971). In: psyche: 28. Jg., Heft 28, 600 ff. Stuttgart
Müller-Braunschweig, H. (1975): Die Funktion der Symbolbildung für den Spannungsausgleich in psychopathologischen und kreativen Prozessen. (Phil. Diss.). Frankfurt/M.
Müller-Braunschweig, H. (1977): Aspekte einer psychoanalytischen Kreativitätstheorie (1975). In: psyche: 31. Jg., Heft 31, 821 ff. Stuttgart
Müller-Funk, W. (1993): Einleitung zu Baatz, U./Müller-Funk, W. (Hg.): 1993, 1 ff
Müßgens, B. (2001): Szenische Improvisation in Grundschule und Orientierungsstufe. In: Kruse, M. (Hg.): 2001, 13 ff
Musik & Bildung (Hg.) (1970): Forschung in der Musikpädagogik. Beiheft zur Zeitschrift Musik & Bildung Heft 3 – 4 . Mainz
Nagler, N (1987): Die Seelensprache der Musik. In: Hahn, P./Herdieckerhoff, E. (Hg.). Materialien zur Psychoanalyse und analytisch orientierten Psychotherapie Bd. XIII, 55 ff, Göttingen/Zürich
Nass, M. L. (1971): Some considerations of a psychoanalytic interprtation of music. In: The Psychoanalytic Quarterly, Vol. 40, 1971, 303 ff
Nass, M. L. (1975): The Hearing and Inspiration in the Composition of Music: In: Ther Psychoanalytic Quarterly, Vol. 44, 1975, 431 ff
Nave-Herz, R. (1994): Familie Heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt
Neff, G. (Hg.) (1975): Kreativität in Schule und Gesellschaft. Voraussetzungen, didaktische Modelle und Perspektiven. Ravensburg
Neff, G. (1975a): Kreativität und Gruppe. In: Ders. (Hg.): 1975, 72 ff
Nelles-Bächler, M. (1970): Lernpsychologische Aspekte der Musikalischen Früherziehung. In: Musik & Bildung: 1970, 18 f. Mainz
Nickel, H./Schmidt-Denter, U. (1995[5]): Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern. 5. überarb. u. erg. Aufl. München/Basel
Nitsch-Berg, H. (1975): Spiel und Phantasie aus psychoanalytischer Sicht. In: Baumgartner, A./ Geulen, D. (Hg.): 1975, 147 ff
Nitsch-Berg, H. (1978): Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und Enkulturation: der Beitrag der Psychoanalyse und der Entwicklungstheorie Piagets. Stuttgart
Nöcker-Ribaupierre, M. (1992): Pränatale Wahrnehmung akustischer Phänomene. Eine Grundlage für die Entwicklung der menschlichen Bindungs- und Kommunikationsfähigkeit. In: Musiktherapeutische Umschau: 13. Jg., Heft 13, 239 ff. Frankfurt/M.
Nohl, H./Pallat, L. (Hg.) (1930): Handbuch der Pädagogik. Band 3. Langensalza
Nohr, K. (1997): Der Musiker und sein Instrument. Studien zu einer besonderen Form der Bezogenheit, Tübingen

Nohr, K. (2003): Die Stimmungen. Ein Beitrag zum Verständnis heilsamer Wirkungen in Musik und Therapie. In: Oberhoff, B. (Hg.): 2003b, 81 ff

Noll, G. (1992): Musikalische Früherziehung. Erprobung eines Modells; unter Mitarbeit von Adam Kormann. Regensburg

Noll, G./Suder, A. (Hg.) (1973): Musik im Vorschulalter. Dokumentation der Studientagung Musikalische Früherziehung, Würzburg 11. – 14.05.1973. Regensburg

Noll, G./Suder, A. (1973a): Vorwort zu Dies. (Hg.): 1973, 9 f

Nolte, E. (1976): Musikpädagogik und die Auffassung der Musik als Kommunikationsphänomen. In: Musik & Bildung: 8. Jg., Heft 9, 433 ff. Mainz

Norton, R. (1981): Musik als tonale Geste. In: Henze, H.-W. (Hg.): 1981, 9 ff

Noy, P. (1968): The development of musical ability. In: The Psychoanalytic Study of the Child, Vol. 23, 1968, 332 ff

Nunberg, H./Federn, E. (Hg.) (1981): Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Band IV (1912 – 1918). Stuttgart

Nykrin, R. (1978): Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte — Argumente — Bilder. Regensburg

Nykrin, R. (1992): Der kindzentrierte Unterricht als Leitziel. Persönliche Thesen und Anregungen zur Musikalischen Früherziehung. In: neue musikzeitung (nmz): 41. Jg., Heft 4, 75 ff (nmz-Sonderbeilage: Musikalische Früherziehung). Regensburg

Nykrin, R. (1993): Musikalisches Lernen im intermedialen Spielraum — Wege, Umwege? In: Petrat, N. (Hg.): 1993, 80 ff

o. A. (1927): Zu Sigm. Freuds 70. Geburtstag. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 13. Jg. 1927, 80 ff

Oberhoff, B. (1999a): Christoph Glucks prä-ödipale Welt: eine musikalisch-psychoanalytische Studie. Münster

Oberhoff, B. (1999b): „Orpheus und Eurydike" von Chr. W. Gluck. Eine psychoanalytische Opernanalyse. In: Freie Assoziation 2. Jg., Heft 1, 101 ff

Oberhoff, B. (Hg.) (2002a): Das Unbewusste in der Musik. Gießen

Oberhoff, B. (2002b): Rachmaninioffs Klavierkonzert Nr. 3, 1. Satz: Eine Erinnerung an das Unerinnerbare. In: Ders. (Hg.): 2002a, 37 ff

Oberhoff, B (2002c): Die Motette *Da pacem, Domine* von Heinrich Schütz. Eine „politische" oder „psychologische" Musik? Ergebnisse eines Gruppenassoziationsexperiments. In: Ders. (Hg.): 2002a, 103 ff

Oberhoff, B. (Hg.) (2002d): Psychoanalyse und Musik. Eine Bestandsaufnahme. Gießen

Oberhoff, B. (2002e): Psychoanalyse und Musik – Ein Forschungsbereich in der Entwicklung. In: Ders. (Hg.): 2002d, 9 ff

Oberhoff, B. (2003a): Christoph W. Gluck-Orpheus und Eurydike. Ein psychoanalytischer Opernführer. Gießen

Oberhoff, B. (Hg.) (2003b): Die Musik als Geliebte. Zur Selbstobjektfunktion der Musik. Gießen

Oberhoff, B. (2003c): „Diese Musik versteht mich!" – Die Musik als Selbstobjekt. In: Ders.(Hg.): 2003b, 9 ff

Oberhoff, B. (2003d): Die Musik als Spenderin des narzisstischen Wohlgefühls. Eine experimentelle Pilotstudie. In: Ders. (Hg.): 2003b, 139 ff

Oberhoff, B. (2003e): Wolfgang A. Mozart – Die Zauberflöte. Ein psychoanalytischer Opernführer. Gießen
Ohlmeier, D. (1976): Gruppeneigenschaften des psychischen Apparats. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Band II (1), 1133 ff. Zürich
Okori, W. (1991): Das Spiel und die Wirklichkeit. In: Retter, H. (Hg.): 1991, 23 ff
Orban, P. (1977): Vorwort zu Kris, E.: 1977, 7 ff
Oelrich, U. (1973): Erfahrungsbericht mit den Klangerzeugern für die Vorschulerziehung nach Mauricio Kogel. In: Noll, G./Suder, A. (Hg.): 1973, 177 ff
Olias, G. (Hg.) (1994): Musiklernen. Aneignung des Unbekannten. Essen
Oerter, R. (1971[2]): Psychologie des Denkens. Donauwörth
Oerter, R. (1975[2]): Was sind Emotionen? Sozialwissenschaftliche Erklärungsversuche und Befunde. In: Oerter, R./Weber, E. (Hg.): 1975[2], 15 ff
Oerter, R. (1982[19]): Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth
Oerter, R. (1987[2]a): Spiel und kindliche Entwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hg.): 1987[2], 214 ff
Oerter, R. (1987[2]b): Entwicklung der Motivation und Handlungssteuerung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hg.): 1987[2], 637 ff
Oerter, R. (1993a): Psychologie des Spiels. Ein handlungsorientierter Ansatz. München
Oerter, R. (1993b): Musik und Individuum — handlungstheoretische Fundierung. In: Bruhn, H. u. a. (Hg.): 1993, 253 ff
Oerter, R. (2001): Die Rolle des Spiels in der musikalischen Entwicklung des Kindes. In: Salomon, S./Schumacher, K. (Hg.): 2001, 139 ff
Oerter, R./Montada, L. (Hg.) (1987[2]): Entwicklungspsychologie. 2. neu bearb. Auflage, München/ Weinheim
Oerter, R./Montada, L. (Hg.) (1998[4]): Entwicklungspsychologie. 4. korrigierte Aufl. Weinheim
Oerter, R./Weber, E. (Hg.) (1975[2]): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth
Oremland, J. D. (1998): Play, Dreams and Creativity. In: The Psychoanalytic Studie of the Child, Vol. 53, 84 ff
Ostow, M. (1987): Play and Reality. In: The Psychoanalytic Studie of the Child, Vol. 42, 193 ff.
Paschen, H. (1971): Erlebte Kommunikation. — Modelltheoretische und pädagogische Überlegungen zur Raumstruktur pädagogischer Kommunikation. In: Bildung und Erziehung: 25. Jg., Heft 24, 129 ff. Köln
Pazmann, E./Purzner, K. (1991): Erzieher brauchen Märchen. Die Wiederverzauberung der Lebenswelt. Praxis und Theorie der Märchenseminare im Anna-Freud-Kindergarten. Wien
Peller, L. (1969): Das Spiel als Spiegel der Libido-Entwicklung (1955). In: Biermann, G. (Hg.): 1969, 45 ff
Peller, L. (1976[6]): Das Spiel im Zusammenhang der Trieb- und Ichentwicklung (1954). In: Bittner, G./Schmid-Cordes, E. (Hg.): 1976[6] , 195 ff
Peller, L. (1988[5]): Modelle des Kinderspiels (1952). In: Flitner, A. (Hg.): 1988[5], 93 ff
Perner, A. (1997): Zum Begriff der Identifizierung bei Freud. In: Kipp, H./Perner, A./Sjef, T. (Hg.): 1997, 11 ff
Pertler, C. /Pertler, R. (1998[2]): Kinder erleben Märchen. Methoden und Ideen, 2. Aufl. München

Pestalozzi-Bridel, A. (1983): Die Bedeutung des Spiels im psychoanalytischen und pädagogisch-anthropologischen Verständnis. (Phil. Diss.). Zürich

Peters, U. H. (1984): Anna Freud. — Ein Leben für das Kind. Überarb. u. erg. Aufl. Frankfurt/M.

Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hg.) (1992): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierung für Studium und Beruf. Donauwörth

Petrat, N. (1989): Ganzheitlichkeit oder symbolische Vergegenwärtigung? Ein Diskurs zur Musikalischen Früherziehung. In: Üben & Musizieren: 7. Jg., Heft 6, 414 ff. Mainz

Petrat, N. (Hg.) (1993): Musikalische Bildung in Zwischenräumen. Symposionsbericht Musikalische Früherziehung/Grundausbildung Hamburg 1992. Mainz

Petrat, N. (Hg.) (1993a): „Auditiver Sinn" und musikalische Erfahrungsprozesse beim Instrumentalunterricht — Grenzen und Perspektiven. In: Ders. (Hg.): 1993, 13 ff

Petzoldt, L. (Hg.) (1995[2]): Musikmärchen. Frankfurt/M.

Pfeifer, S. (1919): Äußerungen infantil-erotischer Triebe im Spiel. In: IMAGO Bd. 5. Jg., Band 5, 243 ff.

Pfeifer, S. (1921): Robert Lachs „Studien zur Entwicklungsgeschichte der ornamentischen Melopöie." In: Imago 7, 505 ff

Pfeifer, S. (1922a): Musikpsychologische Probleme. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 8. Jg. 1922, 498

Pfeifer, S. (1922b): Probleme der Musikpsychologie im Lichte der Psychoanalyse, II. Teil: Über den Rhythmus. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 8. Jg. 1922, 115 ff

Pfeifer, S. (1923): Musikpsychologische Probleme. In: Imago 9, 453 ff

Pfeifer, S. (1937): Versuch zur Erklärung des musikalischen Genusses. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 23. Jg., 1937, 169 f. (Dieser Vortrag ist lediglich als Zusammenfassung erschienen)

Pfister, O. (1912): Die Ursache der Farbenbegleitung bei akustischen Wahrnehmungen und das Wesen anderer Synästhesien. In: Imago 1, 265 ff

Pfister, O. (1913): Die Entstehung der künstlerischen Inspiration. In: Imago 2, 481 ff

Pflüger, P. M. (Hg.) (1977): Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens. Stuttgart

Piaget, J. (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Mit einer Einführung von Hans Aebli. Stuttgart

Pines, M. (1979): S. H. Foulkes Beitrag zur Gruppentherapie. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Band VIII , 719 ff. Zürich

Piontelli, A. (1990): Über die Kontinuität zwischen pränatalem und postnatalem Leben: Eine Illustration. In: Stork, J. (Hg.): 1990, 191 ff

Plaut, E. A. (1979): Play and Adaptation. In: The Psychanalytic Studie of the Child, Vol. 34, 217 ff

Poser, H. (1993[5]): Märchen und Märchenlieder. Songs für Kinder. Bopphard

Preuss-Lausitz, U. (1993): Andere Jugend — andere Schulen? Thesen für eine veränderte Schulpädagogik. In: Beutler, K. u. a. (Hg.): 1993, 133 ff

Pruett, K. D. (1987) : A longitudinal View of the musical Gift. In: Medical Problems of Performing Artists, Vol. 2, 31 ff

Pruett, K. D. (1989): Musik of the Self and Others. Longitudinal Obsevations on Musical Giftness. In: Zhe Psychoanalytic Studie of the Child, Vol. 44, 87 ff

Probst, W. (1988): Hört das Spiel auf, wenn es ernst wird? Musikschulkongreß des VdM in Heidelberg: Anmerkungen zum Thema. In: Mehlig, R./Vetter, H.-J. (Hg.): 1988, 157 f
Pütz, W. (1982): Emotionalität und Musikunterricht. In: Behne, K.-E.: 1982b, 210 ff
Racker, H. (1951): Contribution on the psychonalysis of music and the musican. In: The PsychoanlyticalReview. Vol. 52, 1965, 74 ff
Racker, H. (1965): Psychoanlytic considerations on music and musician. In: The Psychoanlytic Review, Vol. 52, 1965, 74 ff
Ragni, V. (1995): Improvisation – Spiel und Invention. In: Stampfl, I. (Hg.): 1995, 46 ff
Rank, O. (1905/07): Der Künstler: In: Ders.: 1925[4], 13 ff
Rank, O. (1922): Die Don Juan-Gestalt. In: Imago 8, 142 ff
Rank, O. (1924): Vorwort zu Ders.: 1925[4], 5 ff
Rank, O. (!925[4]): Der Künstler und andere Beiträge zur Psychoanalyse des dichterischen Schaffens, 4. vermehrte Aufl., Leipzig/Wien/Zürich
Rank, O. (1988): Das Trauma der Geburt und seine Bedeutung für die Psychoanalyse (1924). Frankfurt/M.
Rank, O./Sachs, H. (1913): Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Geisteswissenschaften. Wiesbaden
Ratte, F.J./Siepe, U. (1997): Musik erkunden – Geschichte und Gegenwart der Musik. In: Helms, S./Schneider, R./Weber, R. (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts Sekundarstufe 1. Kassel 1997, 217 ff
Rattner, J. (Hg.) (1980): Wandlungen der Psychoanalyse. Wien/München/Zürich
Rattner, J. (Hg.) (1981): Der Weg zum Menschen. Wien
Rattner, J. (1990): Anna Freud. In: miteinander leben lernen: 15. Jg. , Heft 2, 1 ff. Berlin
Rauchfleisch, U. (1986): Mensch und Musik. Versuch eines Brückenschlags zwischen Psychologie und Musik. Winterthur
Rauchfleisch, U. (1990): Psychoanalytische Betrachtungen zur musikalischen Kreativität. In: psyche: 44. Jg., Heft 44, 1112 ff. Stuttgart
Rauhe, H. (1972): Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge. In: Rectanus, H. (Hg.): 1972, 5 ff
Rauhe, H. (1975): Kommunikationstheoretische Probleme der didaktischen Interpretation von Musik. In: Hopf, H../Krützfeld, W. (Hg.): 1975, 77 ff
Rauhe, H. (1978): Bilden — Helfen — Heilen. Zur anthropologischen Begründung und Ausrichtung eines ausgewogenen Musik-Unterrichts für alle Stufen der Allgemeinbildenden Schule. In: Musik & Bildung: 10. Jg., Heft 1, 4 ff. Mainz
Rauhe, H./Reinecke, H.-P./Ribke, W. (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis des handlungsorientierten Musikunterrichts. München
Rectanus, H. (Hg.) (1972): Neue Ansätze im Musikunterricht. Stuttgart
Redl, F. (1978): Erziehungsprobleme — Erziehungsberatung. Aufsätze. Hrsg. u. eingel. von R. Fatke. München
Redl, F. (1987[4]): Erziehung schwieriger Kinder. Neuausgabe. München
Regner, H. (1974): Spiel und Erfindung. In: Auerbach, L./Stumme, W. (Hg.): 1974, 52 ff
Rehm, W. (1971[2]): Die psychoanalytische Erziehungslehre. Anfänge und Entwicklung. München

Reiff, H. (1985): Die Metapher in der Wirklichkeit — zur Paradoxie und Psychologie von Winnicotts Übergangsphänomenen. In: Psychoanalyse., Heft 6, 43 ff.

Reik, T. (1919): Die Geburt des Menschen aus dem Geist der Tragödie. In: Die psychoanalytische Bewegung, Bd. 1, 1929, 69 (Dieser Vortrag ist im Druck nicht erschienen).

Reik, T. (1921): Eine Bemerkung Gustav Mahlers. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 7. Jg., 1921, 400 (Dieser Beitrag ist im Druck nicht erschienen).

Reik, T. (1928[2]): Das Ritual. Psychoanalytische Studien. 2. durchges. u. erg. Aufl. der „Probleme der Religionspsychologie". Leipzig/Wien/Zürich

Reik, T. (1933): Zur Persönlichkeit Anton Bruckners. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 19. Jg., 1933, 483 (Dieser Vortrag ist im Druck nicht erschienen).

Reik, T. (1953): The haunting melody. Psychoanlytic experinces in life and music. New York

Reik, T. (1976): Dreißig Jahre mit Sigmund Freud. München

Reik, T. (1981): Gustav Mahler und Bruno Walter konsultieren Freud. In: Ders: In Gedanken töten. Bewußte und unbewußte Todeswünsche in psychoanalytischer Sicht. München 1981, 84 ff

Reimann, B. W. (1991): Der Gesellschaftsbezug der Psychoanalyse. Zur gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Debatte in der Psychoanalyse. Darmstadt

Reinecke, H.-P. (1973a): „Musikalisches Verstehen" als Aspekt komplementärer Kommunikation. In: Faltin, P./Reinecke, H.-P. (Hg.): 1973, 258 ff

Reinecke, H.-P. (1973b): Musikalische Kommunikation und Musiktherapie. In: Musiktherapie 1, Heft 2, 15 ff.

Reinecke, H.-P. (1974a): Musikalische Kommunikation im Vorschulalter. In: Institut für Frühpädagogik (Hg.): 1974, 13 ff

Reinecke, H.-P. (1974b): Musik als Kommunikation — eine neue Begriffsbestimmung. In: Günther, U./Rauhe, H. (Hg.): 1974, 112 ff

Reinecke, H.-P. (1975a): Psychologie der musikalischen Kommunikation. In: Willms H. (Hg.): 1975, 31 ff

Reinecke, H.-P. (1975b): Über Kommunikation in der Musikpädagogik. In: Antholz, H./Gundlach W. (Hg.): 1975, 125 ff

Reinecke, H.-P. (1975c): Kommunikative Musikpsychologie. In: Harrer, G. (Hg.): 1975, 99 ff

Reinecke, H.-P. (1975d): Kommunikationstheoretischer und linguistischer Aspekt. Musikalische und verbale ‚Sprache'. In: Rauhe, H./Reinecke, H.-P./Ribke, W.: 1975, 66 ff

Reinecke, H.-P. (1975e): Der Begriff ‚Musik' in wissenschaftstheoretischer und pädagogischer Sicht. In: Rauhe, H./Reinecke, H.-P./Ribke, W.: 1975, 15 ff

Reinecke, H.-P. (1975f): Hören von Musik als spezifische Kommunikationsform. Syntaktische und semantische Aspekte: In: Rauhe, H./Reinecke, H.-P./Ribke, W.: 1975, 28 ff

Reinecke, H.-P. (1976): Verbale und nonverbale Kommunikation. In: Musik & Bildung: 8. Jg., 442 ff. Mainz

Reinecke, H.-P. (1985): Über das Therapeutische, das in der Musik steckt. In: Ritzel, F./Stroh, W. M. (Hg.): 1985, 63 ff

Reinhardt, F. (1992): In Müllstadt sind die Puppen los. Projekt Objekttheater oder Puppen aus Abfall- und Alltagsmaterialien im Musikunterricht. In: Musik & Bildung: 24. Jg., Heft 6, 19 ff. Mainz

Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hg.) (1987): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz

Reiser, H./Trescher, H.-G. (1987a): Interview mit Aloys Leber über seine Erfahrungen und seine Einschätzung der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Dies. (Hg.): 1987, 13 ff

Retter, H. (1973): Skizzen zu einer Didaktik des Spiels. In: Westermann Pädagogische Beiträge (WPB): 25. Jg., Heft 10, 562 ff

Retter, H. (Hg.) (1991): Kinderspiel und Kindheit in Ost und West. Spielförderung, Spielforschung und Spielorganisation in einzelnen Praxisfeldern — unter besonderer Berücksichtigung des Kindergartens. Bad Heilbrunn

Retter, H. (1991a): Spiel und Spielkultur in systematischer Betrachtung. In: Ders. (Hg.): 1991, 39 ff

Retter, H. (1992): Die Paradoxien von Kinderspiel und Kindheit als Spiegel der Paradoxien unserer gegenwärtigen Gesellschaft. In: Neue Sammlung: 24. Jg., Heft 4, 605 ff. Seelze

Ribke, W. (1975a): Entwicklung eines psychoanalytischen Kommunikationsmodells auf der Grundlage des Wechselbezuges von kreativen Ich-Funktionen und Abwehr und Anpassungsmechanismen und Konfliktlösungsstrategien. In: Rauhe, H./Reinecke, H.-P./Ribke, W.: 1975, 96 ff

Ribke, W. (1975b): Das Verhältnis von musikalischem und kommunikativem Handeln und seiner Reflexion auf der Ebene metakommunikativer Interaktion. In: Rauhe, H./Reinecke, H.-P./Ribke, W.: 1975, 186 ff

Ribke, J. (1988): Elementare Musikerziehung — ein Kinderspiel? In: Mehlig/Vetter (Hg.): 1988, 127 ff

Ribke, J. (1993): Nischen als Ausgangs- und Endpunkt musikdidaktischer Zieldiskussion. In: Petrat, N. (Hg.): 1993, 107 ff

Ribke, J. (1994a): Musikalische Früherziehung. In: Richter, C. (Hg.): 1994, 94 ff

Ribke, J. (1994b): Annäherung an das Elementare. Einige Aspekte der musikalischen Erziehung im vorschulischen Alter. In: neue musikzeitung (nmz): 43. Jg., Heft 5, 41 ff. Regensburg

Ribke, J. (1995): Elementare Musikpädagogik, Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg

Ribke, J. (1997): Elementare Musikpädagogik in Gegenwart und Zukunft. In: AEMP (Hg.): 1997, 11 f

Ribke, J. (1998): Qualitäten kindlicher Wahrnehmung und Neue Musik. In: Üben & Musizieren: 16. Jg., Heft 4, 6 ff. Mainz

Ribke, J./Metz, J. (2001): Elementare Musikpädagogik. In: Helms/Schneider/Weber (Hg.): 2001, 15 ff

Ribke, J./Dartsch, M. (Hg.) (2002): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen –-Verbindungen – Hintergründe. Regensburg

Richter, C. (1975): Musik als Spiel. Orientierung des Musikunterrichts an einem fächerübergreifenden Begriff. Ein didaktisches Modell. Wolfenbüttel/Zürich

Richter, C. (1984): Musik als Spiel. In: Kreuzer, K. J. (Hg.): 1984, 253 ff

Richter, C. (1991): Musik, ein Spiel — Spielen mit Musik. In: Musik & Bildung: 23. Jg., Heft 1, 5 ff. Mainz

Richter, C. (1991a): Spielen mit Musik. In: Musik und Bildung, 23. Jg., Heft 1,1. Mainz

Richter, C. (1993): Musik und Musizieren: Spielfeld und Spielgeist des Menschen. In: Üben & Musizieren: 11. Jg., Heft 6, 10 ff. Mainz

Richter, C. (Hg.) (1994): Handbuch der Musikpädagogik. Band 3 (Instrumental- und Vokalpädagogik 2: Einzelfächer). Kassel/Basel/London

Richter, C. (1997a): Die Mitteilung der Musik — eine Aufgabe für den Instrumentalunterricht (Teil 1). In: Üben & Musizieren: 15. Jg., Heft 4, 8 ff. Mainz
Richter, C. (1997b): Die Mitteilung der Musik — eine Aufgabe für den Instrumentalunterricht (Teil 2). In: Üben & Musizieren: 15. Jg., Heft 5, 11 ff. Mainz
Richter, C. (2003): Unterricht – ein Spiel zwischen Festlegung und Freiheit. In: Musik und Unterricht, Heft 1 (2003), 44 ff
Richtlinien Musik Grundschule NRW, Düsseldorf 1985
Richtlinien Musik Hauptschule NRW, Düsseldorf 1985
Riemann, S. (1995): Märchen und Spiel. Beziehungen und Verknüpfungen. In: Grundschule: 27. Jg., Heft 12, 17 ff. Braunschweig
Riesenberg, R. (1977): Das Werk von Melanie Klein. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Band III (2), 210 ff. Zürich
Ritzel, F./Stroh, W. M. (Hg.) (1985): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. — Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven
Rodari, G. (1992): Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichte zu erfinden, (1973). Leipzig
Röhrich, L. (1964^2): Märchen und Wirklichkeit. 2. erw. Aufl. Wiesbaden
Röhrich, L. (1983): Metamorphosen des Märchens heute, In: Doderer, K. (Hg.): 1983, 97 ff
Röhrich, L. (1993a): Märchen und Märchenforschung heute. In: Röth, D./Kahn, W. (Hg.): 1993, 9 ff
Röhrich, L. (1993b): Märchensammlung und Märchenforschung in Deutschland. In. Röth, D./Kahn, W. (Hg.): 1993, 35 ff
Röhrich, L. (1995^5): Die Deutung von Volksmärchen (1956). In: Laiblin, W. (Hg.): 1995^5, 375 ff
Röhrs, H. (1987): Schlüsselfragen der inneren Bildungsreform. Entwicklung, Tendenzen, Perspektiven. Frankfurt/M.
Röhrs, H. (1987a): Vom Sinn des Lebens-Spiels (1984). In: Ders.: 1987, 228 ff
Röth, D./Kahn, W. (Hg.) (1993): Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch. Frankfurt/M.
Rötzer, H. G. (Hg.) (1982): Märchen. Bamberg
Rolff, H.-G./Zimmermann, P. (1985): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim/Basel
Rolff, H.-G./Zimmermann, P. (1990): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim
Rora, C. (1998): Notation als Übergangsphänomen — Zur inneren und äußeren Realität musikalischen Erlebens. In: PÄD Forum: 1998, Heft 6, 534 ff.
Rosen, V. H. (1964): Some effekts of artistic talent on character style. In: The Psychanalytic Quarterly, Vol. 33, 1 ff
Rosenbusch, H. S. (1995^2): Nonverbale Kommunikation im Unterricht. — Die stille Sprache im Klassenzimmer. In: Rosenbusch, H. S./Schober, O. (Hg.): 1995^2, 166 ff
Rosenbusch, H. S./Schober, O. (Hg.) (1995^2): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. 2. vollst. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler
Rosenbusch, H. S./Schober, O. (Hg.) (1995^2a): Einleitung zu Dies. (Hg.): 1995^2, 1 ff
Rosenkötter, R. M. (1980): Das Märchen — eine vorwissenschaftliche Entwicklungspsychologie. In: psyche: 34. Jg., 168 ff. Stuttgart
Roth, L. (Hg.) (1994): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. Studienausgabe. München

Rotter, F. (1977):Musik: kommunikations- und verfahrenssoziologische Aspekte. In: Heinz/Rotter (Hg.): 1977, 20 ff

Rotter, F. (1985): Musik als Kommunikationsmedium. Soziologische Medientheorie und Musiksoziologie. Berlin

Rousseau-Dujardin, J. (1992): Die Frauen und das Komponieren. In: RISS, Zeitschrift füe Psychoanalyse, 7. Jg., 1992, 15 ff

Ruff, W. (2001): Die Entwicklung von Religiosität als schöpferischer Prozess. In: Schlösser/Gerlach (Hg.): 2001, 81 ff

Rump, G. (1981): Kunstpsychologie, Kunst und Psychoanalyse, Kunstwissenschaft. Psychologische anthropologische, semiotische Versuche zur Kunstwissenschaft. Hildesheim

Rumpf, H. (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. München

Rumpf, H. (1991): Spiel — Arten der Kulturaneignung. In: Schneider, R. (Hg.): 1991, 34 ff

Salber, W. (1985): Anna Freud. Monographie. Reinbek

Salomon, F. (1963): Als Freund im Hause Zulliger. In: Kasser, W. (Hg.): 1963, 53 ff

Salomon, S./Schumacher, K. (Hg.) (2001): Symposion musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik. Hamburg

Sandler, J./Joffé, W. G. (1967): Die Persistenz in der psychischen Funktion und Entwicklung, mit besonderem Bezug auf die Prozesse der Fixierung und Regression. In: psyche: 21. Jg., Heft 21, 138 ff. Stuttgart

Sandler, J. u. a. (1967): Einige theoretische und klinische Aspekte der Übertragung. In: psyche: 21. Jg., Heft 21, 804 ff. Stuttgart

Sandner, D. (1976): Der Beitrag von S. H. Foulkes zur Entwicklung einer analytisch fundierten Gruppendynamik. In: Gruppenpsychotherapie, Gruppendynamik: Heft 10, 203 ff. Göttingen

Sandner, D. (1986): Zur Wechselwirkung von Theorie, Praxis und Forschungsmethode bei der Erforschung des Prozesses in der analytischen Gruppenpsychotherapie. In: Gruppenpsychotherapie, Gruppendynamik: 8. Jg., Heft 21, 194 ff. Göttingen

Sauer, P. L. (1986): Didaktische Thesen zum Märchen in der Vorschulerziehung. In: Dinges, O. u. a. (Hg.): 1986, 169 ff

Sayn-Wittgenstein Graf, O. (1987): Märchen von denen [...] die sich nicht fürchteten und denen, die auszogen, das Gruseln zu lernen. In: Stork, J. (Hg.): 1987, 21 ff

Schäfer, G. E. (1979): Heilendes Spiel. In: Kindheit 1, 239 ff.

Schäfer, G. E. (1980): Das Selbst im Spiel. In: Zeitschrift für Pädagogik: 26. Jg., Heft 1, 14 ff. Weinheim

Schäfer, G. E. (1982): Lernen und Selbstbezug. In: Kindheit: 4, 65 ff.

Schäfer, G. E. (1983): Spiel, Phantasie und Selbstbezug. In: Kreuzer, K. J. (Hg.): 1983a, 337 ff

Schäfer, G. E. (1985): Phantasieren, Spielen, Lernen. Über einige Möglichkeiten psychoanalytischer Pädagogik. In: Bittner, G./Ertle, C. (Hg.): 1985, 117 ff

Schäfer, G. E. (1986): Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter. Weinheim/München

Schäfer, G. E. (1989): Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim/München

Schäfer, G. E. (1992): Phantasieren, spielen, gestalten. — Überlegungen zur Ästhetik des Leibes: In: Altenberger, H./Maurer, F. (Hg.): 1992, 131 ff

Schäfer, G. E. (Hg.) (1993): Riß im Subjekt. Pädagogisch-psychoanalytische Beiträge zum Bildungsgeschehen. Würzburg
Schäfer, G. E. (1993a): Koordination für einen Ausgangspunkt. In: Ders. (Hg.): 1993, 19 ff
Schäfer, G. E. (1993b): Von der Hinterwelt zur Zwischenwelt – über Psychoanalyse, Kreativität, Kunst und Kind. In: Ders. (Hg.): 1993, 65 ff
Schäfer, G. E. (1993c): „Daddy" ist der Name einer Hypothese. Thesen zur psychoanalytischen Anthropologie in der Pädagogik. In: Neue Sammlung: 25. Jg., Heft 33, 479 ff. Seelze
Schäfer, G. E. (Hg.) (1994): Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen. Weinheim/München
Schäfer, G. E. (1995a): Donald W. Winnicott. In: Fatke, R./Scarbath, H. (Hg.): 1995, 67 ff
Schäfer, G. E. (1995b): Phantasie und Wirklichkeit. Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim/München
Schäfer, G. E. (1999a): Bildung beginnt mit der Geburt. In: Datler, W. u. a. (Hg.): 1999, 37 ff
Schäfer, G. E. (1999b): Frühkindliche Bildungsprozesse. In: Neue Sammlung, 39. Jg., 1999, 213 ff
Schäfer, G. E. (2001^{2}): Spiel. In: Otto, H.-V./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarb. U, aktualisierte Auflage. Neuwied/Kriftel 2001, 1806 ff
Schäfer, M. (1976): Musiktherapie als Heilpädagogik bei verhaltensauffälligen Kindern. Frankfurt/M.
Schäfer, M./Friedrich-Barthel, M. (1979): Kommunikative Prozesse durch Musik und Bewegung bei psychisch deprivierten Kindern in einer Notunterkunft. In: Finkel, K. (Hg.): 1979, 141 ff
Schaff, A. (1973): Das Verstehen der verbalen Sprache und das ‚Verstehen' der Musik. In: Faltin, P./Reinecke, H.-P. (Hg.): 1973, 276 ff
Schaufelberger, H. (1987): Märchenkunde für Erzieher. Grundwissen für den Umgang mit Märchen. Freiburg i. Br.
Scheuerl, H. (1973): Alte und neue Spieltheorien. In: Flitner, A. (Hg.): 1988^{5}, 32 ff
Scheuerl, H. (1990^{11}): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Band 1. 11. überarb. Neuausgabe. Weinheim/Basel
Scheuerl, H. (1991^{11}): Das Spiel. Theorien des Spiels. Band 2. 11. überarb. u. erg. Neuausgabe. Weinheim/Basel
Schiefenhövel, W. (1992): Signale zwischen Menschen. Formen nichtsprachlicher Kommunikation. In: Funkkolleg: 1992, 5 ff
Schindler, S. (1991): Ökologische Aspekte der Frühentwicklung. In: Schmidt-Denter, U./Manz, W. (Hg.): 1991, 17 ff
Schlösser, A.-M./Gerlach, A. (Hg. (2001): Kreativität und Scheitern. Gießen
Schmidt, H.-C. (Hg.) (1986): Handbuch der Musikpädagogik. Band 1. Kassel
Schmidt, L. (1973): Kulturgeschichtliche Gedanken zur Musik im Märchen (1950). In: Karlinger, F. (Hg.): 1973, 210 ff
Schmidt, V. (1995): Arrangements der Popularmusik im Musikunterricht. Angriff auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler oder Herausforderung an die Lehrenden? In: Schneider, R. (Hg.): 1995, 127 ff
Schmidt-Denter, U./Manz, W. (Hg.) (1991): Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext. München/Basel
Schmidtchen, St. (1978): Theorie und Praxis der Spielförderung. In: Dollase, R. (Hg.): 1978, 225 ff
Schmidtchen, St. (1988^{4}): Spiel. In: Asanger, R. u. a. (Hg.): 1988^{4}, 721 ff

Schmidtchen, St./Erb, A. (1976): Analyse des Kinderspiels. Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen. Köln
Schmitt, R. (1983): Kreativität. In: Lenzen, D. (Hg.): 1983, 481 ff
Schmitt, R. (1993): Musiktheater — ein Thema mit Variationen. In: Praxis Grundschule: 17. Jg., Heft 5, 4 ff. Braunschweig
Schmitt, R. (1998): Das Bedürfnis des Kindes nach klanglichem Ausdruck. Aspekte zu einer entwicklungsorientierten Musikpädagogik. In. Pfeffer, M. u. a. (Hg.): Systematische Musikpädagogik oder die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken: eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag. Augsburg 1998, 348 ff
Schmutz, F. (1963): Verstehen und helfen, nicht richten. In: Kasser, W. (Hg.): 1963, 95 ff
Schneider, E. (1926/27): Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 1. Jg., Band 1, 2 ff
Schneider, E. (1932): Kinderreigen. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik., Band 6, 1032, 195 ff
Schneider, K. (1985): Subjektive Unsicherheit, Neugierverhalten und Spiel mit einem neuen Objekt. In: Einsiedler, W. (Hg.): 1985, 127 ff
Schneider, R. (Hg.) (1989): Musikalische Lebenswelten. Regensburg
Schneider, R. (Hg.) (1991): Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90er Jahren. Regensburg
Schneider, R. (Hg.) (1995): Musikvermittlung. Beiträge aus Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Kassel
Schöne, K. (1993): Spielräume als Wirkungsräume für Musik. In: Musik und Unterricht: 4. Jg., Heft 18, 10 ff. Seelze
Schoenebeck, M. von (1992): Lied und Szene. In: KuMi NRW (Hg.): 1992, 115 ff
Schönweiss, F. (1994): Bildung als Bedrohung? Zur Grundlegung einer sozialen Pädagogik. Opladen
Schubert, L. (1994): Die Bremer Stadtmusikanten. Ein Stück mit Musik und Text. In: Musik in der Schule: Heft 4, 183 ff.
Schütz, K.-V. (1989): Gruppenforschung und Gruppenarbeit. Theoretische Grundlagen und Praxismodelle. Mainz
Schulte-Herbrüggen, O. (1979): Historische Aspekte der Gruppentherapie. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Band XIII, 733 ff. Zürich
Schulten, M.-L. (Hg.) (1993): Musikvermittlung als Beruf. Essen
Schumann, C. (1982): Musiktherapie und Psychoanalyse. Freiburg
Schumann, W. (1993): Therapie und Erziehung. Zum Verständnis beider Begriffe und zu ihrem Verhältnis zueinander unter schulischen Aspekten. Bad Heilbrunn
Schusser, G. (1991): Die Notwendigkeit methodenpluralistischer Forschung in der psychologischen Pränatologie. In: Schmidt-Denter U./Manz, W. (Hg.): 1991, 28 ff
Schwabe, C. (1986[3]): Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen. 3. überarb. Aufl. Leipzig
Schweer, M. K. W. (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern
Schweer, M. K. W. (1997): Determinanten interpersonalen Vertrauens zwischen Lehrenden und Lernenden. In: Kittler, U. u. a. : (Hg.): 1997, 43 ff
Schwencke, O. (Hg.) (1972): Ästhetische Erziehung und Kommunikation. Frankfurt/M.

Searl, M. N. (1929): Die Flucht in die Realität. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse: Band 15, 259 ff

Searl, M. N. (1932): Spiel, Realität und Aggression. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 6. Jg., Band 6, 212 ff

Seeliger, M. (1989): Ein Partner für musikalische Einsteiger. Zum Hauptfach Musikalische Früherziehung/Musikalische Grundausbildung. In: neue musikzeitung (nmz): 38, Dez. 1988/Jan. 1989, 11. Regensburg

Segler, H. (1984a): Die Tänze der Kinder im Grundschulalter. Konsequenzen für den Musikunterricht. In: Gundlach, W. (Hg.): 1984, 154 ff

Segler, H. (1984b): Spielen, Tanzen, Musizieren für alle — muß das sein? In: Kreuzer, K. J. (Hg.): 1984, 265 ff

Segler, H. (1990): Tänze der Kinder in Europa — Konsequenzen für den Musikunterricht der ersten Schuljahre. In: Kraemer, R.-D. (Hg.): 1990, 226 ff

Segler, H. (1991): Was sind Kindertänze? In: Kraemer, R.-D. (Hg.): 1991, 255 ff

Seidel, G. (1995a): Spielimpulse. In: Praxis Grundschule: 19. Jg., Heft 5, 4 ff. Braunschweig

Seidel, G. (1995b): Spiele nach Bildern. In: Praxis Grundschule: 19. Jg., Heft 5, 20 ff. Braunschweig

Seiffge-Krenke, I. (1974): Probleme und Ergebnisse der Kreativitätsforschung. Bern/Stuttgart/Wien

Sieler, R. (1970): Musikalische Früherziehung auf der Grundlage rhythmisch-musikalischer Bewegungsübungen (Rhythmik). In: Musik & Bildung: 1970, 26. Mainz

Simon, W. (1974): Hören — Urphänomen der Weltbegegnung. In: Graber, H. G. (Hg.): 1974, 110 ff

Singer, K. (1977): Die Übertragung in der wechselseitigen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. Unbewußte Konflikte als Störung des pädagogischen Bezugs. In: Pflüger, P. M. (Hg.): 1977, 63 ff

Singer, W. u. a. (Hg.) (1974^4): Kommt herbei zum großen Kreis. Bewegungsspiele für Vorschulkinder. Berlin-Ost

Solnit, A. J. (1987): A Psychoanalytic View of Play. In: The Psychoanalytic Studie of the Child, Vol 42, 205 ff

Solnit, A. J. (1998): Beyond Play and Payfulness. In: The Psychoanalytic Studie of the Child, Vol. 53, 102 ff

Spanhel, D. (1994): Spielräume für Kinder. Eine gemeinsame Aufgabe von Eltern, Lehrern und Sozialpädagogen. In: unterrichten/erziehen: 13. Jg., Heft 1, 46 ff. Regensburg

Spitz, R. (1938): Wiederholung, Rhythmus, Langeweile. In: Imago 23, 171 ff

Stadler Elmer, S. (2000): Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Mit einer Einführung von H. Papoušek.Aarau

Stamer, B. (1986): Märchen als völkerverbindendes Erzählgut in der Sekundarstufe I. In: Dinges, O. u. a., J. (Hg.): 1986, 137 ff

Stampfl, I. (Hg.) (1995): Musik und Spiel. Musikpädagogik — Musiktheater — Improvisation. München

Stampfl, I. (Hg.) (1995a): Die Bedeutung „spielerischer" Elemente im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen in Geschichte und Gegenwart. In: Dies. (Hg.): 1995, 11 ff

Steger-Hain, Z. (1969): Die psychoanalytische Erziehung Hans Zulligers. — Theorien und Maßnahmen. (Phil. Diss.). Salzburg

Steinbauer, H. (1987): Die Psychoanalyse und ihre geistesgeschichtlichen Zusammenhänge mit besonderer Berücksichtigung von Freuds Theorie der Literatur und seiner Deutung dichterischer Werke. Zugleich ein Beitrag zur philosophischen Anthropologie. Basel/Boston

Steitz-Kallenbach, J. (1992): Lehrerinnen und Lehrer im Beziehungsgeflecht des Unterrichts. Überlegungen zu Aufgaben und Perspektiven der Lehrerausbildung. In: Trescher, H.-G./ Büttner, C./Datler W. (Hg.): 1992, 179 ff

Steitz-Kallenbach, J. (1993): Von der wohltuenden Wirkung der Supervision. Ein persönlicher Erfahrungsbericht. In: PÄDAGOGIK: 45. Jg., Heft 1, 9 ff. Weinheim

Steitz-Kallenbach, J. (1994): „Die ich rief, die Geister ..." Psychodynamik von Spielprozessen im Unterricht. In: PÄDAGOGIK: 46. Jg., Heft 4, 23 ff. Weinheim

Stenzl, J. (1991): Traum und Musik. In: Metzger/Riehn (Hg.): 1991, 8 ff

Sterba, R. (1929): Das Problem des Kunstwerks bei Freud. In: Die psychoanalytische Bewegung: 1. Jg., 1929, 197 ff

Sterba, R. (1939): Die Problematik des musikalischen Geschehens. In: Imago 24, 428 ff

Sterba, R. (1946): Toward the problem od the musical process. In: The Psychoanalytic Review, Vol. 33, 1946, 37 ff

Stern, D. N. (1979): Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart

Stern, D. N. (1992): Die Lebenserfahrungen des Säuglings. Stuttgart

Stern, D. N. (1998[6]): Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. 6. Aufl. München

Stern, E. (1958): Das Problem der Übertragung in der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau: 12. Jg., 448 ff. Frankfurt/M.

Stern, H. (1932): Sexualsymbolische Wunschphantasien in einem frei erfundenen Kinderspiel. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 6. Jg., Band 6, 253 ff

Stiasny, K. (1983): Was Grimm'sche Märchen erzählen. Band II. Schaffhausen

Stoffer, T. H. (1990): Musik als Sprache: Eine nicht unumstrittene Analogie und ihr heuristischer Nutzen für die kognitive Musikpsychologie. In: Sprache und Kognition: 2/90, 59 ff.

Stork, J. (1976): Die seelische Entwicklung des Kleinkindes aus psychoanalytischer Sicht. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Band II (1), 868 ff. Zürich

Stork, J. (1981): Melanie Klein und ihre Bedeutung für die Psychoanalyse. In: Klein, M.: 1981, 6 ff

Stork, J. (Hg.) (1987): Das Märchen — ein Märchen? Psychoanalytische Betrachtungen zu Wesen, Deutung und Wirkung der Märchen. Stuttgart/Bad Cannstatt

Stork, J. (1987a): Das Märchen — ein Märchen? In: Ders. (Hg.): 1987, 9 ff

Stork, J. (Hg.) (1990): Neue Wege im Verständnis der allerfrühesten Entwicklung des Kindes. Erkenntnisse der Psychopathologie des Säuglingsalters (Biedersteiner Beiträge: Band 1. Hrsg. v. J. Stork). Stuttgart-Bad Cannstatt

Strauch, G. (1976): Pädagogik — Erziehung — Psychoanalyse. Studien zur psychoanalytischen Pädagogik. Wien/München

Straumer, C. (1989): Gruppenspiele mit Musik. Methodischer Ansatz und praktische Übungen. In: Musiktherapeutische Umschau: 10. Jg., Heft 10, 50 ff. Frankfurt/M.

Streich, H. (1967): Über die Symbolik der Musik. Ein Beitrag zur Interpretation musikalischer Motive im Traumgeschehen. In: v. Gebsattel. V. E. (Hg.): Jahrbuch für Psychologie, Psychotherapie und medizinischer Anthropologie, Bd. 15, 120 ff

Streich, H. (1979a): Musik, Alchemie und Psychologie. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 15 (Transzendenz, Imagination und Kreativität), Zürich 1979, 1117 ff
Streich, H. (1979b): Zur Bedeutung der Musik im Traum. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 15 (Transzendenz, Imagination und Kreativität), Zürich 1979, 1125 ff
Streich, H. (1980a): Musik und Traum. In: Musikther. Umsch. 1, 1980, 9 ff
Streich, H. (1980b): Musikalische Strukturen in den Tiefen der Psyche. In: Muikther. Umsch. 1, 1980, 253 ff
Streich, H. (1981): Musikalische Gestalt und Form im Traum. In: Musikther. Umsch. 2, 1981, 203 ff
Stroh, W. M. (1979): ‚Kommunikative Tätigkeit' als Prinzip und Thema des Musikunterrichts. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 8/1979, 29 ff
Stroh, W. M. (1980): Tätigkeitstheorie und systematische Musikwissenschaft. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprach-Theorie:, Heft 15, 43 ff
Stroh, W. M. (1999): „Ich verstehe das, was ich will!" Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmawechsels. In: Üben & Musizieren: 17. Jg., Heft 3, 8 ff. Mainz
Struck, P. (1996): Die Kunst der Erziehung. Ein Plädoyer für ein zeitgemäßes Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen. Darmstadt
Sutton-Smith, B. (1983): Die Idealisierung des Spiels. In: Grupe, O. u. a. (Hg.): 1983, 60 ff
Swisher, W. S. (1923): The symbolism of Wagner's "Rheingold". In: The Psychoanalytic Review, Vol. 10, 1923, 447 ff
Sydow, E. v. (1928): Kunstwissenschaft und Psychoanalyse. In: Prinzhorn, H. (Hg.): Auswirkungen der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben. Leipzig 1928, 153 ff
Teller, F. (1919): Musikgenuß und Phantasie. In: Imago 5, 8 ff
Tenbrink, D. (2000): Musik als Möglichkeit zum Ausdruck und zur Trasformation präverbaler Erlebnismuster. In: Oberhoff, B. (Hg.): 2002d, 453 ff
Tenbrink, D. (2002): Musik, primäre Kreativität und die Erfahrungsbildung im Bereich der Beziehung zu subjektiven Objekten. In: Oberhoff, B. (Hg.): 2002a, 9 ff
Teslaar, S. v. (1922): Interest in Music. „A case illustrating some infantile roots of musikcal talent" In: The Psychoanlytic Review, Vol. 9, 1922, 429 ff
Textor, M. R. (1994): Veränderte Kindheit. — Gefährdete Kindheit. In: Grundschulmagazin: Heft 6, 4 ff
Textor, M. R. (1998[4]): Projektarbeit im Kindergarten. Freiburg
Thamm, T. (1997): Kinderspiele einst und jetzt. In: Entdeckungskiste 1/97, 20 f
Thiele, J. (1975): Bemerkungen über Musik als Kommunikationsphänomen und die Gegenstände kommunikativer Musikdidaktik. In: Antholz, H./Gundlach, W. (Hg.): 1975, 102 ff
Thorner, H. A. (1991[4]): Vorwort zu Klein, M.: 1991[4], 7 ff
Tillmann, K.-J. (Hg.) (1987): Schultheorien. Hamburg
Tilly, M. (1947): The psychoanlytical approach to the masculin and feminin principles in music. In: American Journal od Psychiatry, Vol. 103, 1947, 477 ff
Trescher, H.-G. (1983): Wer versteht, kann manchmal zaubern oder: Spielelemente in der Pädagogik. In: Leber, A. (Hg.): 1983, 197 ff
Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt/M./New York
Trescher, H.-G. (1987a): Bedeutung und Wirkung „szenischer Auslösereize" in Gruppen. In: Büttner C./Trescher, H.-G. (Hg.): 1987, 150 ff

Trescher, H.-G. (1987b): Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hg.): 1987, 197 ff

Trescher, H.-G. (1988): Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. In: neue praxis: 18. Jg., Heft 6, 455 ff. Neuwied

Trescher, H.-G. (1992): Psychoanalytische Pädagogik. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hg.): 1992, 204 ff

Trescher, H.-G. (1993a): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M./Trescher, H.-G. (Hg.): 1993, 167 ff

Trescher, H.-G. (1993b): Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Erziehung. In: PÄDAGOGIK: 45. Jg., Heft 1 (Beiheft) 1993, 9 ff. Weinheim

Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hg.) (1991): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Band 3. Mainz

Trescher, H.-G./Büttner, C./Datler W. (Hg.) (1992): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Band 4. Mainz

Trescher, H.-G./Finger-Trescher, U. (1993[2]): Setting und Holding-Funktion. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U./Trescher, H.-G. (Hg.): 1993[2], 90 ff

Tüpker, R. (1999): Musik – eine Zaubermacht? Kritische Untersuchung zur Bedeutung der Musik im Märchen. In: Musiktherapeutische Umschau 20, 231 ff

Tüpker, R. (2003): Selbstpsychologie und Musiktherapie. In: Oberhoff, B. (Hg.): 2003b, 99 ff

Ulich, M. (1985): „Eene meene muh/raus bist du." Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel. In: Zeitschrift für Pädagogik: 31. Jg., Heft 6, 735 ff. Weinheim

Ulich, M. (1994): Inszenierungen im Kinderspiel. In: Fatke, R. (Hg.): 1994, 23 ff

Ulmann, G. (1968): Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes. Weinheim/Berlin

Ulmann, G. (Hg.) (1973): Kreativitätsforschung. (Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 59 Psychologie). Köln

Varró, M. (1932): Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie, 2. Aufl., Berlin 1929. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 6, 1932, 45

VdM (Hg.) (1999): Grundstufe an Musikschulen. Bonn

Versteeg-Solleveld, (1935): Das Wiegenlied. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 21. Jg., 1935, 326 (Dieser Vortrag ist in deutscher Sprache im Druck nicht erschienen).

Verweijen, I. (1981): Psychologische Aspekte kindlichen Spiels. In: Kurzreiter, J. (Hg.): 1981, 24 ff

Vinnai, G. (1976): Psychoanalyse und Schule. In: Bruder, K.-J. (Hg.): Kritik der Pädagogischen Psychologie. Falsche Theorien einer falschen Praxis. Reinbek 1976, 74 ff

Vogel, B. (1987): Der Pränatalraum. Ein Therapieansatz für Schwerst- und Mehrfachbehinderte. In: Musiktherapeutische Umschau: 8. Jg., Heft 3, 204 ff. Frankfurt/M.

Vogelsang, H. (1994): Spielpädagogik. Aspekte und Probleme des Spielens. Hohengehren

Vogl, M. (1993): Instrumentenpräferenz und Persönlichkeitsentwicklung. Eine musik- und entwicklungspsychologische Forschungsarbeit zum Phänomen der Instrumentenpräferenz bei Musikern und Musikerinnen. Frankfurt/M.

Vollmer, S. (1980): Die Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik. Mainz

Vollmer, S. (1981): Zur Rezeption des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik. In: Behne, K.-E. (Hg.): 1981, 233 ff

Waelder, R. (1932): Die psychoanalytische Theorie des Spiels. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 6. Jg., Band 6, 184 ff

Wagner, H. (Hg.) (1989): Kinder spielen mit Musik — Beiträge zur Theorie und Praxis. Köln

Wagner, H. (1992[2]): Spielen mit Musik. Musikalische Spielideen und Spielaktionen für Kinder. 2. überarb. Aufl. Berlin/Dresden/Hannover/Kiel/Köln/Mainz/München/Schwerin/Stuttgart/Weimar

Walsh, M. N. (1974): Auditive Sprache und Überich-Bildung. In: Psyche 28, 799 ff

Wartenberg, G. (1991): Eriksons Autobiographie als Spiegel seiner Auseinandersetzung mit Ich-Identität. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hg.): 1991, 178 ff

Watzlawick, P./Beavin J. H./Jackson D. D. (1985[7]): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 7. unveränd. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien???

Weber, E. (1975[2]): Emotionalität und Erziehung. (Ein pädagogischer Orientierungsversuch.). In: Oerter, R./Weber, E. (Hg.): 1975[2], 69 ff

Wegener-Spöhring, G. (1990): Spiel und didaktisches Handeln. In: Wegener-Spöhring, G./Zacharias, W. (Hg.): 1990, 130 ff

Wegener-Spöhring, G. (1992): Spiel als (freizeit)pädagogisches Paradigma. In: Vahsen, F. (Hg.): 1992, 142 ff

Wegener-Spöhring, G. (1994): Spiel ist die Freiheit der Kinder — Soziales Lernen im Spiel. In: Schäfer, G. E. (Hg.): 1994, 209 ff

Wegener-Spöhring, G. (1995): Aggressivität im kindlichen Spiel. Grundlegung in den Theorien des Spiels und der Erforschung ihrer Erscheinungsformen. Weinheim

Wegener-Spöhring, G./Zacharias, W. (Hg.) (1990): Pädagogik des Spiels — eine Zukunft der Pädagogik? Beiträge zur Spielkultur, Spieldidaktik, Spielpraxis, Spielpolitik. München

Weiss, K. (1913): Von Reim und Refrain. Ein Beitrag zur Psychogenese dichterischer Ausdrucksmittel. In: Imago 2, 552 ff

Weissmann, P. (1967): Theoretical Considerations of Ego Regressions in Creavity. In: The Psychoanalytic Quarterly, Vol. 36, 1967, 37 ff

Wellendorf, F. (1991): Die Macht der Institution Schule und die Psychoanalyse. In: Büttner, C./ Fin-ger-Trescher, U. (Hg.): 1991, 10 ff

Wellner, K. (1988): Der Klassenlehrer im Beziehungsgeflecht zu Schülern. Psychoanalytische Aspekte. In: PÄDAGOGIK: 40. Jg., Heft 9, 15 ff. Weinheim

Wellner, K. (1991): Möglichkeiten und Grenzen der Selbstaufklärung von Pädagogen. Ein Praxisbericht. In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hg.): 1991, 128 ff

Wellner, K. (1992): Biographische Selbstreflexion und pädagogische Handlungsfähigkeit. In: Werder von, L. /Peter, J. (Hg.): 1992, 251 ff

Wendt, W. R. (1989): Raum zum Handeln schaffen und Platz für Erfahrung! Die Lebenswelt, die wir uns einräumen, aus ökosozialer Sicht. In: Zacharias, W. (Hg.): 1989, 11 ff

Werder von, L. /Peter, J. (Hg.) (1992): Die Selbsthilfe. Weinheim

Widmer, M. (1995): Tänzerisches Spiel und spielerischer Tanz. In: Praxis Grundschule: 19. Jg., Heft 6, 22 ff. Braunschweig

Widmer, P. (1992): Orpheus und der Geist der Musik. In: Ders. u. a. (Hg.): 1992, 73 ff

Widmer, P. u. a. (Hg.) (1992): RISS Zeitschrift für Psychoanalyse, 7. Jg., 1992, Nr. 19 (Thema: Psychoanalyse und Musik). Zürich

Willms, H. (1975): Musik bei psychotischen Erkrankungen. Stuttgart

Willms, H. (1978): Therapeutische Beeinflussung gehemmter und gestörter Kinder und Jugendlicher durch Musik. — Helfen und Heilen mit Musik. In: Musik & Bildung: 10. Jg., Heft 1, 17 ff. Mainz
Winnefeld, F. (1967[4]): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. 4. unveränd. Aufl. München
Winnicott, C. (1994): Vorwort zu Winnicott, D. W.: 1994, 25 f
Winnicott, D. W. (1958/59): Über die Fähigkeit, allein zu sein (1957). In: psyche: 12. Jg., Heft 12, 344 ff. Stuttgart
Winnicott, D. W. (1973): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart
Winnicott, D. W. (1973a): Übergangsobjekte und Übergangsphänomene (1953). In: Ders.: 1973, 10 ff
Winnicott, D. W. (1973b): Objektverwendung und Identifizierung (1969). In: Ders.: 1973, 101 ff
Winnicott, D. W. (1973c): Die Lokalisierung des kulturellen Erlebens (1977). In: Ders.: 1973, 111 ff
Winnicott, D. W. (1973d): Die Spielfunktion von Mutter und Familie in der kindlichen Entwicklung (1967). In: Ders.: 1973, 128 ff
Winnicott, D. W. (1980[3]): Kind, Familie und Umwelt (1964). 3. unveränd. Aufl. München/Basel
Winnicott, D. W. (1980[3]a): Was verstehen wir unter einem ‚normalen Kind'? (1946). In: Ders.: 1980[3], 115 ff
Winnicott, D. W. (1980[3]b): Warum Kinder spielen (1942). In: Ders.: 1980[3], 135 ff
Winnicott, D. W. (1984): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt (1974). Frankfurt a. M.
Winnicott, D. W. (1984a): Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind (1960): In: Ders.: 1984, 47 ff
Winnicott, D. W. (1984b): Ich-Verzerrung in Form des wahren und des falschen Selbst (1960). In: Ders.: 1984, 182 ff
Winnicott, D. W. (1984c): Eine persönliche Ansicht zum Beitrag Melanie Kleins (1962). In: Ders.: 1984, 223 ff
Winnicott, D. W. (1994): Die menschliche Natur. Stuttgart
Winterstein, A. (1929): Dürers „Melancholie" im Lichte der Psychoanalyse. In: Imago 15, 145 ff
Wirgler, G. (1981): Aktive Spiele als Hilfe zum Sozialen Lernen. In: Kurzreiter, J. (Hg.): 1981, 97 ff
Wirth, H.-J. (2001): Das Menschenbild der Psychoanalyse: Kreativer Schöpfer des eigenen Lebens oder Spielball dunkler Triebnatur. In: Schlösser/Gerlach (Hg.): 2001, 13 ff
Wittgenstein, O., Graf (1973): Märchen, Träume, Schicksale. Autoritäts-, Partnerschafts- und Sexualprobleme im Spiegel zeitloser Bildersprache. München
Woeller, W. (Hg.) (1990): Deutsche Volksmärchen. Frankfurt/M.
Wolde-Pirker, H. (1948): Wesen und Erscheinungsformen musikalischer Tagträumereien. Eine psychoanalytische Untersuchung (Phil. Diss.). Graz
Wolff, A. (1913): Über Parzival. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 1 Jg., 1913, 635
Wolffheim, N. (1930): Psychoanalyse und Kindergarten. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 4. Jg., Band 4, 18 ff; 78 ff; 163 ff; 217 ff; 386 ff.
Wolffheim, N. (1932): Aus dem Schrifttum Freuds. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 6. Jg., Band 6, 173 ff
Wolffheim, N. (1951/52): Die Beziehungen des Kindergartens zur Psychoanalyse. In: psyche: 5. Jg., Heft 5, 120 ff. Stuttgart
Wolffheim, N. (1964): Erinnerungen an Melanie Klein. In: Biermann, G.: 1997, 191 ff

Wolffheim, N. (1975): Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie. München
Wolffheim, N. (1975a): Freud zur Kinderpsychologie (1951). In: Dies.: 1975, 9 ff
Wolffheim, N. (1975b): Psychoanalyse und Kindergarten. In: Dies.: 1975, 103 ff
Wolffheim, N. (1975c): Psychologisches zum Kinderspiel (1953). In: Dies.: 1975, 155 ff
Wolffheim, N. (1975d): Die Anfänge der Kinderanalyse und der psychoanalytischen Pädagogik (Miterlebtes bis 1930). In: Dies.: 1975, 173 ff
Wollenweber, B. (1982): Märchen und Gesellschaft. In: Rötzer, H. G. (Hg.): 1982, 55 ff
Wollschläger, G. (1972): Kreativität und Gesellschaft. Überarb. u. erw. Ausgabe. Frankfurt/M.
Wolschann, E. (1981): Soziologische Aspekte des Spiels. In: Kurzreiter, J. (Hg.): 1981, 41 ff
Wucher, P. (1973): Modell-Programm „Musikalische Früherziehung“ für 4 – 6 jährige Kinder des Verbandes deutscher Musikschulen. In: Noll, G./Suder, A. (Hg.): 1973, 135 ff
Wunderwald, J. (1981): Betrachtungen zum Verhältnis Psychoanalyse und Musik. In: Hahn, P./Herdieckerhoff, E. (Hg.): Materialien zur Psychoanalyse und analytisch orientierter Psychotherapie Bd. VII, 118 ff Göttingen/Zürich
Wudtke, H. (1989): Stichwort: Spiel. In: Lenzen, D. (Hg.): 1989, 1433 ff
Yates, S. (1935): Some Aspekts of the Problem of Time; with particular references to music. In: Internationale Zeitschrift für (ärztliche) Psychoanalyse, 21. Jg., 1935, 151 (Dieser Vortrag ist im Druck nicht erschienen).
Zacharias, W. (Hg.) (1985): Zur Ökologie des Spiels. Spielen kann man überall?! München
Zacharias, W. (Hg.) (1987): Spielraum für Spielräume. Zur Ökologie des Spiels. 2. München
Zacharias, W. (Hg.) (1989): Gelebter Raum. München
Zacharias, W. (1990): Wiederentdeckt: Der ‚homo ludens‘. In: PÄDAGOGIK: 42. Jg., Heft 1, 6 ff. Weinheim
Zahn, W. M. (1980): Erik H. Erikson. In: Rattner, J. (Hg.): 1980, 187 ff
Zarius, K.-H. (Hg.) (1985): Musikalische Früherziehung. Grundfragen und Grundlagen. Mainz
Zarius, K.-H. (1985a): Konsequenzen und Perspektiven. In: Ders. (Hg.): 1985, 95
Zarius, K.-H. (1989): Musikalische Früherziehung. Stundenbilder für zwei Jahre. Schülerbuch. München
Zarius, K.-H. (Hg.) (1992): Verstehendes Hören und verstehendes Spiel. Anmerkungen über Aufgabe und Ziel des frühen Musikunterrichts. In: neue musikzeitung (nmz): 41 Jg., Heft 4, 74 (nmz-Sonderbeilage: Musikalische Früherziehung). Regensburg
Zierl, W. (1963): Das Wirken Zulligers in Deutschland. In: Kasser, W. (Hg.): 1963, 85 ff
Zimmermann, C. (1992): „Soundübertragung.“ Versuch über freie Assoziation und freie Improvisation. In: Widmer, P. u. a. (Hg.): 1992, 46 ff
Zitzlsperger, H. (1984^2): Kinder spielen Märchen. Schöpferisches Ausgestalten und Nacherleben. Weinheim/Basel
Zitzlsperger, H. (1986): Kreativer Umgang mit Märchen in der Grundschule. In: Dinges, O. u. a. (Hg.): 1986, 99 ff
Zitzlsperger, H. (1991^2): Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne. Mit Beispielen aus dem Elementarbereich. Weinheim/Basel
Zitzlsperger, H. (1994): Märchen in der Grundschule. Einige Leitgedanken. In: Grundschulmagazin: 1994, Jg., Heft 12, 4 ff

Zitzlsperger, H. (1995): Spielformen, Handmotorik und Sprachentwicklung. In: Grundschule: 27. Jg., Heft 9, 14 ff. Braunschweig

Zöller, G. (1973): Musik und Bewegung im Elementarbereich — Ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung des Kindes. In: Noll, G./Suder, A. (Hg.): 1973, 25 ff

Zöller, G. (1974a): Einleitung in Institut für Frühpädagogik (Hg.): 1974, 7 ff

Zöller, G. (1974b): Musik und Bewegung im Elementarbereich — Ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung des Kindes. In: Institut für Frühpädagogik (Hg.): 1974, 81 ff

Zulliger, H. (1930): Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule. In: IMAGO: 16. Jg., Band 16, 39 ff

Zulliger, H. (1931): Adler, Freud und der Schullehrer. In: Schweizerische Erziehungsrundschau: 1931 148 ff; 172 ff.

Zulliger, H. (1932a): Zur Psychologie des Kinderspieles. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 6. Jg., Band 6, 223 ff

Zulliger, H. (1932b): Magie im Kinderspiel. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 6. Jg., Band 6, 240 ff

Zulliger, H. (1936): Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik: 10. Jg., Band 10, 337 ff

Zulliger, H. (1957a): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Adorno, Th. W./Dirks, W. (Hg.): 1957, 327 ff

Zulliger, H. (1957b): Psychoanalyse und Kinderpsychotherapie. In: Adorno, Th. W./Dirks, W. (Hg.): 1957, 351 ff

Zulliger, H. (1957c): Psychoanalyse und die Entwicklung und Erziehung des Gewissens. In: Adorno Th. W./Dirks, W. (Hg.): 1957, 379 ff

Zulliger, H. (1961): Horde — Bande — Gemeinschaft. Eine sozialpsychologisch-pädagogische Untersuchung. Stuttgart

Zulliger, H. (1966^2): Bausteine zur Kinderpsychotherapie und Kindertiefenpsychologie (1957). 2. durchges. u. erw. Aufl. Bern

Zulliger, H. (1966^2a): Das produktive Kinderspiel in der psychoanalytischen Praxis (1935). In: Ders.: 1966^2, 26 ff

Zulliger, H. (1966^2b): Kind, Symbol und dessen Bedeutung für die Kinderpsychotherapie (1956). In: Ders.: 1966^2, 47 ff

Zulliger, H. (1973): Magische Denkformen im Spiel und ihre therapeutische Verwendung. In: Flitner, A. (Hg.): 1973, 216 ff

Zulliger, H. (1991^2): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel (1952). Frankfurt/M.

■ BUCHTIPPS ■

■ Kowal-Summek, Ludger
Die Pädagogik Rudolf Steiners im Spiegel der Kritik.
2. überarb. und erweiterte Auflage 2001,
140 S., ISBN 3-8255-0331-3, 15,31 €

Bei anhaltendem Zulauf der Waldorfschulen und fortschreitendem Dialog zwischen Erziehungswissenschaftlern und Waldorfpädagogen erinnert der Autor daran, daß alle Diskussionen um das Für und Wider der Waldorfpädagogik nicht das Studium der Schriften Rudolf Steiners ersetzt. Angesichts einer Diskussion um Steiners Werk, der sich vornehmlich an anthroposophischer Sekundärliteratur orientiert, stellt diese wissenschaftliche Studie daher wieder das Originalwerk Rudolf Steiners in den Mittelpunkt. Die wesentlichen pädagogischen Aussagen Steiners werden unter Berücksichtigung seines Welt- und Menschenbildes herausgestellt und – unter Ausschluß der anthroposophischen Interpretationen – einer kritischen Diskussion unterzogen.

■ Denk, Rudolf (Hg.)
Nach Europa unterwegs
Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit
2005, 338 S., 8 Abb., ISBN 3-8255-0528-6, € 24,50

■ Hansel, Toni (Hg.)
Lehrerbildungsreform
Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung
2002, 290 Seiten, ISBN 3-8255-0395-X, € 26,50

■ www.centaurus-verlag.de ■

■ BUCHTIPPS ■

■ Hansel, Toni (Hg.)
PISA – und die Folgen?
Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule
2003, 360 Seiten, ISBN 3-8255-0466-2, € 27,90

■ Hansel, Toni (Hg.)
Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlußfähigkeit
Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA
2004, 290 S., ISBN 3-8255-0530-8, € 24,90

■ Interpretationswerkstatt der
Pädagogischen Hochschule Freiburg (Hg.)
Studieren und Forschen.
Qualitative Forschung in der LehrerInnenbildung
2004, 234 S., ISBN 3-8255-0519-7, € 22,50

■ Kiowsky, Hellmuth
Aspekte des pädagogischen Reformwillens
2005, 172 S., ISBN 3-8255-0536-7, € 18,90

■ Metz, Berthold / Pfeiffer, Joachim /
Staiger, Michael / Wichert, Adalbert
Lesen, Schreiben und Kommunizieren im Internet.
Theorie und Praxis teilvirtueller Hochschullehre
2004, 242 S., ISBN 3-8255-0482-4, 22,50 €

■ Toprak, Ahmet
Jungen und Gewalt
Die Anwendung der Konfrontativen Pädagogik in der
Beratungssituation mit türkischen Jugendlichen
2005, 112 S., ISBN 3-8255-0527-8, € 15,90

Informieren Sie sich im Internet
über unser weiteres Verlagsprogramm!