

Pütz, Werner

Emotionalität und Musikunterricht

Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: *Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. Laaber : Laaber-Verlag 1982, S. 210-230. - (Musikpädagogische Forschung; 3)*



Quellenangabe/ Reference:

Pütz, Werner: Emotionalität und Musikunterricht - In: Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: *Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. Laaber : Laaber-Verlag 1982, S. 210-230* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-247721 - DOI: 10.25656/01:24772

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-247721>

<https://doi.org/10.25656/01:24772>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

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.

Kontakt / Contact:

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

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.

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Band 3:
Gefühl als Erlebnis-
Ausdruck als Sinn

D 122/8 2/2

LAABER-VERLAG

Musikpädagogische Forschung
Band 3 1982
Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische
Forschung e. V. durch Klaus-E. Behne

Musikpädagogische Forschung

Band 3 :
Gefühl als Erlebnis-
Ausdruck als Sinn

LAABER - VERLAG

ISBN 3 9215 1873 - 3

© 1982 by Laaber-Verlag

Dr. Henning Müller-Buscher

Nachdruck; auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des
Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Osnabrück 1981	9
1. Beiträge zum Tagungsthema	
<i>Helga de la Motte-Haber</i> Musik als erlebtes Gefühl — Ausdruck als Sinnkategorie von Musik	11
<i>manfred trojahn</i> zu den begriffen „ausdruck“ und „emotion“ im gegenwärtigen kompositorischen denken	14
<i>Lothar Schmidt-Atzert</i> Emotionspsychologie und Musik	26
<i>Christian G. Allesch</i> Das Musikerleben als personaler Gestaltungsprozeß	47
<i>Milos Juzl</i> Schwierigkeiten bei der Untersuchung des Gefühlsausdrucks in der Musik und Versuch ihrer Überwindung	69
<i>Friedrich Klausmeier</i> Musik, eine Ausdrucksart menschlicher Gefühle	88
<i>Matthias Osterwold</i> (für die Projektgruppe) Aggression und Musik	98
<i>Klaus-Ernst Behne</i> Musik — Kommunikation oder Geste?	125
<i>Heiner Gembris</i> Experimentelle Untersuchungen, Musik und Emotionen betreffend	146

<i>Hans-Christian Schmidt</i>	
„ . . . ohne durch die ordnende Instanz des Intellekts zu gehen“.	
Reflexe auf vermutete Wirkungen von Musik im Spielfilm	164
<i>Helmut Segler/Helga de la Motte-Haber/Andreas Feige</i>	
Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze	183
<i>Werner Pütz</i>	
Emotionalität und Musikunterricht	210
<i>Heinz Antholz / Ludwig Baak / Sibylle Vollmer</i>	
Zum Ausfall affektiver Zielvorstellungen in der Musikpädagogik der Siebziger Jahre	231
2. Freie Forschungsberichte	
<i>Werner Lohmann</i>	
Diagnostische und didaktisch-methodische Funktion von Tests im Unterricht	250

Emotionalität und Musikunterricht

WERNER PUTZ

*Klaus-E. Behne (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)*

In dieser Zeit über Emotionalität, Gefühle und Musikunterricht zu schreiben mit der Absicht, nicht nur die Wissenschaft ein Stück voranzutreiben, sondern auch Nutzbares für die schulische Praxis zu entwickeln, ist ehrlicherweise nicht möglich, ohne sich zuvor des z. Zt. unüberbrückbar scheinenden Zwiespalts zwischen Denken und Tun, Absicht und Realität bewußt zu werden, der die gegenwärtige musikpädagogische Szene und Schulwirklichkeit prägt.

Eltern, Musikerzieher, Wissenschaftler und Politiker aller Richtungen und Schattierungen stimmen überein in der Forderung nach einem Musikunterricht, in dem Erleben, Gefühle und Intuition, Individualität einen größeren Raum als bisher einnehmen: Elternverbände plädieren für das „Zusammenwirken ‚von Kopf, Herz und Hand in der Schule‘, wofür die Musik – als Schulleben förderndes Element – hervorragend geeignet sei,“ und erhoffen „mit Hilfe von Musikausübung . . . die Befreiung von Gefühlsmanipulationen und zerstörerischen Ängsten“ (Koch, 1981, 481 und 480). Politiker verweisen auf „die bildende, helfende und heilende Kraft des lebendigen, aktiven und bewußten Umgangs mit Musik“ (Apel, 1978, 2). Auf der Bundestagung des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher 1977 zum Thema „Bilden – Helfen – Heilen. Musikunterricht zwischen Erziehung und Therapie“ herrschte unter den anwesenden Lehrern und Wissenschaftlern breite Einmütigkeit über den besonderen Beitrag, den Musik zu einer Humanisierung der Schule leisten könne. Der Katalog der aufgeführten Möglichkeiten reichte vom Abbau von Streß und Spannung, Harmonisierung von Herz- und Kreislauf-tätigkeit über die Behebung von Haltungsschäden bis zur Wiederherstellung des Selbstwertgefühls und der Verwendung von Musik als Therapeutikum gegen die verschiedensten psychischen Leiden (Rauhe, 1978, 6, und Binkowski, 1978, 3). Musikpädagogik als Wissenschaft entdeckte ihr Sachgebiet, die Musik, neu als ein hervorragend geeignetes Medium, die „Kultivierung der affektiven Seite des Menschen“ zu betreiben, die nach H. Roth „eine der zentralsten Aufgaben der Erziehung“ darstellt (Roth, 1971, 330), für A. Mitscherlich freilich zugleich „das eigentlich schwerste Bildungsziel“ ist (Mitscherlich, 1963, 41).

Im Gegensatz dazu scheinen in der schulmusikalischen Wirklichkeit alle Appelle von Eltern, Wissenschaftlern, sogar Ministern, ungehört zu verhallen.

Entgegen anderslautenden Beteuerungen erstickt die Schule weiterhin in Erlassen und Verordnungen, die sie so einengen, daß Intentionen wie das Entfalten von Gefühlen und Ermöglichen von intuitiv-emotionalem Erleben von vornherein illusionär erscheinen. Die in diesen Tagen erlassenen neuen Prüfungsordnungen für die Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen sprechen – wenn auch weniger rigide als befürchtet – die gleiche deutliche Sprache: Reglementierung bis in die letzte Nische, juristischen Maßstäben genügende Überprüfbarkeit und Vollständigkeit rangieren allemal vor der Ermunterung zu persönlich verantworteten Entscheidungen und schränken den Raum für die Berücksichtigung individueller Qualitäten zunehmend ein. Auch Elternverbände fordern nicht nur eine stärkere Berücksichtigung der musischen Fächer, sondern verlangen gleichzeitig von der Schule eine wirkungsvollere Vorbereitung auf Beruf und Studium, was im Klartext heißt: mehr gezieltes Lernen von Faktenwissen und anwendbaren Fähigkeiten anstelle von Diskutieren, Ausprobieren und Wachsenlassen. Der Verdacht drängt sich auf, daß hier „*die Kultivierung der affektiven Seite des Menschen*“ an die künstlerischen Fächer delegiert werden soll, vielleicht mit dem Hintergedanken, so die übrigen „*dem Leben näherstehenden*“ Disziplinen von einer wenig effektiven Aufgabe zu entlasten. In dieses Bild fügt sich ein ganztägiges Forum zu Fragen der Leistungsbeurteilung im Fach Musik auf der letzten Bundesschulmusikwoche in Braunschweig beängstigend nahtlos ein : Problematisierendes kam erst gar nicht zur Sprache. Weitgehend unbefragt von ihren Adressaten, Lehrern aller Schulstufen und -formen, konnten die musikalischen Leistungsvermesser – bisweilen fühlte ich mich in das Materialprüfungsinstitut einer technischen Hochschule versetzt – ihre wissenschaftlich begründeten und ministeriell abgenommenen Meßbestecke zum Musikunterricht in der Sekundarstufe I und zum Abiturfach Musik vorführen. Eine in der Tat widersinnige Situation, die alle Versuche, die Bedeutung der Emotionalität für den Musikunterricht weiterzubegründen, Modelle für die Praxis zu entwickeln, von vornherein hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit stark relativieren.

Die Schwierigkeiten, im Musikunterricht auch Gefühle zu ihrem Recht kommen zu lassen, sind freilich nicht nur der aktuellen Schulsituation anzulasten, sondern auch im historisch gewachsenen Selbstverständnis des Faches auszumachen. In der musikalischen Ausbildung – vom Instrumentalunterricht der Musikschule bis zum Hochschulstudium – spielen nämlich immer schon die Förderung technischer Fertigkeiten und fachlichen Wissens eine größere Rolle als Fragen nach dem Verhältnis von Emotionalität und Musik,

Musikunterricht und Gefühl. Einseitige Konzentration auf 's Technische und Analytische aber erfolgt immer auf Kosten der Entfaltung von Gefühlen (siehe dazu Klausmeier, 1978, 235 f., und Kreitler und Kreitler, 1980, 247 f.). Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf die Persönlichkeit des Lehrers, seine emotionale Einstellung zur Musik, zum Vermitteln von Musik, zu seinen Schülern und damit auf seine Ausbildung an der Hochschule, deren Revision im übrigen zur Zeit wieder einmal ansteht. Da ich persönlich mit diesem Bereich vertrauter bin als mit dem Schulalltag, im übrigen dazu durchaus schon Grundsätzliches gesagt (Richter, 1978, 21 ff.) und in der Praxis Anwendbares vorliegt (Fischer u. a., 1978), möchte ich mein Thema modifizieren und das Verhältnis von Musiklernen und Emotionalität vorrangig aus der Perspektive der Lehrerausbildung abhandeln.

In seinem auf der oben erwähnten Tagung gehaltenen Referat zur Bedeutung der Emotionalität für den Musikunterricht kommt Ch. Richter zu dem Schluß, daß eine angemessene Berücksichtigung von Emotionalität auch in der Hochschulausbildung ans Prinzipielle des Faches rührt und konkret eine Änderung der Methoden, Inhalte und Intentionen vieler Fächer nach sich ziehe (Richter, 1978, 27 f.). Ich möchte im folgenden aus der Fülle der damit verbundenen Fragen vier Aspekte des ästhetischen Wahrnehmungs- und Schaffensprozesses und ihren Zusammenhang zur Emotionalität, die mir im Hinblick auf eine inhaltliche Änderung der Musiklehrausbildung bedeutsam erscheinen, darstellen und im Anschluß daran versuchen, einige mögliche Perspektiven für die musikpädagogische Arbeit aufzuzeigen.

I. Verstandesmäßige und gefühlsmäßige Wahrnehmung

Zum besseren Verständnis des Emotionalen für ästhetisches Wahrnehmen und Schaffen sowie seines Verhältnisses zur Rationalität ist es nützlich, sich des grundsätzlichen Unterschiedes zwischen verstandesmäßiger und gefühlsmäßiger Wahrnehmung bewußt zu werden. Analytisches – nach Rene Spitz diakritisches – Wahrnehmen zeichnet sich aus durch Distanz zum Gegenstand und einen aktiven, vom Wollen bestimmten Zugriff auf ihn. Es geht um Tätigkeiten wie Details erkennen, sie in eine (lineare) Ordnung bringen, voneinander unterscheiden, messen, kontrollieren. Dabei sind immer bereits bestehende, entweder selbst entwickelte oder übernommene Kriterien, Kategorien, Maßstäbe und Normen im Spiel. Es ist, wie es ein Kollege aus der Kunstpädagogik ausdrückte, die Wahrnehmungsweise des „Ich sehe/höre, was ich weiß“ (Heecks-Bogges, 1981, 12). Im Leben des Erwachsenen

dominiert diese Form der Wahrnehmung. Als Lebenshaltung äußert sie sich in dem starken Bedürfnis nach festen, rational begründeten, d. h. allgemein anwendbaren Bewertungsmaßstäben. Im Extremfall führt sie zur Zwangsneurose, der völligen Entfremdung von den eigenen Gefühlen.

Im Gegensatz dazu ist die gefühlsmäßige Wahrnehmung gekennzeichnet durch Distanzlosigkeit und intuitives, passives Erleben des Wahrgenommenen (Der Begriff Gegenstand ist hier nur bedingt angebracht). Sie ist diffus-ganzheitlich, sprachlich kaum zu fassen, mehrdimensional und in der Regel mit synästhetischen Elementen behaftet. Psychisch gründet sie in der sog. coenästhetischen Wahrnehmung des Säuglings, der noch nicht zwischen sich und seiner Mutter unterscheidet (Freuds Masse zu Zweit). Nach R. Spitz gehen diese frühen Wahrnehmungen über die folgenden Kategorien: „*Gleichgewicht, Spannungen (der Muskulatur u. a.), Körperhaltung, Temperatur, Vibration, Haut- und Körperkontakt, Rhythmus, Tempo, Dauer, Tonhöhe, Klangfarbe, Resonanz, Schall und wahrscheinlich noch eine Reihe anderer, die der Erwachsene kaum bemerkt, die er gewiß nicht in Worte fassen kann*“ (Spitz, 1969, 153). Bemerkenswert an diesem Zitat ist einmal die Fülle an musikalischen oder zumindest musiknahen Termini. Außerdem sind mit Begriffen wie Gleichgewicht, Spannung und Rhythmus die Ordnungsqualitäten von Natur und Kunst überhaupt angesprochen und verweisen damit auf die große Nähe der gefühlsmäßigen, atü unbewußten Quellen schöpfenden Wahrnehmung zur Kunst. Dieses im Sinne der Psychoanalyse regressive Moment eignet jeder gefühlsmäßigen Wahrnehmung. Es ist im Gegensatz zum „Ich sehe/höre, was ich weiß“ das Erleben des „Ich bin, was ich sehe/höre“ (Heecks-Boggemes, 1981, 13). In diesem Falle versuche ich, mich in die Struktur des Wahrgenommenen hineinzufühlen, mit ihm zu verschmelzen. Ich vergesse die theoretischen Implikationen des Tristan-Akkordes, seine Stellung in der Harmonielehre, Musikgeschichte und Bedeutung für die neue Musik, ich bin ganz fühlend sein schmerzlich vehementer Einsatz, seine sehnsuchtsvolle Spannung und intensive Farbigekeit, seine zeitliche Offenheit.

2. *Ästhetisches Wahrnehmen und Schaffen und „Regression im Dienste des Ich“*

Beim psychisch gesunden Menschen treten die beiden beschriebenen Wahrnehmungsweisen in einem lebendigen Wechselspiel, einander komplementär ergänzend, auf. Er vermag sich produktiv mit der Welt in Beziehung zu setzen dadurch, daß er „*sie mit seinen eigenen Verstandeskräften und Affek-*

ten erfaßt" (Fromm, 1974, 177), altmodisch ausgedrückt: Er hat gelernt mit dem Verstand zu fühlen und dem Herzen zu denken. Fehlt dieses Gleichgewicht, ist die Wahrnehmung gestört. Im kreativen, künstlerischen und wissenschaftlichen Arbeiten spielen die Fähigkeit zur kontrollierten Regression und der Wechsel zwischen diesen beiden Bewußtseinsmodi eine zentrale Rolle. Der kreative Prozeß lebt geradezu von dem „*Vermögen, die Erfahrungen der totalen Regression, der gefühlsmäßigen Erfahrung . . . wieder auf den Begriff zu bringen: d. h. diese Erfahrungen den k o n t r o l l i e r e n - d e n , i n t e g r i e r e n d e n und flexiblen Fähigkeiten des Intellekts wieder zuführen zu können*" (Heecks-Bogges, 1981, 15).

„*Regression im Dienste des Ich*" (Kris), wie die psychoanalytisch orientierte Kunsttheorie diesen Vorgang nennt, aber eröffnet den Zugang zum Unbewußten und erschließt damit vielfältige Inhalte, Beziehungen und Erlebensebenen für ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten, die weit über die dem bewußten Denken zugänglichen Erfahrungen hinausgehen: flüchtige Begegnungen, zufällige Verknüpfungen, Sinneseindrücke verschiedenster Art, dem Bewußtsein längst Entfallenes, auch Verdrängtes, Ahnungen, Gefühle, Stimmungen u. ä. „*Das Ich hat in diesem Zustand die Möglichkeit, einen sehr weiten Bereich von Bildern oder Lösungsmöglichkeiten (wenn auch vage, unpräzise und unbewußt) zu überschauen. Es kann gegensätzliche Lösungen und unvereinbare Aussagen gleichzeitig denken. Eingefahrene Schemata werden aufgelöst, in einem unbewußten Prozeß des Überprüfens (scanning) wird dann eine Lösung herausgegriffen und im weiteren Prozeß fortlaufend bewußter bearbeitet*" (Müller-Braunschweig, 1974, 609). A. Ehrenzweig spricht von einem rhythmischen Wechsel zwischen undifferenziertem, das Ganze in seiner Vielschichtigkeit erfassendem Wahrnehmen und einer auf's Detail gerichteten fokussierenden und bewußt kontrollierenden Aufmerksamkeit. Zur Erläuterung dieses Vorgangs führt er als Beispiel u. a. die Rezeption polyphoner Musik an, bei der das Hören „*frei zwischen konzentrierten und unkonzentrierten (leeren) Zuständen*" oszilliere, sich einmal auf den geschlossenen vertikalen Klang der Akkorde, dann wieder auf das gesamte Gewebe der polyphonen Stimmen richte (Ehrenzweig, 1974. 37). Kreatives Arbeiten ohne Bezug zu den tiefen Schichten der Psyche erliegt für ihn der Gefahr der Formalisierung.

3. *Ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten als Lebensbewältigung*

„*Kunst kommt von müssen.*“ Dieses Schönberg nachgesagte Diktum beschreibt pointiert, daß die Auseinandersetzung mit Kunst immer schon auch dazu

diente, persönliche Probleme auszudrücken, zu gestalten und auf diese Weise ihre Klärung zu befördern.

Müller-Braunschweig sieht den Ursprung allen kreativen Gestaltens im intrapsychischen Konflikt (Müller-Braunschweig, 1974, 600 ff.). In der Struktur eines Motivs findet der Gestaltende unbewußt seinen Konflikt gespiegelt, ähnlich wie ein Verliebter die eigene Gemütslage in der Lieblichkeit einer Landschaft, ihren geschwungenen Linien, ihrer strahlenden Farbigkeit und Helligkeit wiederentdeckt. Das Finden des Motivs ist immer mit subjektiver Betroffenheit verbunden, die nicht nur der scheinbar zufällige Anlaß zum Schaffen ist, sondern als der eigentliche Motor zur Aufnahme und Durchführung der Gestaltung angesehen werden kann. Das entstehende Werk übernimmt eine dem Winnicottischen Übergangsobjekt vergleichbare Funktion und ermöglicht einen intensiven Austausch von Gefühlsqualitäten. Durch Übertragung des Konflikts auf das Werk und seine Bearbeitung in einer „*Symbolwelt mit eigener ästhetischer Gesetzlichkeit*“ (Müller-Braunschweig, 1964, 600) wird er allmählich bewußt und seine Lösung gleichsam stellvertretend außerhalb der Realität durchgespielt. Die Formel: „eine gute Lösung gefunden haben“ für die Bewältigung eines kompositorischen Problems weist auch auf die erfolgreiche Entspannung im Psychischen hin (siehe dazu auch Müller-Braunschweig, 1964, 128). Dieses Modell der Konfliktbearbeitung durch Symbolisierung ist ebenso auf die Rezipienten bzw. Interpreten von Musik übertragbar. Die Mehrdeutigkeit des Werkes, die Offenheit seines Symbolangebotes ermöglicht sehr verschiedenen Individuen, ihre Probleme und Spannungen darin wiederzufinden, es mit den eigenen Gefühlen zu besetzen und Verdrängtes in einem aktiven Prozeß des Aufnehmens nachschaffend zu bearbeiten. Ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten in diesem Sinne bedeutet, *„ein Reich der Symbolik zu errichten, das ein Experimentieren mit Vorstellungen und Empfindungen erlaubt; die Kompliziertheit und Widersprüchlichkeit menschlichen Lebens anschaulich zu machen; zu zeigen, daß der Mensch fähig ist, Konflikte zu bewältigen und Ordnung in das Chaos zu bringen; und schließlich Freude zu machen“* (Kramer, 1978, 205).

4. Ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten als Sinnfindungsprozeß

Ungeachtet der Fülle und Vielfalt an richtigen und treffenden Aussagen zum Gehalt der Musik und ihrer Bedeutung für den Menschen stoßen alle unsere Bemühungen, den persönlichen Sinn, den Musik für uns hat, zu erklären, an eine Grenze, wo wir uns eingestehen müssen, zu dem, was sich da eigent-

lich abspielt, nur sehr Vages aussagen zu können. Wittgensteins von Betroffenheit zeugender Ausspruch: „*Man möchte sagen: . . . ich weiß, was das alles heißt – Aber was heißt es? Ich wüßte es nicht zu sagen*“, hat nach wie vor nichts an seiner Gültigkeit eingebüßt (Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, § 527).

Dieser von manchen vielleicht als Mangel empfundene Sachverhalt, ist jedoch kein Anlaß zur Resignation. Er ist ein charakteristisches Ingredienz aller Versuche, zum Sinn einer Sache vorzustoßen, d. h. Existenzielles zu ihrer Bedeutung für den Menschen auszusagen. Diese Erkenntnis ist durchaus nicht neu und wird von jedem in seinem Alltagsleben, auch wenn er sich dessen nicht bewußt ist, immer wieder gemacht. Die Metapher: „Es ging ihm ein Licht auf“ oder der Begriff „Aha-Erlebnis“ verweisen sinnhaft nachvollziehbar darauf, daß der eigentliche Akt des Verstehens keine Leistung der Logik ist, der Frage richtig oder falsch. Es ist vielmehr eine in der Regel überraschend eintretende und sehr persönliche Erfahrung, die in sprachlich nicht ausdrückbaren Tiefenschichten gründet. Für die Psychoanalyse ist es charakteristisch, daß jede wahre Einsicht sich gedanklich nicht formulieren läßt. „*Sie beginnt nicht in unserem Gehirn, sondern, um ein japanisches Bild zu verwenden, in unserem Bauch. Sie läßt sich nicht ausreichend in Worte fassen und weicht uns aus, wenn wir es versuchen; und doch ist sie wirklich und bewußt und läßt den Menschen, der sie empfindet, verändert zurück*“ (Fromm, 1974, 178 f.). Das heißt jedoch, das Erfassen mit Worten ist durchaus sekundär, „*die notwendige Etikette . . . , damit es auch unserem Bewußtsein verständlich werden kann*“ (Franke, 1977, 19 f.). Schöner noch hat es der Besucher eines Brendel-Konzertes gesagt: „*Wenn das Herz dabei ist, dann kommt der Verstand "hinterher und will auch mal wissen, warum!*“ (Klüppelholz, 1980, 688). Die Einsicht, daß das entscheidende Agens der Sinnfindung nicht der analysierende Verstand ist, bedeutet natürlich nicht, daß die rationale Auseinandersetzung mit Musik, das Offenlegen ihrer Struktur und Darlegen ihrer inner- wie außermusikalischen Zusammenhänge keinen Platz innerhalb dieses Prozesses hat. Sie sollte vielmehr nur unser Bewußtsein für die Grenzen des rationalen Zugriffs schärfen und deutlich machen, daß alles Wissen von und über Musik nur insoweit von wirklicher Bedeutung ist, als es in diesen Sinnfindungsprozeß eingebunden ist.

Aus dem bisher Gesagten folgt auch, daß musikalischer Sinn, wie jede Art von Sinn, nicht überliefert werden kann, sondern von jedem persönlich empfunden bzw. erarbeitet werden muß (Frank!, 1981, 59 f.), wobei Sinnfindung die jeweils spezifische Form darstellt, sich die Wirklichkeit deutend anzueignen. Das heißt auch, Sinn ist einzigartig und immer ein anderer. Er

ist grundsätzlich auf jeder Wissens- und Erfahrungsstufe möglich, unabhängig von Intelligenz, Bildungsgrad, Alter und Geschlecht (Frankl, 1981, 63 f.). Auf Musik angewandt bedeutet das, das Verstehen des musikalischen Sinns ist grundsätzlich unabhängig vom Stand des technischen Vermögens oder Wissens. Anders ausgedrückt: Hohe handwerkliche Fähigkeiten und großes musikalisches Wissen sind noch kein Garant für ein sinnvolles Verstehen von Musik. Sie kann auf jeder Stufe verfehlt wie begriffen werden.

Die Überlegungen zu den vorgestellten Aspekten ästhetischen Wahrnehmens und Schaffens lassen sich thesenartig folgendermaßen zusammenfassen:

1. Musikhören ist, wie jedes Lernen, dann am sinnvollsten, wenn die ganze Persönlichkeit des Lernenden angesprochen wird, er sich in die Auseinandersetzung mit Musik mit seinen spezifischen Fähigkeiten, bewußten und unbewußten Bedürfnissen fühlend, reflektierend und handelnd einbringen kann. D. h.: Musikalisches Wahrnehmen und Schaffen ist für den Betroffenen nur da bedeutsam, wo es im Wortsinne als ein „Lebens-Mittel“ zur Bereicherung und Bewältigung des persönlichen Lebens beiträgt. Eine dominierend sachorientierte Aneignung von Musik, selbst auf hohem technischen und wissenschaftlichen Niveau, verfehlt diese genuin zur Musik gehörende Eigenschaft und damit letztlich auch die Sache Musik.
2. Musikhören, bei dem der Anteil des Unbewußten keine angemessene Berücksichtigung findet, beraubt Musik einer ihrer wesentlichen Qualitäten. Nur da, wo sowohl distanzierteres Sich-Auseinandersetzen als auch emphatisches Sich-Versenken in komplementärer Ergänzung möglich sind und zwischen diesen beiden Bewußtseinsmodi ein oszillierender Wechsel im Sinne der „Regression im Dienste des Ich“ stattfindet, erschließt sich Musik in ihrer vollen Bedeutung für den Menschen. Zum Erfahren der Musik in ihrer Ganzheit gehört auch, daß sie nicht nur mit den Ohren, sondern mit allen Sinnen aufgenommen wird.
3. Es gehört zur Eigenart von Musik als non-verbalem Medium, daß die Bedeutung, die sie für den Betroffenen hat, von diesem emotional-ganzheitlich erfahren wird und nur begrenzt in Worte zu fassen ist. Alles Wissen und Reden über Musik ist nur insofern sinnvoll, als sie an diese Erfahrung heranführen.
4. Die Bedeutung von Musik ist, wie jeder Sinn, absolut einzigartig und nicht tradierbar. Er entsteht in jedem Menschen immer wieder neu und ist immer wieder ein anderer. Die Erfahrung von Musik im oben beschriebenen Sinne einer Lebenshilfe ist *grundsätzlich* jedem auf jeder Stufe möglich. D. h.: Musikalische Fertigkeiten und Kenntnisse sind weder eine

Garantie noch eine *conditio sine qua nun* eines bedeutungsvollen Umgangs mit Musik.

Gemessen an den beschriebenen, am Individuellen und Schöpferischen orientierten vier Aspekten ästhetischen Wahrnehmens und Schaffens erscheint der an Wissenschaftlichen und Musikhochschulen gepflogene Umgang mit Musik dominant sachorientiert, durchaus im Sinne der zuerst vorgestellten verstandesmäßigen Wahrnehmung (siehe dazu auch Reinfandt, 1978, 37 ff.): Während nämlich die rationale Seite des Zugangs zur Musik mit einer breiten Palette an Möglichkeiten repräsentiert ist, wie sie beispielsweise die musikalische Formenlehre und Analyse, Interpretation unter historischen und soziologischen Aspekten bereitstellen, sind Verfahren, das Verstehen von Musik emotional-intuitiv zu befördern, nur spärlich vertreten. Die bisweilen zur künstlerischen Ausbildung gezählten Übungen in Harmonielehre, Tonsatz und Komposition sind unabhängig von ihrem intellektuellen Niveau in der Regel eher zum Bereich der Handwerkslehre als dem des Schöpferischen im eigentlichen Sinne zu zählen. Künstlerisches Arbeiten dürften noch am ehesten in den Instrumentaldisziplinen stattfinden. Allerdings nehmen auch hier Technik, Kontrolle und Disziplin, also fokussierendes Wahrnehmen und Handeln einen breiten Raum ein. Sich ausdrücken, Bearbeiten eigener Lebensproblematik, erfolgen zudem – wenn überhaupt – im nachschaffenden Prozeß des Interpretierens nicht unmittelbar, sondern durch den Notentext vermittelt. Das interpretierte Stück ist seinerseits bereits von einem anderen vor-gestaltete Emotion. Außerdem – und dies schlägt stärker zu Buche – lebt der traditionelle Instrumentalunterricht sehr vom Vormachen und Nachmachen sowie Nachvollziehen einer (oft nur vermeintlich) authentischen Tradition, während spontanes Ausprobieren, Ermunterung zu eigenen Ausdrucksversuchen nur eine Randposition einnehmen. Das freie Phantasieren am Instrument, um sich auszudrücken, wie es Schumann verstand, dürfte die Ausnahme sein, oft sogar als ein Widerspruch zum auf Detailgenauigkeit ausgerichteten Interpretieren eines Werkes angesehen werden. Angesichts dieser geradezu „definierten Verhältnisse“ (A. M. Klaus Müller) ist durchaus zu fragen, wie hoch überhaupt der Anteil des Künstlerischen, das ja von Wissenschaftlichen wie Musikhochschulen als unverzichtbar für die Lehrerbildung angesehen wird, dabei anzusetzen ist.

Ich möchte abschließend einige Perspektiven und Möglichkeiten für eine veränderte Hochschulpraxis aufzeigen, in der Musik und außermusikalisches Leben der Betroffenen in einem engeren Bezug stehen als bisher. Daß dieser Teil eher skizzenhaft geraten ist, wohl mehr Fragen aufwirft als Lösungen

anbietet und vieles offen läßt, ist durchaus als Ausdruck des eigenen Problemstandes zu werten.

Eine – obwohl oft verfehlte – trotzdem herausragende Möglichkeit, Musik als ein Medium zu erfahren, um die eigenen Gefühle auszudrücken und Lebensproblematik zu bewältigen, stellt die musikalische Gruppenimprovisation dar. Da dazu eine umfangreiche Literatur vorliegt, kann ich mich hier auf's Grundsätzliche und in diesem Zusammenhang Notwendige beschränken (Klüppelholz, 1978, 15 ff.; Kapteina, 1974, 247 ff., und 1976, 41 ff.; Rauhe u. a., 1975; Pütz 1979, 193 ff.). Der Nutzen des Improvisierens für Musikstudenten, zumal wenn sie später Musik vermitteln wollen, liegt vorrangig darin, das eigenschöpferische emotionale Ausdrucks- und Gestaltungsvermögen zu entwickeln, und zwar genau die Aktivitäten, die in der übrigen Ausbildung weniger gefragt sind, nämlich: eigenes Erleben zum Ausgangspunkt machen, zu seinem Erleben in Fühlung kommen, es unmittelbar ohne Vorgaben selbstverantwortet ausdrücken. Ob dies gelingt, ist zunächst keine Frage der entwickelten Technik, sondern des Vermögens, qua Introspektion in das eigene Empfinden den Kontakt zu seiner coenästhetischen Wahrnehmung zu gewinnen und damit Anschluß an seine unbewußten Triebkräfte, das „*Reservoir der ursprünglichen kreativen Fähigkeiten*“ (Hidas u. a., 1974, 102). Elementare Ausdrucks- und Gestaltungsübungen in diesem Sinne dienen der Förderung von expressiver und produktiver Kreativität, die nicht nur eine unverzichtbare Grundlage jeder höheren Art von Kreativität darstellen, sondern auch für die Arbeit in der Schule besonders wichtig sind. Expressiv heißt, sein Erleben als Spannung in sich wahrnehmen und es äußern wollen. Produktiv heißt, dieses Ausdruckswollen in eine empfindungsmäßig nachvollziehbare ästhetische Form umzusetzen. Ohne dieses grundlegende Ausdrucksvermögen, bei dem die am Anfang beschriebene gefühlsmäßige Wahrnehmung mit ihren regressiven Momenten eine wichtige Rolle spielt, kann auch keine überzeugende instrumentale Interpretation eines komponierten Werkes gelingen, vielleicht ein Grund dafür, daß manche technisch und stilistisch richtige Interpretation uns unbeteiligt läßt, weil eben diese tiefe persönliche Schicht fehlt. (Zum Problem des Zwangs beim Instrumentalspiel siehe auch Klausmeier, 1978, 167 ff.).

Da emotionaler Ausdruck keine ausschließliche Domäne der Musik ist, darf das Arbeiten daran nicht auf's Klangliche beschränkt bleiben. Im Gegenteil, gerade durch die Transformation in verschiedene Medien, vor allem in die freie Bewegung, wird der Reichtum emotional besetzten, ästhetischen Gestaltens auch im Musikalischen erst voll erschlossen. Zudem bietet die Verbin-

derung der musikalischen Arbeit mit anderen künstlerischen Ausdrucksformen, z. B. Malen, plastischem Gestalten, szenischem Darstellen die Chance, verschiedenartigste Begabungen zu erreichen und zu fördern. Dies freilich heißt, daß die Ausweitung der Musik auf andere Medien nicht nur auf gelegentliche Versuche am Rande beschränkt bleibt, sondern einen festen Platz im Fächerkanon einnimmt.

Dem Wesen expressiven Gestaltens gemäß ist dieses Arbeiten nur dann sinnvoll, wenn es wirklich beim persönlichen Ausdruck ansetzt. Formale Übungen reichen nicht, so gekonnt sie bisweilen realisiert werden, und gehen an den eigentlichen Intentionen vorbei. D. h., es ist notwendig, bei den Betroffenen selbst anzusetzen, ihnen zu helfen, ihre Spannung, ihr Thema zu finden. Das ist nicht unbedingt das, was einem als erstes einfällt, sondern liegt in der Regel tiefer, ist dem Betroffenen vielleicht sogar gar nicht bewußt oder wird, weil mit Ängsten besetzt, aus dem Bewußtsein verdrängt. Dazu zwei Beispiele:

Erstes Beispiel:

Die Teilnehmer eines Seminars, in dem es um die Anbahnung kreativen Gestaltens geht, entschließen sich zu einem Wochenendseminar. Als von den Studenten kein Vorschlag für ein Thema kommt, schlage ich, durchaus persönlich motiviert, das Thema: „Winter – Vergänglichkeit“ vor, das in einer Mischung aus Befremden und Indifferenz angenommen wird. Entsprechend groß sind am Anfang die Hemmungen, sich auf die Arbeit einzulassen. Erst innerhalb der expressiven, gestaltenden Auseinandersetzung mit dem Thema in verschiedenen Medien zeigt sich, wie nahe den Studenten die Problematik des Alterns steht, auch wenn ihnen das zunächst nicht bewußt war.

Zweites Beispiel:

Eine Gruppe von Referendaren möchte erste Improvisationserfahrungen machen, kann sich auf kein Thema einigen, mehr formale Vorschläge werden abgelehnt. Man fängt einfach einmal an. Es entsteht wie üblich ein Chaos. Nach einiger Zeit schälen sich deutliche Tendenzen zu einem strukturierten Verlauf heraus, der aber immer wieder von einem Spieler schon im Ansatz durch heftige Schläge auf die Pauke zerstört wird. Mein Angebot, bei der folgenden Aufarbeitung musikalische Kriterien vorerst zurückzustellen und das Ergebnis aus der augenblicklichen Situation heraus zu reflektieren, führt zu der Überlegung, der ganze Verlauf spiegele möglicherweise den eigenen psychischen Zustand musikalisch wieder. Angesichts ständiger Kontrolle, nicht nur „die SS sollen“, hatte sich bei allen ein großes Bedürfnis nach Nichtreglementiertem, einem anarchischen Chaos entwickelt. Abgesehen von der aktuellen kathartischen Wirkung einer derartigen Übung gelangte hier

modellhaft im Medium Musik ein Stück Lebenswirklichkeit zu seiner spannungsvollen Darstellung, die so sinnlich erfahren und ins Bewußtsein gehoben werden konnte und damit für Fühlen und Denken bearbeitbar. Dabei geht es nicht um schnelle Lösungen, verbales Einordnen, festlegendes Interpretieren, sondern darum, den eigenen Konflikt im Tun zu erleben, anzufühlen und auch auszuhalten. Ästhetisches Gestalten, „um ein aktives Verhältnis zur Wirklichkeit und . . . Kraft zu gewinnen, um die Konflikte des Lebens aushalten und durchstehen zu können" (Lehmann, 1976, 303).

Was soeben für's ästhetische Gestalten gesagt wurde, gilt natürlich ebenso für den rezeptiven Umgang mit Musik, Hören und Interpretieren. Dabei ist nach meiner Meinung dem regressiven Hören, das bisher weder im Musikunterricht noch in der musikalischen Ausbildung eine Rolle spielt, und seiner Einbindung in den oszillierenden Wechsel zwischen Fühlen und Erkennen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Das oft vorgebrachte Argument, regressives Hören sei das normalerweise geübte und gehöre deswegen gerade nicht in die Schule bzw. Hochschule, was not tue, sei gerade strukturelles Hören, überzeugt mich nicht. Gerade weil regressives Hören das im Leben übliche ist, kann die Schule es nicht negieren. Sie sollte es vielmehr aufgreifen und den Schülern die Chance bieten, Musikhören als eine kreative Möglichkeit zu erfahren, die über's dumpfe Entgrenzen und das Verwenden von Musik als eine die Sinne betäubende Droge hinausgeht. Dies setzt eine Atmosphäre voraus, in der die dazu notwendige Besetzung der Musik im Sinne des Übergangsobjektes und damit das Wiederfinden der eigenen Lebensspannung möglich ist. Gelingt dies, wird auch an sich nicht vertraute Musik akzeptiert und intuitiv ganzheitlich verstanden. Aus der Erfahrung des Betroffenseins entsteht dann auch ein Interesse an Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Struktur und Wirkung: „Wenn das Herz dabei ist, folgt der Verstand nach . . ." Hierbei sind nonverbale Hilfen wie Malen zur Musik, Umsetzen in Bewegung sehr hilfreich. Hinsichtlich der Verwendung von Verfahren aus der rezeptiven und produktiven Musik- bzw. Ausdruckstherapie in diesem Zusammenhang, etwa des katathymen Bilderlebens, eröffnet sich hier ein umfangreiches, praxisorientiertes Feld musikpädagogischer Forschung.

Eine derartige Arbeitsweise erfordert eine Art des Redens miteinander und über die Musik, bei der es mehr um verstehendes Mitgehen und Mitfühlen, Sich-aufeinander-einstellen als um Beurteilen, Einordnen und Kategorisieren geht (siehe dazu auch Richter, 1978, 29 ff.). Die entscheidenden Fortschritte geschehen nicht durch Belehrung, vielmehr durch Entdecken und Erfahren.

Dabei muß keineswegs alles angesprochen, schon gar nicht geklärt werden. Sehr oft zeigte sich, daß dadurch die geweckten Gefühlsprozesse wieder erstarrten und die Chance, das Werk und damit auch den eigenen Konflikt emotional anzufühlen und zu verarbeiten, vertan wurde. Dies verlangt vom Lehrenden die Fähigkeit zum empathischen, nicht kontrollierenden Zuhören. Seine Funktion ist dabei *„der spiegelnden Mutterfunktion vergleichbar, d. h. den anderen sein zu lassen, ihn anzunehmen und ihn nicht ändern zu wollen – nicht für ihn zu entscheiden, und das heißt weiter, sich voll in diese Prozesse einzulassen, und das ist weniger eine Frage wissenschaftlicher Qualifikationen als vielmehr eine Frage des eigenen Kontaktes zum coenästhetischen System“* (Heecks-Boggemes, 1981., 19). Zur Lösung dieser Aufgabe hat sich die nondirektive Methode der Themenzentrierten Interaktion, bei der es ja auch um die Vermittlung Subjekt und Objekt, Fühlen und Sache geht, bewährt.

Es ist evident, daß Beurteilen und Bewerten nach sog. objektiven Maßstäben einem solchen Kontext nicht gerecht werden, da der freie Austausch von persönlichen Gefühlen nur in einer Atmosphäre völligen Vertrauens, die frei von Angst und Leistungsdruck ist, gelingen kann, zudem Gefühle weder beurteilt noch operationalisiert werden können. Bewertungskriterien können nur aus der Situation, dem individuellen Zusammenhang, gewonnen werden und Angebote an den Betroffenen sein, keineswegs festlegende Interpretationen. Die „Leistung“ einer gestalterischen Aufgabe auf der Stufe der expressiven und produktiven Kreativität mißt sich am persönlichen Fortschritt, sollte auch nicht Ergebnis eines Lehrervorschlags sein, sofern der Gestaltende ihn sich nicht zueigen gemacht hat. Bei der gesamten Arbeit interessiert allein das persönliche kreative Wachsen. Form- und Qualitätskriterien der Kompositionstheorie, alten oder neuen Musik sind – zunächst zumindest – sekundär.

Spätestens bei der Frage nach der Bewertung ist auch über die besonderen Probleme einer derart ich-orientierten Pädagogik zu reden. Die Schwierigkeiten liegen zu einem großen Teil – auch an der Hochschule – im Institutionellen, den vorgegebenen Studien- und Prüfungsordnungen, einer Umgebung, in der die Entfaltung von Individuellem zunehmend eingeengt wird, das Äußern von Emotionen geradezu als verpönt gilt. D. h.: Vieles läßt sich wahrscheinlich nur in Form von Wochenend- und Blockseminaren durchführen, da die dazu notwendige schützende Atmosphäre sich im normalen Unterrichtsbetrieb sehr schwer einstellt. Mancher Widerstand gegen diese Form des Umgangs mit Musik freilich ist in ganz persönlichen Hemmungen und Ängsten begründet, denen oft nur sehr schwer zu begegnen ist. Bisweilen

sind es die ansonsten „solide Ausgebildeten“, die Schwierigkeiten haben, spontan zu reagieren, ihre Gefühle auszudrücken und anderen mitzuteilen sowie experimentelle Phantasie zu entwickeln. Oft lassen sie sich erst gar nicht auf ein freieres Arbeiten ein. Daß eine musikalische Entwicklung, bei der Kontrolle, Exaktheit und ein sachlicher Umgang mit Musik dominieren, zu einer derartigen Disposition beiträgt, ist zumindest zu vermuten. Sicher dürfte auch mancher hochqualifizierte Musik-Leistungskurs der Sekundarstufe II der allgemein in der Schule zu beobachtenden „*Abspaltung der intellektuellen Interessen vom emotionalen Engagement*“ (Heecks-Boggemes, 1980, 11) Vorschub leisten bzw. die Intellektuelleren unter den Musikern in ihrer Haltung bestärken.

In diesem Zusammenhang diskutierenswert sind H. Kohuts Überlegungen zum schizoiden Charakter, den er besonders oft unter Musikern zu finden glaubt (Kohut, 1977, 234). Der schizoide Mensch – schizoid wird hier nicht als krankhaft verstanden, dies ist erst der Fall, wenn dieser Charakterzug die Persönlichkeit übergewichtig prägt – zeichnet sich durch eine starke „*Selbstbewahrung und Ich-Abgrenzung*“ aus. Sein Streben geht dahin, unabhängig zu sein. Er versucht, „*Begegnungen mit dem Einzelnen . . . menschliche Beziehungen zu versachlichen.*“ Sein Kontaktbedürfnis zielt auf Gruppen, „*wo er anonym bleiben kann und doch über gemeinsame Interessen ein Dazugehören erlebt*“ (Riemann, 1979' 4 20 f.). Der Umgang mit Musik ermöglicht ihm freudiges Erleben in einer Sphäre, die außerhalb des verletzlichen interpersonellen Bereichs liegt. Dazu Kohut: „*Der Genuß, den Musik dem im Gleichgewicht befindlichen Schizoiden verschafft, ist vorwiegend abstrakt und intellektuell; die dabei erlebten Emotionen sind nicht heftig oder ekstatisch, sondern entsprechen der zurückgezogenen Persönlichkeit des Schizoiden*“ (Kohut, ebd.). Ganz gleich, wie weit man sich auf eine derartige typologische Einordnung einlassen kann – *den* Musiker gibt es sicher ebenso wenig wie *den* Schizoiden –, in manchen Zügen dürften wir uns – wenn mir hier einmal das wir gestattet ist – durchaus wiederfinden. Sein Instrument üben – in der Hochschule in einer Zelle – ist eine sehr stark ich-bezogene, isolierende Tätigkeit. Chor- und Orchesterarbeit – im allgemeinen kommt man mit dem einzustudierenden Programm sehr schnell zur Sache – bieten durchaus die Möglichkeit, zusammen, aber sich auch nicht zu nahe zu kommen. Die Kontakte untereinander werden ja auch maßgeblich von einem Dritten, dem Dirigenten, gesteuert. Aus diesem Blickwinkel ist die verbreitete Meinung, kollektives Musizieren sei bereits von sich aus in einem hohen Maße gemeinschaftsfördernd, zweifellos zu modifizieren. Damit soll natürlich keineswegs die Chor- und Orchesterarbeit abge-

wertet werden, die für viele Schüler, wie überhaupt alle Aktivitäten, die den unterrichtlichen Rahmen sprengen, zu ihren positivsten Schulerlebnissen zählt. Vielmehr möchte ich auf damit verbundene Implikationen und Tendenzen hinweisen, die nach meiner Meinung im Zusammenhang der Frage nach der Emotionalität des Musikers des Reflektierens wert sind. Auch hier gilt: Entscheidend ist nicht unbedingt, was einer tut, sondern wie er's tut.

Zu fragen ist also, inwieweit die Schwierigkeiten der Musiklehrer, mit Musik, der „Sprache des Gefühls“, über die Rampe zu kommen, auch in der beschriebenen Persönlichkeitsstruktur wurzeln. Wer zu früh sublimieren, sich zurücknehmen mußte, auf Kosten des direkten Auslebens von Triebenergie – und das, meine ich, wird von jungen Instrumentalisten verlangt – hat es vielleicht schwerer, anderen zu helfen, die unbewußten Kräfte in sich wahrzunehmen, zuzulassen und sie nicht zu verdrängen, sondern aktiv damit umzugehen. Ist vielleicht der dominierend intellektuelle Umgang mit Musik, der Zwang, allem auf den rationalen Grund zu gehen, ein Zeichen der Abwehr aus Angst vor dem Unvorhersehbaren in der Kunst, die Furcht, von den eigenen Phantasien überflutet zu werden? Dies provoziert Frage: Inwieweit ist die hier vorgestellte Praxis auch therapeutisch zu verstehen? Und: Inwieweit muß, kann sie sich darauf überhaupt einlassen?

Gerade die letzten Überlegungen zeigen deutlich, wie sehr der Erfolg persönlichkeitsorientierten, ganzheitlichen Lernens und Lehrens von den Personen abhängt, die sie betreiben. Studien- und Prüfungsordnungen, die zur Zeit wieder einmal entworfen werden, dürften zu einer Veränderung in diese Richtung nur dann beitragen, wenn in ihnen eben diese Persönlichkeit – der objektive Faktor Subjektivität – neben den notwendigen Sachinhalten und handwerklichen .-Fertigkeiten wieder stärker zu ihrem Recht kommt. Dies freilich heißt an den Wurzeln des fachlichen Selbstverständnisses ansetzen und erfordert eine erhebliche Neugewichtung der Fachinhalte. Da alle genannten Formen des Umgangs mit Musik sehr viel Zeit beanspruchen – Geschehenlassen und Passivität gehören ebenso sehr wie Aktivität zum ästhetischen Arbeiten –, wäre hier mancher Vollständigkeitsanspruch aufzugeben. Darüber hinaus wäre auch zu diskutieren, welche Rolle die hier entwickelten Prinzipien in den übrigen Disziplinen, etwa Tonsatz, Musikgeschichte, Formenlehre etc., spielen könnten, wie diese in ein solches Konzept einzubeziehen sind.

Vom Lehrer wie Hochschullehrer würde der hier skizzierte Ansatz Fähigkeiten verlangen, die bislang kaum irgendwo zum Kanon des Studiums gehören dürften und außerdem nicht operationalisierbar, d. h. nur schwer in Prüfungen bewertbar sind.

Dazu zählen, um nur die wichtigsten zu nennen, Fähigkeiten wie:

- eine Atmosphäre herstellen zu können, in der Raum für die Entfaltung von Gefühlen ist und auch Persönliches geäußert werden kann;
 - die eigene Persönlichkeit mit Fühlen und Denken in den Arbeitsprozess einbringen zu können;
 - selbst kreativ wahrnehmen und gestalten zu können und anderen Mut zum schöpferischen Tun zu machen;
 - empathisch verstehen und akzeptieren zu können;
 - sich nondirektiv verhalten zu können;
 - offene Situationen, Ungeklärtes, auch chaotische Zustände aushalten und auf die unbewußten Kräfte in sich und anderen vertrauen zu können.
- Dieser Katalog aber provoziert mich zu der keineswegs abschließenden Frage: Wie steht es mit der Ausbildung der Hochschullehrer?

Summary

Although the close connection of music and feeling is undisputed and increasingly emphasized in present music pedagogy, the emotional aspect in traditional studies of music seems to be of minor importance. For adequate consideration of the emotional aspect 4 pre-conditions of aesthetic perception and creative work must be observed: 1. the ability of the so-called experience by intuition, that is identification with the perceived object, dissolving all emotional distance, 2. the ability of the so-called „Regression im Dienste des Ich“, 3. to experience music as a way of mastering life, 4. to experience music as a way of gaining knowledge of one's self which can only imperfectly be expressed in words. The main issue of such kind of learning is to encourage the individual expressive and creative abilities by means of music. Very helpful teaching models aiming at creativity and individual development, such as music-, expressive- and medium therapy have been developed using Improvisation and transformation exercises. This means to take into account more than before the personality of the students and to reduce the now dominating technical and theoretical parts of the studies based on continuous controls.

Literatur

Apel, G.: Grußwort des Senators, in: Musik und Bildung 1978, S. 1 f.

- Binkowski, B.: Eröffnung (zur Tagung „Bilden – Helfen – Heilen“), in: *Musik und Bildung* 1978, S. 2.f.
- Ehrenzweig, A.: *Ordnung im Chaos. Das Unbewußte in der Kunst*, München 1974.
- Fischer, W., u. a.: *Musikunterricht Grundschule*, Mainz 1978.
- Frankl, V. E.: *Die Sinnfrage in der Psychotherapie*, München 1981.
- Franzke, E.: *Der Mensch und sein Gestaltungserleben. Psychotherapeutische Nutzung kreativer Arbeitsweisen*, Bern 1977.
- Fromm, E.: Psychoanalyse und Zen-Buddhismus, in: Fromm u. a.: *Zen-Buddhismus und Psychoanalyse*, Frankfurt 1974, S. 101-179.
- Heecks-Boggemes, U.: Mit allen Sinnen. Zu einem fächerübergreifenden Projekt mit Masken, Kostümen, szenischen Aktionen und Musik an der Universität Essen – Gesamthochschule, in: *Musik und Kommunikation* 1980, H. 5, S. 10-21.
- Heecks-Boggemes, U.: Ästhetische Praxis als Erfahrung und Chance. Aspekte eines Lehrkonzeptes in der Medienpädagogik/Ästhetik und Kommunikation, unveröffentl. Ms., Essen 1981.
- Hidas, G., u. a.: Beiträge zur Frage der Kreativität in der Gruppenpsychotherapie, in: G. Ammon (Hrsg.): *Gruppendynamik der Kreativität*, München 1974, S. 100-116.
- Kapteina, H.: Gruppenimprovisation. Eine musikpädagogische Methode, in: *Archiv für angewandte Sozialpädagogik*, 1974, S. 247-268.
- Kapteina, H.: Musikpädagogik und Alltagsleben, in: *Archiv für angewandte Sozialpädagogik*, 1976, H. 2, S. 41-59.
- Klausmeier, F.: *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Eine Einführung in sozio-musikalisches Verhalten*, Hamburg 1978.
- Klüppelholz, W.: Einige Voraussetzungen von Gruppenimprovisation, in: *Musik und Kommunikation* 1978, H. 1, S. 15-19.
- Klüppelholz, W.: „Salome, Franz Liszt & Rex Gildo. Drei musikalische Biographien im Unterricht der Sekundarstufe, in: *Musik und Bildung* 1980, S. 683-689.
- Koch, P.: Bundesbegegnung „Schulen musizieren“, in: *Musik und Bildung* 1981, S. 480-482.
- Kohut, H.: Betrachtungen über die psychologischen Funktionen der Musik, in: *Introspektion, Empathie und Psychoanalyse. Aufsätze zur psychoanalytischen Theorie, zu Pädagogik und Forschung und zur Psychologie der Kunst*, Frankfurt 1977, S. 218-238.
- Kramer, E.: *Kunst und Therapie*, Basel 1978.
- Kreitler, H./Kreitler, S.: *Psychologie der Kunst*, Stuttgart 1980.

- Lehmann, G. K.: Phantasie und künstlerische Arbeit, in: M. Curtius (Hg.): *Seminar: Theorien der künstlerischen Produktivität. Entwürfe mit Beiträgen aus Literaturwissenschaft, Psychoanalyse und Marxismus*, Frankfurt/M. 1976, S. 302-331.
- Mitscherlich, A.: *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. München 1963.
- Müller-Braunschweig, H.: Frühe Objektbeziehung und künstlerische Produktion, in: *Jahrbuch der Psychoanalyse* Bd. 3, Bern 1964, S. 116-149.
- Müller-Braunschweig, H.: Psychopathologie und Kreativität, in: *Psyche*, Stuttgart 1974, S. 600-634.
- Pütz, W.: Musik in der allgemeinbildenden Schule aus sozialpädagogischer Sicht, in: K. Finkel (Hg.): *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*, Regensburg 1979, S. 193-199.
- Rauhe, H., u. a.: *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Unterrichts*, München 1975.
- Rauhe, H.: Bilden – Helfen – Heilen. Zur anthropologischen Begründung und Ausrichtung eines ausgewogenen Musikunterrichts für alle Stufen der Allgemeinbildenden Schule, in: *Musik und Bildung* 1978, S. 4-8.
- Reinfandt, K. H.: Emotionalität und Unterrichtswirklichkeit im Fach Musik, in: *Musik und Bildung* 1978, S. 37-40.
- Richter, Ch.: Notwendigkeit und Möglichkeiten der Entfaltung von Emotionalität im Musikunterricht, in: *Musik und Bildung* 1978, S. 21-31.
- Riemann, H.: *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*, München 1979¹⁴.
- Roth, H.: *Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung*, Hannover 1971.
- Spitz, R. A.: *Vom Säugling zum Kleinkind*, Stuttgart 1969.
- Wittgenstein, L.: *Philosophische Untersuchungen*, Oxford 1953.

Prof. Dr. Werner Pütz
 Neckarstr. 66
 D-4300 Essen 18

Diskussionsbericht

Aus der Sicht des Musiklehrers stellt sich bei den Forderungen von W. Pütz das Problem, wie man seinem Auftrag gerecht werden kann, in der Schule Hintergrundkenntnisse zu vermitteln, wenn man die ohnehin starke emotionale Reaktion der Schüler auf Musik noch weiter fördern soll. (Loth)

Die Frage ist, welchen Stellenwert das Gefühl im Musikunterricht einnehmen soll. Hörerziehung, Analyse, Musikgeschichte und Theorie sind hochabstrakte Bereiche, in denen man mit Hilfe der Sprache versucht, einem nonverbalen, unsichtbaren Phänomen wie Musik auf die Spur zu kommen. Eine einseitige kognitive Akzentuierung ist jedoch verfehlt, denn mit ihr kann das oberste Lernziel des Musikunterrichts nicht angesteuert werden, das in einem stabilen emotionalen Verhältnis des Schülers zur Musik besteht. (Klüppelholz)

Wenn Schüler aber ohnehin emotional hören, hat der Musikunterricht dann nicht die Aufgabe, ihnen Möglichkeiten zu geben, daß rationalere Hörweisen entwickelt werden? Damit soll Emotionalität ja keineswegs ausgeschlossen werden. (Loth)

Es ist notwendig, dieses emotionale Hören zu differenzieren, und dafür sind rationale Arten des Hörens nützlich. Häufig stehen am Anfang Klischees, aber entscheidend ist, daß diese Klischees differenziert werden und daß rationalere Zugangswegen hinzukommen. (Pütz)

Man sollte nicht von *der* Musik oder von *der* Emotionalität sprechen. Ein stabiles emotionales Verhältnis zur Musik hat ein Großteil der Schüler, aber nur zu einem Teilbereich, zur Popmusik. Ebenfalls sollte klar werden, was mit „Emotionalität“ gemeint ist: die Stimmung im Unterricht, Freude am Hören oder die positive Wertung einer ganz bestimmten Art von Musik. (Baak)

Wir sollten in der Diskussion das Wort „emotionales Verhalten“ vermeiden oder genau sagen, was wir darunter verstehen. Wenn gesagt wird, daß Schüler emotional reagieren, dann unterstelle ich, daß gemeint ist, daß Kinder sehr spontan Ablehnung oder Zustimmung artikulieren und sich entsprechend verhalten. (Behne)

Um es an Programmmusik zu konkretisieren: Auch wenn die Kinder nicht

wissen, daß ein Stück ein Programm hat, versuchen sie doch, eigene Gefühle und Erfahrungen hineinzudeuten. (Loth)

Indem die Kinder Musik auf ihr eigenes Leben beziehen und sie nicht als etwas ansehen, woran man etwas lernen kann, sind sie doch auf dem richtigen Weg. Fatal ist diese Trennung von Fühlen und Denken. Zwischen spontanem, intuitivem Verstehen und Lernen soll eine Wechselbeziehung stattfinden. Das ist wichtig; es geht nicht darum, nur Gefühle zu haben. (Pütz)

An diesem Referat und in dieser Diskussion ist manchmal deutlich geworden, daß eigentlich auf drei Ebenen diskutiert wird: Es wurde versucht zu klären, was man unter Emotion, unter Ausdruck versteht, und es war zu sehen, wie schwierig das ist; Emotion und Ausdruck wurden zu sog. kognitivem Verhalten in Beziehung gesetzt, und schließlich wurde eine didaktische bzw. pädagogische Dimension angesprochen. Ich wehre mich dagegen, diese strikte Trennung – durchschauen einerseits, bewerten und ganz subjektiv Stellung nehmen andererseits – zu vollziehen. In der Forschung ist sie legitim, ansonsten aber problematisch. Denn bei musikalischen Produkten, welcher Couleur auch immer, handelt es sich um eine Abfolge von Elementen, die erst in der Wahrnehmung zusammengesetzt werden müssen; es handelt sich also um einen Vorgang des Synthetisierens, der, wenn auch prärationale, eine intellektuelle Leistung darstellt. Eine zweite Leistung, die eng mit dem Erkenntnisprozeß zusammenhängt, kommt hinzu, nämlich Musik zu bewerten, zu akzeptieren oder abzulehnen. Zwischen affektivem und kognitivem Bereich kann man nicht trennen, beide sind allein nicht möglich. (Kayser)

Es ging mir nicht darum, dieser Trennung Vorschub zu leisten, indem ich ein rationales Konzept des Musikunterrichts durch ein emotionales ersetzen wollte. Allerdings meine ich, daß in diesem Bereich ein Nachholbedarf besteht, und deshalb sollte man ihm mehr Aufmerksamkeit schenken. In diesem Sinn bin ich einseitig. (Pütz)

Die Kritik an der musikalischen Ausbildung halte ich für legitim, nur aus einem anderen Grund: Sie läßt Entscheidendes, die Einsicht in Zusammenhänge, außer acht. (Kayser)

Häufig steht am Anfang das Erleben oder das Betroffensein, und erst später stellt sich die Frage ein: Wie ist das gemacht? Man kann dann mit Betroffen-

heit lernen, die Struktur betroffen erfahren. Es geht darum, beides zusammenzubringen. Vielleicht ist das nicht bei jedem in jeder Situation möglich, aber vielleicht haben wir als Musiker überhaupt einen zu hohen Anspruch, wenn wir meinen, alle müßten etwas ganz Bestimmtes lernen. (Pütz)

Ein erfolgreicher Musikunterricht ist nur dann möglich, wenn eine emotionale Basis dadurch geschaffen wird, daß im Umgang mit Musik lustvolle Erlebnisse hervorgerufen werden, die eine überdauernde positive Einstellung speziell zur Kunstmusik herbeiführen. Es ist klar, daß dies nicht auf eine diffus-emotionale Weise geschehen kann. Ein Gefühl von intellektueller Befriedigung – durchaus ein kognitives Element –, das sich bei der Einsicht in das Funktionieren von Musik einstellen kann, könnte lustvolle Erlebnisse auslösen, die ä la longue zur positiven Einstellung zur Kunstmusik führen. Aber wie? (Klüppelholz)

Christa Nauck-Börner