

Boelhauve, Ursula

Möglichkeiten der indirekten Planung von erwachsenengerechten Lernprozessen am Beispiel "Musiktheorie für Anfänger"

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Essen : Die Blaue Eule 1992, S. 209-223. - (Musikpädagogische Forschung; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Boelhauve, Ursula: Möglichkeiten der indirekten Planung von erwachsenengerechten Lernprozessen am Beispiel "Musiktheorie für Anfänger" - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Essen : Die Blaue Eule 1992, S. 209-223* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250419 - DOI: 10.25656/01:25041

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250419>

<https://doi.org/10.25656/01:25041>

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.

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

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)**

**Musikalische
Erfahrung**

**Wahrnehmen
Erkennen
Aneignen**

D 122/1992/1



Themenstellung: Die Verkehrung einer ursprünglich auf die Beherrschung der Natur und die humane Organisation zwischenmenschlicher Verhältnisse ausgerichteten Vernunft in ihr Gegenteil, die dem Mißbrauch der Natur Vorschub leistet und sich anschickt, das Postulat von Freiheit und Gleichheit durch möglichst nicht mehr bemerkbare Strategien der Beherrschung von Menschen durch Menschen zu ersetzen, macht eine Auswegsuche zwingend. Nicht instrumentalisierbares ästhetisches Verhalten, das durch außer ihm liegende Zwecke nicht steuerbare Sich-einlassen auf ästhetische Prozesse und Produkte scheint ein Modell abgeben zu können sowohl für das Verstehen und die Gestaltung sozialer Prozesse als auch für den sorgsamsten Umgang mit einer uns alle erhaltenden Natur: Ästhetische Erfahrung hat gegenwärtig, überblickt man die philosophische aber auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion, Konjunktur.

In diesen Horizont ist musikalische Erfahrung als eine ganz spezifische und durch andere Formen der Erfahrung nicht ersetzbar hineingestellt. Im vorliegenden Band versammelte Beiträge nähern sich diesem Phänomen von unterschiedlichen Ansätzen her und mit unterschiedlichem methodischen Instrumentarium. Sie wurden auf der Tagung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ (AMPF) vom 4. bis zum 6. Oktober 1991 in Hamburg, deren Hauptaugenmerk der musikalischen Erfahrung galt, diskutiert.

Darüber hinaus enthält die vorliegende Publikation die auf diesem Symposium vorgetragenen freien Forschungsberichte und dokumentiert die Beiträge zum Methodenkolloquium, das während dieser Tage stattfand.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser, geb. 1938; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Z. Zt. o. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg.

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 13

1992

Hermann J.
Kaiser (Hrsg.)

Musikalische Erfahrung

Wahrnehmen
Erkennen
Aneignen



Die Deutsche Bibliothek — CIP-Einheitsaufnahme

Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen,
Erkennen, Aneignen / Hermann J. Kaiser (Hrsg.). -
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1992

(Musikpädagogische Forschung ;
13) ISBN 3-89208-470-9

NE: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-470-9

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1992

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen,
wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard, Offset, verboten
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Programm der AMPF-Tagung Hamburg 1991	11
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
PETER BUSCH	
Der Erfahrungsbegriff der Moderne	15
WILFRIED GRUHN	
Wahrnehmen und Verstehen Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen. Entwurf zu einem Forschungsprogramm	44
RENATE MÜLLER	
Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung Aspekte soziokultureller Musikpädagogik	52
JÖRG HARRIERS	
Musikerleben als Herausforderung Erfahrungen mit Musik diesseits und jenseits von Trends und Theorien	66
CHRISTIAN HOERBURGER	
Ästhetische Erfahrungen beim Spiel mit Klängen	83
HERMANN J. KAISER	
Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung	100

2. Methodenkolloquium

KLAUS-ERNST BEHNE

Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens 115

REINER NIKETTA

Plädoyer für den Mittelwert
Oder: Was kann denn der Mittelwert dafür, daß er so praktisch
ist? 127

EBERHARD KÖTTER

Was ist musikalische Substanz?
Zur Problematik des Reizmaterials in Hörversuchen zur melodischen
Abstraktion 138

GEORG MAAS

Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung
und Praxisbezug 149

MARIE-LUISE SCHULTEN

Was sind Ergebnisse des Musikunterrichts? 170

DIETMAR PICKERT

Erlernen des Instrumentalspiels.
Analyse von Bedingungsvariablen anhand unterschiedlicher
methodischer Verfahren. 180

HELMUT TSCHACHE

Entwickeln didaktischer Modelle erläutert an Unterrichtsbeispielen
aus dem Gestaltungsfeld Musik -Bewegung - szenische Gestaltung -
Tanz 194

3. Freie Forschungsberichte

URSULA BOELHAUVE

Möglichkeiten der indirekten Planung von erwachsenengerechten
Lernprozessen am Beispiel „Musiktheorie für Anfänger“ 209

ERNST DOMBROWSKI

Satzintonation und Melodie in textierten Improvisationen - Ein
entwicklungspsychologischer Vergleich 224

RAINER ECKHARDT

Bella Bella Bimba
Ausländische Lieder in westdeutschen Unterrichtswerken für den
Musikunterricht der Orientierungsstufe 235

ERIKA FUNK-HENNIGS

Auf dem Wege zu einer demokratischen Musikkultur -dargestellt am
Beispiel der Arbeitersingebewegung 249

ULRICH GÜNTHER

Opportunisten?
Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer
Umbrüche 267

HEIDE HAMMEL

Zur Aktualität Eberhard Preußners 286

FRIEDRICH KLAUSMEIER

Belcanto und Popgesang 295

CHRISTA NAUCK-BORNER

Zur Bedeutung impliziten Wissens in formalen Modellen der
Repräsentation von Musik 311

JOHN PAYNTER

Aufführen und Komponieren von Musik in den allgemein bildenden
Schulen Großbritanniens

326

Möglichkeiten der indirekten Planung von erwachsenengerechten Lernprozessen am Beispiel „Musiktheorie für Anfänger“

URSULA BOELHAUVE

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

1. *Zum Situationsbezug des Themas: Ein ganz gewöhnlicher Fall. Kursbeginn in der VHS im Bereich der Musikalischen Erwachsenenbildung*

Dienstag, 16.30 Uhr. Im VHS-Programm ist für den heutigen Tag der Kurs angekündigt: „Noten lesen - Noten schreiben - Noten hören“ -mein Kurs. Zu diesem Kurs habe ich folgenden Ankündigungstext verfaßt:

„Die Notenschrift ist kein Buch mit sieben Siegeln'. Dieses Motto charakterisiert die Absicht des Seminars, in einfacher und verständlicher Form einen Zugang zu den Prinzipien und Darstellungsmitteln der musikalischen Notation zu vermitteln. (...) Angesprochen sind Musikinteressierte aller Altersgruppen ohne Vorkenntnisse im Notenlesen, die dem 'Geheimnis' der Notenschrift auf die Spur kommen möchten.

Dieser Ankündigungstext basiert auf zwei Leitideen für die pädagogische Gestaltung des Kurses:

1. Der Inhalt 'musikalische Notation' soll parallel mit einer Einführung in die Allgemeine Musiklehre auf der Basis eines gut strukturierten methodisch-didaktischen Programms vermittelt werden.
2. Die Kursteilnehmer sollen die Möglichkeit haben, ihrer bisherigen Lerngeschichte im Umgang mit musikalischen Inhalten neue Erfahrungen hinzufügen zu können, in denen ihr Selbstbewußtsein im Umgang mit bisher noch nicht Gewußtem im Bereich der Musik gestärkt wird. Hierfür soll eine Form des Lernens gefunden werden, in der die Teilnehmer sich als Personen angesprochen fühlen.

Die beiden Leitideen betreffen zwei verschiedene Bereiche der Kursgestaltung, nämlich den methodisch-didaktischen Bereich und den personenorientierten bzw. zwischenmenschlichen Bereich. Beide Perspektiven der Kursarbeit müssen, sofern sie in begründeter Form realisiert

werden sollen, theoretisch vorbereitet werden. Jedem Kursbeginn muß also eine umfassende Antizipation pädagogischer Praxis vorausgehen.

In welcher Weise kann der einzelne Dozent dieser Aufgabe gerecht werden? Oder anders formuliert: Welche pädagogischen Überlegungen gehen dem ganz gewöhnlichem Fall, dem Kursbeginn in der VHS voraus? Dies ist die zentrale Fragestellung der folgenden Ausführungen.

Im einzelnen möchte ich zu dieser Fragestellung einige Gedanken aus meiner Sicht zu dem grundsätzlichen Verhältnis von theoretischer Planung und praktischer Kursarbeit vorstellen und dies anhand einiger Beispiele aus dem Bereich 'Musiktheorie für Anfänger' verdeutlichen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der zwischenmenschlichen Perspektive in der Kursarbeit. Überlegungen zur methodisch-didaktischen Perspektive füge ich nur soweit an, wie sie für die Profilierung der zwischenmenschlichen Perspektive erforderlich sind.

Ich beginne mit einem begriffstheoretisch orientierten Teil, in dem ich in Abgrenzung zum Begriff der direkten Planung ein Modell der indirekten Planung von Lernprozessen vorstelle, welches sich auf die Gestaltung der zwischenmenschlichen Perspektive in der Kursarbeit bezieht. In einem zweiten Teil wird das indirekte Planen in Orientierung an Grundprinzipien des personenzentrierten Ansatzes von C.R. Rogers für die Kursarbeit mit Erwachsenen zum Thema „Musiktheorie für Anfänger“ veranschaulicht.

2. *Die theoretische Antizipation pädagogischer Praxis: Zur Differenzierung von direktem und indirektem Planen von Lernprozessen*

Wenn auch im konkreten Lerngeschehen die methodisch-didaktische und die zwischenmenschliche Perspektive in der Kursarbeit de facto zusammenwirken, so erscheint es unter der Fragestellung, wie das Verhältnis von theoretischer Vorüberlegung und praktischer Umsetzung jeweils zu sehen ist, dennoch sinnvoll, beide getrennt voneinander zu betrachten.

Die methodisch-didaktische Perspektive des Unterrichts ist im Bereich der theoretischen Vorüberlegung eine Angelegenheit gezielter Planung.

Bezogen auf die Thematik „Musiktheorie für Anfänger“ bedeutet dies grob gesehen: Es gilt, Literatur zur Allgemeinen Musiklehre zusammenzustellen, den zu vermittelnden Unterrichtsstoff in logisch aufbauende Lerneinheiten zu gliedern, den einzelnen Lerneinheiten geeignete Musikbeispiele zuzuordnen, passende Arbeitspapiere zu erstellen, einzelne methodische Schritte für Einstiegs-, Vertiefungs- und Wiederholungsphasen der einzelnen Lerneinheiten zu planen usw.

Losgelöst von einzelnen Detailfragen ist eine solche Verfahrensweise mit folgender prinzipieller Überlegung verknüpft: Was in der methodisch-didaktischen Perspektive an pädagogischen Überlegungen erfolgt, bewegt sich in der Ebene der direkten Planbarkeit von Unterricht. Das heißt: ein zuvor erdachtes Konzept wird in der Praxis unmittelbar angewendet. Oder noch schärfer ausgedrückt: Was in der Unterrichtspraxis geschieht, ist eine mehr oder weniger wortgetreue Umsetzung eines vorher detailliert ausgedachten Planes.¹

Ganz anders stellt sich diesem Planungsdenken gegenüber die theoretische Antizipation der zwischenmenschlichen Dimension der Kursgestaltung dar. Um diese Form der Antizipation skizzieren zu können, gilt es zunächst, die zwischenmenschliche Dimension begrifflich genauer zu präzisieren. Ich versuche dies, indem ich diese Perspektive der Kursgestaltung in Verbindung bringe mit einer zentralen Forderung innerhalb der Musikalischen Erwachsenenbildung bzw. der Erwachsenenbildung überhaupt, nämlich mit der Forderung, Lernprozesse in erwachsenengerechter Weise zu initiieren.

Speziell bezogen auf die zwischenmenschliche Perspektive fasse ich die Leitidee, erwachsenengerecht unterrichten zu wollen, unter den Begriff der Gestaltung einer erwachsenengerechten dialogischen Atmosphäre.

1 Es sei darauf hingewiesen, daß man die hier dargestellte Art der Planung auch grundsätzlich in Frage stellen kann, wenn man z.B., wie U. Eckart-Bäcker das vorgestellt hat, im Sinne des didaktischen Modells von W. Schulz eine vom Dozenten und den Kursteilnehmern gemeinsam vorgenommene inhaltliche Planung für wünschenswert erachtet. Vgl. dazu U. Eckart-Bäcker, Musikalische Volksbildung in den 1920er Jahren und Versuch einer Theoriebildung der musikalischen Erwachsenenbildung heute; in: Zeitschrift für Musikpädagogik 14 (1989), 1-1. 50, S.27-34, hier S.32. – Die oben dargestellten Überlegungen gelten also nur soweit, wie man an der vom Dozenten vorstrukturierten inhaltlichen Planung des Kurses festhält.

Als erwachsenengerecht bezeichne ich die Atmosphäre, in der es möglich ist, daß sich an einer gemeinsamen Sache interessierte Individuen in völliger Gleichberechtigung in einem Subjekt-Subjekt-Verhältnis gegenüberstehen. Konkret bedeutet dies, ein Interesse daran zu haben, traditionelle Lehr-Lern-Rollenerwartungen abzubauen zugunsten einer möglichst gleichberechtigten Partizipation aller am Lerngeschehen Beteiligten.

Diese Vorstellung impliziert, daß eine solche Atmosphäre nur als dialogische Atmosphäre gestaltet werden kann. Hierunter verstehe ich die Atmosphäre, in der es idealiter gesehen für jeden möglich ist, mit seinen spezifisch eigenen Erfahrungen und Fragestellungen möglichst angstfrei am Kursgeschehen teilnehmen zu können, diese zur Diskussion stellen zu können, um dabei im Austausch mit anderen neue Erfahrungen und Einstellungen bezogen auf die jeweils anstehende Sache zu gewinnen.

Generell signalisiert der Begriff der Atmosphäre, daß es sich hier um eine Komponente des Unterrichts handelt, die nicht in linearer Weise vorprogrammiert werden kann, sondern nur als ein lebendiges wechselseitiges Geschehen in der jeweils konkreten Unterrichtssituation wirksam werden kann.

Wenn man davon ausgeht, daß auch für diesen Aspekt der Kursgestaltung theoretische Vorüberlegungen sinnvoll und notwendig sind, so kann hierfür nicht die oben dargestellte direkte Form der Planung in Frage kommen; vielmehr sind hier theoretische Vorüberlegungen anderer Art erforderlich, die ich als indirektes Planen bezeichnen möchte.

Als spezifisch für eine indirekte Planung, hier bezogen auf die Gestaltung einer erwachsenengerechten dialogischen Atmosphäre innerhalb eines Lerngeschehens, sehe ich folgende drei Planungsschritte an:

1. Der erste Schritt besteht darin, sich mit allgemeinen Leitideen zu zwischenmenschlichen Verhaltensweisen vertraut zu machen, die mit der Grundidee einer erwachsenengerechten dialogischen Atmosphäre in Übereinstimmung stehen. Hier bewegt sich die Planung auf einer allgemeinen und deshalb auch abstrakten Theorieebene.
2. In einem zweiten Schritt ist es sodann notwendig, daß jeder Dozent diese allgemeinen Leitideen für sich persönlich so reflektiert und interpretiert, daß sie in bezug auf seinen eigenen Erfahrungskontext

eine individuelle, für ihn gültige Bedeutung erhalten. Nur so nämlich wird es möglich, daß Leitideen im Bereich des Zwischenmenschlichen keine abstrakten Leerformeln bleiben, sondern individuell vermittelt wirksam werden können. Mit diesem zweiten Schritt bewegt sich die Planung also in der Ebene der individuellen Bedeutsamkeit von allgemeinen Aussagen innerhalb des Erfahrungskontextes eines Dozenten.

3. In einem letzten, dritten Schritt schließlich ist es erforderlich, die vorausgegangenen Überlegungen mit den spezifischen Anforderungen eines bestimmten Faches bzw. eines Kurses in Beziehung zu setzen. Konkret bedeutet dies, fachbezogene und zugleich zwischenmenschlich relevante Situationstypen bezogen auf einen bestimmten Kurs zu entwerfen. In dieser Ebene ist Planung also kursspezifische Situationstypologie.

Wichtig für das Verständnis der indirekten Planung ist, daß mit den drei Planungsschritten die angestrebte dialogische Atmosphäre nicht determiniert wird und auch gar nicht determiniert werden kann. Eine erwachsenengerechte dialogische Atmosphäre zu gestalten, bleibt also eine kreativ zu bewältigende Aufgabe der konkreten Unterrichtssituation. Die aufgezeigte Form der Planung gewährleistet aber, daß diese Aufgabe nicht allein der zufälligen Intuition überlassen ist, sondern sich auf einem reflektierten Verstehenshintergrund bewegt, damit also indirekt vorbereitet ist.

Begrifflich fasse ich diese Art der indirekten Planung zur Gestaltung einer dialogischen Atmosphäre als Reflexion über indirekt handlungsorientierende pädagogische Prinzipien bezogen auf den Bereich des Zwischenmenschlichen.

Nach diesen Begriffseinführungen sollen nun einige, mit Sicherheit unvollständige indirekt handlungsorientierende pädagogische Prinzipien vorgestellt werden, die die Gestaltung einer erwachsenengerechten dialogischen Atmosphäre begünstigen. Ich orientiere mich dabei an C.R. Rogers, dem Begründer der sogenannten klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie², die in späteren Jahren von Rogers auch als „Philoso-

2 Vgl. C.R. Rogers, Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, 3. Aufl. München 1981 (¹1951).

phie der interpersonalen Beziehungen“³ bzw. als „personenzentrierte[r] Ansatz“⁴ gefaßt wird.

Im Sinne meiner Ausführungen zur indirekten Planung versuche ich jeweils im Anschluß an die Formulierung eines Prinzips - dies wäre die erste Ebene der Planung -, mögliche Konkretisierungen auf den beiden weiteren Planungsebenen vorzustellen. Hierzu greife ich auf meine eigenen Erfahrungen in der Kursarbeit zum Thema „Musiktheorie für Anfänger“ zurück.

3. *Indirekte pädagogische Prinzipien zum Aufbau einer dialogischen Atmosphäre in Orientierung an C.R. Rogers*

Die Prinzipien, die von Rogers Philosophie der interpersonalen Beziehungen für den hier anstehenden Argumentationszusammenhang relevant sind, beziehen sich auf Einstellungen bzw. Haltungen, die eine Person dann realisieren sollte, wenn sie es als wünschenswert erachtet, Menschen im Medium einer zufriedenstellenden zwischenmenschlichen Beziehung dazu zu verhelfen, selbstinitiierte und selbstverantwortete Veränderungen von Einstellungen, Gefühlen, Verhaltensweisen und Lernerfahrungen hervorzubringen.⁵ Im einzelnen genannt - stellenweise aber unterschiedlich bezeichnet - werden von Rogers die drei erforderlichen Einstellungen: Authentizität, Wertschätzung und empathisches Verstehen. Diese Prinzipien wurden zwar ursprünglich im Kontext der therapeutischen Beratung entwickelt; sie sind aber von Rogers auch explizit

3 C.R. Rogers, *Meine Philosophie der interpersonalen Beziehungen und ihre Entstehung*, in: C.R. Rogers/R.L. Rosenberg, *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*, Stuttgart 1980 (1977), S. 185-198.

4 C.R. Rogers, *Der neue Mensch*, Stuttgart 1981 (Übersetzung von Aufsätzen aus C.R. Rogers, *A Way of Being*, Boston 1980), S. 12.

5 Die zentrale anthropologische Vorentscheidung für diesen Zusammenhang lautet: „Ich habe Vertrauen in die Menschen, in ihre Fähigkeiten, sich und ihre Probleme selbst zu entdecken und zu verstehen und in ihre Fähigkeiten, diese Probleme auch zu lösen - in einer engen, beständigen Beziehung, in der ich ein Klima echter Wärme und echten Verständnisses schaffen kann, sind Menschen dazu in der Lage.“ (C.R. Rogers, *Meine Philosophie der interpersonalen Beziehungen und ihre Entstehung*, a.a.O., S. 193) - Terminologisch wird diese Vorentscheidung als Glaube an die „Selbstverwirklichungstendenz“ des Menschen (vgl. C.R. Rogers, *Aspekte eines personenzentrierten Ansatzes*, in: *Der neue Mensch*, a.a.O., S. 63-133, hier S. 69 ff) im Medium einer fördernden zwischenmenschlichen Beziehung gefaßt.

auf das pädagogische Problem des Lernens übertragen⁶ worden und werden in diesem Zusammenhang als „Einstellungen, wie sie meiner Meinung nach einen Lernhelfer charakterisieren“⁷, bezeichnet.

Das Ziel der folgenden Überlegungen besteht darin, die genannten Zentralbegriffe von Rogers allein in ihrer pädagogisch-zwischenmenschlichen Relevanz zu interpretieren. Vorausgesetzt wird dabei die Auffassung, daß Authentizität, Wertschätzung und empathisches Verstehen im Kern keine therapeutisch-fachspezifischen, sondern allgemein menschliche Verhaltensweisen beschreiben, die etwas über den prinzipiell möglichen Umgang mit Menschen aussagen. Von dieser Warte aus gesehen besteht der Sinn einer Auseinandersetzung mit diesen Begriffen darin, ein mehr oder weniger bewußtes immer schon vorhandenes Vorverständnis bezogen auf den Umgang mit Menschen klar ins Bewußtsein zu heben, um es dadurch gezielter in die Gestaltung pädagogischer Lernprozesse einbringen zu können.⁸

6 Vgl. dazu bes. C.R. Rogers, Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, München 1974 (11969). Vgl. ders., Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen, München 1984 (11982). Vgl. dazu u.a. auch ders., Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, in: C.R. Rogers/R.L. Rosenberg, Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, a.a.O., S. 138-155. Vgl. auch ders. „Signifikantes Lernen: In Therapie und Erziehung, in: Entwicklung der Persönlichkeit, 3. Aufl. Stuttgart 1979 (11961), S. 273-289. - Zu den pädagogischen Perspektiven des personenzentrierten Ansatzes von C.R. Rogers vgl. auch: Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik, hrsg. von der Gesellschaft für Wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG), Weinheim und München 1987.

7 C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 143.

8 Zur Bedeutung der genannten Begriffe für die Pädagogik vgl. bes. die eng mit dem Ansatz von Rogers in Zusammenhang stehende Schrift von R. Tausch/A.-M. Tausch, Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person, 9. Aufl. Göttingen 1979 (¹1963). - Zur Bedeutung des personenzentrierten Ansatzes für die Instrumentalpädagogik vgl. S. Miermeister, Personenzentriertes Unterrichten von Erwachsenen. Zu Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Anwendung eines psychologischen Konzepts im Instrumentalunterricht, in: R.-D. Kraemer (Hrsg.), Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf, Essen 1991, S. 114-122.

3.1 Authentizität

Authentizität, auch als Glaubwürdigkeit, Real-Sein oder Kongruenz bezeichnet⁹, bedeutet, daß der Lernhelfer sich als „wirkliche Person“¹⁰ in den Lernprozeß begibt, und das heißt, daß er

„ist, was er ist und eine Beziehung mit dem Lernenden eingeht, ohne eine Front oder Fassade aufzubauen.“¹¹

Im einzelnen erläutert Rogers weiter:

„Das heißt, daß er sich der Gefühle, die er erlebt, bewußt ist, daß er sie leben, sie sein und, wenn nötig, mitteilen kann. Das heißt, daß er dem Lernenden direkt begegnet, von Mensch zu Mensch. Das heißt, daß er selbst ist, nicht sich verleugnet. Er ist dem Lernenden *gegenwärtig*.“¹²

Nach Rogers ist also die Fähigkeit zur Übereinstimmung mit sich selber die Voraussetzung dafür, einen direkten Kontakt zwischen Lernhelfer und Lernenden zu erreichen.

Wie stellt sich eine solche Aussage in der zweiten Ebene der indirekten Planung, dem Erfahrungskontext des Dozenten also, hier des im Fach Musik ausgebildeten Dozenten, dar? Wenn der Lernhelfer der sein will, der er ist, so bedeutet dies zunächst, daß die primäre Fragestellung in der Vorbereitung von Unterricht nicht heißen kann: Welchem Idealbild des Dozenten soll ich entsprechen, bzw. welchen Katalog von Qualifikationen muß ich besitzen, damit ich der Rolle des Experten für Unterricht nach Möglichkeit gerecht werden kann?¹³ Die entscheidende Fragestellung wäre vielmehr: Welche spezifischen Fähigkeiten habe ich, bzw. welche positiven Erfahrungen habe ich im Umgang mit Musik ge-

9 Vgl. C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 143 f. Vgl. ders., Lernen in Freiheit, a.a.O., S. 107-110. Vgl. ders., Aspekte eines personenzentrierten Ansatzes, a.a.O., S. 67. Vgl. ders., Signifikantes Lernen: In Therapie und Erziehung, a.a.O., S. 276 f und S. 280 f.

10 C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 143.

11 Ebd., S. 143.

12 Ebd., S. 143 f.

13 Vgl. dazu z.B. M. Roske/J. Zollmann, Musikalische Arbeit mit Erwachsenen – eine Berufsperspektive für selbständige Musikpädagogen?, in: G. Holtmeyer (Hrsg.), Musikalische Erwachsenenbildung, Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven, Regensburg 1989, S. 215-226, hier bes. S. 224.

macht, die ich ohne fassadenhafte Anstrengung als Person innerhalb eines Lerngeschehens vertreten kann? Mit anderen Worten: In welcher Form ist authentisches Lehren für mich möglich?

Generell bedeutet dies, Subjektivität in Lernprozessen vor dem Begründungshintergrund der Authentizität als wünschenswert anzusehen. Berechtigt ist diese Forderung aber nur dann, wenn das Wissen um eigene Präferenzen und Fähigkeiten mit einer klaren Vorstellung über die eigenen Grenzen verbunden ist und spannungshaft auf objektive Kriterien, in diesem Fall also auf objektive Kriterien der Musikvermittlung, bezogen bleibt. Begründbare Subjektivität benötigt objektives Wissen, Selbstkritik, Transparenz und Diskussionsbereitschaft. Nur um diese Form der Subjektivität geht es hier.

Was bedeutet dies in der konkreten Unterrichtssituation? Es kann beispielsweise bedeuten, die eigene Stoffauswahl gut zu begründen, um eine Transparenz dafür herzustellen, was vermittelt und entsprechend auch, was nicht vermittelt wird. Auch die Bereitschaft zur Thematisierung des methodischen Vorgehens erscheint von dieser Warte aus sinnvoll. Dadurch nämlich wird es möglich, daß Kursteilnehmer explizit wissen und nicht nur möglicherweise mit einem Gefühl des Unbehagens wahrnehmen, daß ein Dozent beispielsweise eher die Tendenz zu abstrakten als zu anschaulichen Erklärungen hat, was zugleich bedeuten kann, daß es diskutierbar wird, daß das Nicht-Verstehen eines Sachverhaltes nicht gleichzusetzen ist mit der eigenen Unfähigkeit zur Einsicht. Gleichzeitig wird es dadurch auch für den Dozenten leichter, sein eigenes Vorgehen, an diesem Beispiel in Richtung auf mehr Anschaulichkeit, in direktem Kontakt mit den Kursteilnehmern zu verändern.

Die Bereitschaft zum direkten Kontakt sowie die zur Veränderung hängt sehr eng mit der zweiten von Rogers genannten beziehungsfördernden Einstellung zusammen, dem Prinzip der Wertschätzung.

3.2 *Wertschätzung*

Ist Authentizität ein pädagogisches Prinzip, das die Art und Weise betrifft, wie der Dozent sich selber als Person in ein Lerngeschehen einbringen kann bzw. möchte, so betrifft die Wertschätzung die Art und Weise, wie der Dozent prinzipiell auf den Kursteilnehmer zugehen will. Andere Begriffe für das Prinzip der Wertschätzung sind bei Rogers An-

erkennen, Vertrauen, bedingungslose positive Zuwendung, Anteilnahme, Akzeptieren.¹⁴ Die Kernaussage hierzu lautet:

„Ich meine die Wertschätzung des Lernenden, seiner Gefühle, Meinungen, seiner Person, ein Besorgtsein um den Lernenden, jedoch ein nicht-possessives Besorgtsein. Es ist eine Annahme dieses anderen Individuums als einer Person für sich, eine Achtung vor ihm als an und für sich wertvoll.“¹⁵

Diese Gedanken hören sich zunächst mehr als selbstverständlich an - sie sind es aber bei genauerer Betrachtung keineswegs. Nicht ohne weiteres vereinbar mit dieser Haltung ist es beispielsweise, Kursteilnehmer im Rahmen der Musikalischen Erwachsenenbildung in der VHS als ein Publikum anzusehen, das zwar Freude mit Musik erleben will, vielleicht auch noch diffuse Gemeinschaftsbedürfnisse erfüllt sehen will, ansonsten aber keine wirklich ernst zu nehmenden Bildungsbedürfnisse hat, was sich beispielsweise darin auswirken kann, zu meinen, für musikinteressierte Laien sei weder die Vermittlung von fachspezifischem Vokabular noch die von Notenkenntnissen erforderlich.¹⁶

In den Erfahrungskontext des Dozenten übertragen kann das Prinzip der Wertschätzung im Rahmen der Musikalischen Erwachsenenbildung bezogen auf das angeführte Beispiel also besagen: Sich mit eigenen und übernommenen Vorurteilen im Hinblick darauf, wie der musikinteressierte Laie als ein lerninteressiertes Individuum einzuschätzen ist, auseinanderzusetzen mit dem Ziel, ihn als Lernpartner ernst nehmen zu können.

Eine solche Auseinandersetzung kann nicht ausschließlich auf der Seite des Dozenten stattfinden. Wertschätzung ist eine Kategorie des

14 Vgl. C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 144. Vgl. ders., Lernen in Freiheit, a.a.O., S. 110-113. Vgl. ders., Aspekte eines personenzentrierten Ansatzes, a.a.O., S. 67. Vgl. ders., Signifikantes Lernen: In Therapie und Erziehung, a.a.O., S. 277 und S. 281 f.

15 C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 144.

16 Ich beziehe mich hier auf Beobachtungen, die ich im Rahmen des Symposions „Musik in der Erwachsenenbildung“ in Hamburg vom 26. bis 29. Januar 1989 gemacht habe. Es handelt sich in diesem Bereich nicht um explizit formulierte und begründete Zielvorstellungen, sondern, wie ich meine, um mehr oder weniger unbewußt leitende Voreinstellungen. - Zu dem genannten Symposion vgl. U. Boelhauve, Symposion „Musik in der Erwachsenenbildung“ in Hamburg vom 26. bis 29. Januar 1989 (Bericht), in: Zeitschrift für Musikpädagogik 14 (1989), H. 50, S. 51-53.

Umgangs und ist deshalb an den direkten Kontakt mit den Kursteilnehmern gebunden.

Als Beispiel für die Umsetzung dieses Prinzips in der Unterrichtspraxis kann das Einführungsgespräch zu Beginn eines Kurses herangezogen werden. Orientiert an der Leitidee der Wertschätzung kann das Ziel eines solchen Gesprächs nicht sein, gleich zu Beginn möglichst viele Informationen über die Kursteilnehmer zu gewinnen, sondern für die Kursteilnehmer Möglichkeiten zu schaffen, über den persönlichen Umgang mit Musik berichten zu können, um hierüber vermittelt einen Kontakt mit den Kursteilnehmern und unter ihnen zu initiieren.

Eine der zentralen Voraussetzungen für das Zustandekommen eines solchen Gesprächs - dies gilt über die Situation des Einführungsgesprächs hinaus für alle auf dem Prinzip der Wertschätzung beruhendes Gesprächszusammenhänge während des Kurses - ist dabei häufig nicht das Reden, sondern das Zuhören. In entsprechender Weise betont auch Rogers die hohe Bedeutung des „sensible[n], betonte[n] und konzentrierte[n] Zuhören[s]“¹⁷ für die Erfahrung der Anteilnahme, wobei dieses Zuhören bei Rogers - und dies halte ich für fundamental - immer ein nicht wertendes Verstehenwollen der Aussage des anderen impliziert, also ein Verstehen, das kein Urteil fällt, sondern zunächst und zuallererst die Sichtweise des anderen nachzuvollziehen versucht.

Diese Form des Verstehens ist allerdings nicht allein eine Frage der Wertschätzung, sondern steht in engstem Zusammenhang mit dem letzten der drei Prinzipien, dem empathischen Verstehen.

3.3 *Empathisches Verstehen*

Am einfachsten kann die Einstellung des empathischen Verstehens, stellenweise auch als „einfühlsames Verstehen“¹⁸ bzw. als „Einfühlungsvermögen“¹⁹ bezeichnet, mit den Worten Rogers als das Bemühen um-

17 C.R. Rogers, Lernen in Freiheit, a.a.O., S.218.

18 C.R. Rogers. Empathie - eine unterschätzte Seinsweise, in: C.R. Rogers/R.L. Rosenberg, Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, a.a.O., S. 75-93, hier S. 88. Vgl. dazu auch ders., Aspekte eines personenzentrierten Ansatzes, a.a.O., S, 68. Vgl. ders., Lernen in Freiheit, a.a.O., S. 113 f.

19 C.R. Rogers, Empathie - eine unterschätzte Seinsweise, a.a.O., S. 89.

schrieben werden, „die Welt aus der Sicht des Lernenden zu sehen“²⁰. Fundamentale Voraussetzung hierbei ist, sich für die Welt des Lernenden zu interessieren bzw. diese als bedeutungsvoll anzusehen:

„Sich in die Wahrnehmungswelt eines anderen hineinzufinden ist unmöglich, solange man den anderen und seine Welt nicht schätzt – solange man sich nicht in irgendeiner Weise für ihn interessiert.“²¹

Eine weitere Voraussetzung des empathischen Verstehens ist das bereits oben angesprochene nicht wertende Verstehen der Welt des anderen:

„Mit einem andern Menschen in dieser Weise umzugehen, heißt, eigene Ansichten und Wertvorstellungen beiseite zu lassen, um die Welt des anderen ohne Vorurteile betreten zu können.“²²

Empathisches Verstehen ist also ein interessiertes, möglichst vorurteilsfreies Verstehen, das darum bemüht ist, „die Reaktionen des Lernenden von innen her zu begreifen“²³, was zugleich bedeutet, daß der Lehrende ein Bewußtsein darüber hat, „wie der Prozeß von Erziehung und Lernen *dem Lernenden* erscheint“²⁴.

Ein möglicher Aspekt für die Umsetzung dieser Einstellung liegt im Rahmen der VHS-Arbeit in der Beschäftigung mit der spezifischen Ausgangslage der Kursteilnehmer für die Teilnahme an VHS-Kursen.

So kann es in der Vorbereitung eines Kurses für musikinteressierte Anfänger beispielsweise hilfreich sein, zunächst von der Situation der Musikvermittlung zu abstrahieren und sich eine Situation vorzustellen, in der man selber mit einem ziemlich fremden Gegenstand konfrontiert wird, etwa einem Kurs zur Einführung in ein bestimmtes Datenbankprogramm. Der Effekt solcher und ähnlicher Operationen ist einfach: Der Dozent verläßt die ihm vertraute Vorstellungswelt und bewegt sich stattdessen in der Vorstellungswelt eines Lerninteressierten, und zwar so, wie

20 C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 145.

21 C.R. Rogers, Empathie - eine unterschätzte Seinsweise, a.a.O. S. 87.

22 Ebd., S. 79.

23 C.R. Rogers, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?, a.a.O., S. 144.

24 Ebd., S. 144.

diese bei unvertrauten Sachverhalten mit großer Wahrscheinlichkeit empfunden wird.

Prinzipiell bedeutsam erscheint mir hierbei folgendes: Empathisches Verstehen setzt immer ein hohes Maß an reflektierter Distanz zur Selbstverständlichkeit der immer schon vertrauten Welt voraus. Diese Form des Verstehens macht es erforderlich, Vorstellungswelten differenzieren zu können, und eine solche Differenzierungsfähigkeit ist zwar nicht nur durch Reflexion und Distanz, aber auch nicht ohne diese beiden Komponenten zu erwerben.

Ein ähnlich gelagerter Sachverhalt zeigt sich auch in der unmittelbaren Kurssituation. Auch hier ist in den seltensten Fällen eine direkte Einfühlung in die Person des Kursteilnehmers möglich. Weiterführend ist es hingegen, Einfühlung in vermittelter Form, d.h. vermittelt über die Auseinandersetzung mit der Sache Musik anzustreben, zum Beispiel in Form einer möglichst facettenreichen, nicht wertenden Gegenüberstellung von Ideen und Einstellungen zu einem musikalischen Sachverhalt.

Mit dieser Zielsetzung gut in Verbindung bringen läßt sich beispielsweise das methodische Verfahren, vor der Einführung der konventionellen Notenschrift in Orientierung an D. Venus²⁵ mit einem kurzen Klangbeispiel zu beginnen mit der Aufgabenstellung, Ideen für mögliche Notationsformen zu sammeln und im Plenum zu diskutieren. Hieran läßt sich nicht nur im engeren didaktischen Sinn der Übereinkunftscharakter musikalischer Zeichen plausibel machen; vielmehr werden bei diesem Verfahren auch die Kursteilnehmer dazu motiviert, ihre eigenen Ideen für wertvoll zu halten und sie im Austausch mit anderen auf ihre Tragfähigkeit zu prüfen.

Empathisches Verstehen, so zeigt dieses Beispiel, ist also im Kontext von Lernprozessen häufig auf Vermittlungen über einen zu erarbeitenden Sachverhalt angewiesen ist. Die Welt des Lernenden von innen her verstehen zu wollen, bedeutet von dieser Warte aus gesehen also: sich für mögliche Ängste oder auch mögliche Neugier im Umgang mit fremden Sachverhalten aus der Sicht des Lernenden zu sensibilisieren und darüber hinaus die individuelle Vielfalt im Zugang auf kursspezifische

25 Vgl. D. Venus, Unterweisung im Musikhören, Wilhelmshaven 1984 (1969), S. 77.

Sachverhalte gemeinsam mit den Kursteilnehmern entdecken zu wollen.²⁶

4. *Schlußbemerkungen*

Die am Beispiel von Rogers angeführten Prinzipien beschreiben keine statisch zu betrachtenden, vollständig realisierbaren Einstellungen, sondern verdeutlichen eine in sich dynamische, für Neuinterpretationen offene Grundhaltung im Umgang mit Lernenden. Diese Grundhaltung impliziert, sofern man sie akzeptiert, zugleich auch eine Wertentscheidung, nämlich die, Lernen nicht in erster Linie als das Ergebnis von verobjektivierbaren, gezielt angelegten Unterrichtsstrategien zu begreifen, sondern als eine Form menschlicher Erfahrung.

Dies aber setzt voraus, daß man trotz der derzeitigen Dominanz des technologischen Denkens und der damit unverkennbar seit langem einhergehenden Tendenz, den Menschen zu verdinglichen, es nach wie vor für wichtig hält, den Begriff des Menschlichen gerade in seinen nicht zu verdinglichenden Sinndimensionen zu reflektieren, und die Bereitschaft dazu hat, eigene Erfahrungen und Verhaltensweisen mit solchen Gedanken in Beziehung zu setzen.

Literatur

Boelhaue, U.: Symposion „Musik in der Erwachsenenbildung“ in Hamburg vom 26. bis 29. Januar 1989 (Bericht). In: Zeitschrift für Musikpädagogik 14 (1989), H. 50, S. 51-53.

Eckart-Bäcker, U.: Musikalische Volksbildung in den 1920er Jahren und Versuch einer Theoriebildung der musikalischen Erwachsenenbildung heute. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 14 (1989), FL 50, S. 27-34.

Grimmer, F.: Empathie und Bereitschaft zum Dialog. Zur Diskussion lernfördernder Wirkungen von Musikpädagogen. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Essen 1991. S. 102-111.

Miermeister, S.: Personenzentriertes Unterrichten von Erwachsenen. Zu Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Anwendung eines psychologischen Konzepts

26 Zur Bedeutung der Empathie in der Musikpädagogik, hier bezogen auf die Instrumental-
talausbildung, vgl. auch F. Grimmer, Empathie und Bereitschaft zum Dialog. Zur Dis-
kussion lernfördernder Wirkungen von Musikpädagogen, in: R.-D. Kraemer (Hrsg.):
Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf, Essen 1991, S. 102-111.

- im Instrumentalunterricht. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Essen 1991. S. 114-122.
- Rogers, C.R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. 3. Aufl. München 1981 (1951).
- Rogers, C.R.: Entwicklung der Persönlichkeit. 3. Aufl. Stuttgart 1979 (¹1961).
- Rogers, C.R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München 1974 (1969).
- Rogers, C.R./Rosenberg, R.L.: Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart 1980 (1977).
- Rogers, C.R.: Der neue Mensch. Stuttgart 1981 (Übersetzung von Aufsätzen aus C.R. Rogers, A Way of Being, Boston 1980).
- Rogers, C.R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München 1984 (1982).
- Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik. Hrsg. von der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG). Weinheim und München 1987.
- Roske, M./Zollmann, J.: Musikalische Arbeit mit Erwachsenen – eine Berufsperspektive für selbständige Musikpädagogen? In: G. Holtmeyer (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven. Regensburg 1989. S. 215-226.
- Tausch, R./Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 9. Aufl. Göttingen 1979 (¹1963).
- Venus, D.: Unterweisung im Musikhören. Wilhelmshaven 1984 (¹1969).

Ursula Boelhaue
 Couvenstr. 9
 5100 Aachen