

Schmidt-Rath, Heike

Möglichkeiten und Grenzen eines gestaltpädagogischen Unterrichtskonzeptes im Gesangsunterricht mit Erwachsenen

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. Essen : Die Blaue Eule 1997, S. 329-345. - (Musikpädagogische Forschung; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt-Rath, Heike: Möglichkeiten und Grenzen eines gestaltpädagogischen Unterrichtskonzeptes im Gesangsunterricht mit Erwachsenen - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. Essen : Die Blaue Eule 1997, S. 329-345 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250834 - DOI: 10.25656/01:25083

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250834>

<https://doi.org/10.25656/01:25083>

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**

**Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische
Biographieforschung**

**Fachgeschichte – Zeitgeschichte –
Lebensgeschichte**

D 122/1997



Themenstellung: Biographieforschung kann auf eine rund zweihundertjährige Tradition zurückblicken. Daß ihr heute besondere Aufmerksamkeit zukommt, ist auf verstärkte Bemühungen um das Verstehen lebensweltlich und lebensgeschichtlich-biographischer Prozesse im Rahmen neuerer entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Theorien, der Hinwendung zum Subjekt sowie der Zunahme qualitativer Verfahren der Datengewinnung zurückzuführen. Biographische Forschung läßt folgende Ansätze erkennen:

- Biographien als Produkte und Objekte historiographischer Aufarbeitung
- Autobiographien als Instanzen der Selbstvergewisserung und Orientierung
- Lebenslange Entwicklungs- und Bildungsverläufe
 - Generationsspezifische, lebenslauftypische und spezifische Verläufe
 - Identitätsfindung, Krisenereignisse und -bewältigung
 - Kindheit, Jugend, Alter
- Biographien als „soziale Konstrukte“
 - Chronologisch orientierte Lebensentwürfe und generationsspezifische Lebensführung
 - Selbstinterpretationen und Handlungsperspektiven
- Biographische Zeugnisse als Forschungsinstrumente
- Biographische Aspekte des Musikunterrichts

Die in diesem Band versammelten Beiträge dokumentieren die Vielfalt der Aspekte und wurden im Rahmen der Jahrestagung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ AMPF vom 11. bis 13. Oktober 1996 im Institut für Musikpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle diskutiert.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945; Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt Grund- und Hauptschule), der Musikhochschule (Viola, Kammermusik) und der Universität des Saarlandes (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie); Schuldienst; Promotion; 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold; seit 1985 o. Professor an der Universität Augsburg.

ISBN 3-89206-828-3

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Musikpädagogische Biographieforschung :
Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensge-
schichte / Rudolf-Dieter Kraemer (Hrsg.). -
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1997
(Musikpädagogische Forschung ; Bd. 18)
ISBN 3-89206-828-3
NE: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-828-3

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1997

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard,
Offset und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

Inhalt

<i>Rudolf-Dieter Kraemer</i>	
Begrüßung	7
Anmerkungen zur biographischen Orientierung der Musikpädagogik	9
<i>Günther Noll</i>	
Fritz Reuter (1896–1963)	
Eine Hommage anlässlich seines hundertsten Geburtstages	14
<i>Eckhard Nolte</i>	
Zur Bedeutung Guidos von Arezzo als Musikpädagoge	36
<i>Hella Brock</i>	
Edvard Grieg als Musikerzieher	52
<i>Siegfried Freitag</i>	
Richard Kaden (1856–1923) und seine Reformbestrebungen im Bereich der privaten Musikschulen	64
<i>Bernhard Hofmann</i>	
„Wissenschaftliches Zeug“ – „Lebensvolle Musik“	
Markus Koch und seine Bedeutung für die bayerische Schulumusik um 1930	73
<i>Heiner Gembris</i>	
Generationsspezifische und zeitgeschichtliche Einflüsse auf musikalische Biographien	88
<i>Michael Schenk</i>	
Möglichkeiten und Grenzen historisch-biographischer Forschung am Beispiel der Arbeit über den Musikpädagogen und Komponisten Eberhard Werdin	109
<i>Martin Eibach</i>	
Biographische Dimensionen in der musikpädagogischen Arbeit mit erwachsenen Laien im Instrumentalensemble	126
<i>Winfried Pape</i>	
Perspektiven musikalischer Sozialisation (im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern“)	140
<i>Dietmar Pickert</i>	
Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern – Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung	168

<i>Martin Füser, Martin Köbbing</i> Musikalische Werdegänge von Unterhaltungsmusikern – Biographische Untersuchungen	189
<i>Sabine Westerhoff</i> Musikalische Werdegänge von Jazzmusikern – Eine Untersuchung anhand biographischer Interviews	201
<i>Martin Fagt</i> Lehrerbiographien als Spiegel der Entwicklung des Berufsstandes im 19. Jahrhundert	218
<i>Martin D. Loritz</i> Musikalische und pädagogische Biographien von Musikschullehrern in Bayern. Einige Ergebnisse einer schriftlichen Befragung	240
<i>Stefan Hörmann</i> Zum Magisterstudium der Musikpädagogik und dessen Berufsperspektiven	253
<i>Georg Maas & Jens Arndt</i> Durch <i>Amadeus</i> zu Mozart? Das Komponistenporträt als Schlüssel zum Werk im Musikunterricht am Beispiel eines biographischen Musikfilms	271
<i>Christian Harnischmacher</i> Perspektivische Musikdidaktik. Entwurf einer subjektorientierten Theorie des Musikunterrichts	300
<i>Gabriele Schellberg</i> Untersuchungsmethoden zur Klangfarbenwahrnehmung bei Vorschulkindern	313
<i>Heike Schmidt-Rath</i> Möglichkeiten und Grenzen eines gestaltpädagogischen Unterrichtskonzeptes im Gesangsunterricht mit Erwachsenen	329
<i>Thomas Münch</i> Was ‘macht’ eigentlich die populäre Musik im Radio? Zum Forschungsdesign der DFG-Studie ‘Hörfunk als Instanz der Jugendsozialisation in alten und neuen Bundesländern’ und erste Ergebnisse	346

Möglichkeiten und Grenzen eines gestaltpädagogischen Unterrichtskonzeptes im Gesangsunterricht mit Erwachsenen

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung : Fachgeschichte
- Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. - Essen: Die Blaue Eule 1997. (Musikpädagogische
Forschung. Band 18)*

1 „Einladung“

Im Rahmen meiner mehrjährigen Tätigkeit als Gesangspädagogin konnte ich viele positive Erfahrungen mit der gestaltpädagogisch ausgerichteten Vermittlung des Singens sammeln. Im klanglichen Ergebnis und in Äußerungen meiner SchülerInnen begegne ich immer wieder der Erkenntnis, daß mit Hilfe der Einbindung gestaltpädagogischen Vorgehens in den gesangspädagogischen Prozeß erstaunliche stimmliche Klangqualitäten erschlossen werden können:

„Wahnsinn, das klingt ganz anders als vorher; der Klang hat Power' und ist richtig glänzend“, strahlt mich eine Schülerin an, nachdem wir eine Phantasiereise zum Thema „Die Stimme erzeugt Klangwellen“ und eine daran anschließende mit Körperbewegungen verbundene Stimmübung durchgeführt haben.¹

Nach einer Dreiklangübung, die in einen an das Gesicht gehaltenen Luftballon hineingesungen und bei der auf das Spüren der von der Stimme im Medium Luftballon erzeugten Vibrationen fokussiert wird², äußert sich eine Schülerin folgendermaßen: *„Ich habe das erste Mal auch leise hoch gesungen.“* Eine andere Schülerin, die bereits vorher Gesangsunterricht hatte, beschreibt ihre Erlebnisse bei dieser Übung mit den Worten: *„Ich konnte zum ersten Mal den Nasen- und Rachenraum erahnen, wo ja die Stimme 'sitzen' soll, was ich immer sehr schwierig fand.“*³

1 Sowohl eine Phantasiereise als auch körper- bzw. bewegungsbezogenes Agieren sind methodische Vorgehensweisen, die in einem gestaltpädagogischen Unterricht häufig zum Einsatz kommen,

2 Die taktile Wahrnehmung vollzieht sich hierbei vor allem über die Finger, die den Luftballon halten, die Lippen sowie sämtliche Gesichtspartien, die vom Luftballon berührt werden.

3 Eine Erläuterung für 'Gesangskenner': Es geht z.B. bei der erstgenannten Schülerin darum, daß sie sich über die Erfahrung der feinen, zarten Vibrationsempfindungen (vor allem im Gesichts- (sprich) Kopfbereich) erstmalig einen Zugang zu ihrem Kopfregeister verschaffen konnte. Der Einsatz dieses auf die feinen Randschwingungen der Stimmlippen (den sog. Stimmändern) beruhende Stimmregisters (vgl. Hussler/Rood-Marling

Diese Beispiele könnten auf meine Leserinnen zunächst ein wenig 'befremdlich' wirken, was verständlich ist, denn über das eigene Erleben werden solche Vorgehensweisen – vor allem in ihrer „Tiefe“ – natürlich leichter nachvollziehbar, als dies anhand eines kurzen Einstiegstextes möglich ist. Dennoch hoffe ich, daß obige Beispiele als eine Einladung dienen können, darüber nachzudenken, daß gestaltpädagogisches Agieren zu einem intensiven (Selbst-)Erleben in der Auseinandersetzung mit gesangsrelevanten Themen anregen will, damit sich die Gesangsschülerinnen ihre Gesangsfähigkeiten erschließen können.

Um zu erreichen, daß also beispielsweise die für den Gesang notwendige „Registerkoordination zum Einheitsregister“ für die Schülerinnen nicht ein schwer zugängliches Abstraktum bleibt, setzt gestaltpädagogisches Agieren im Gesangsunterricht dort an, wo erlebnis- und wahrnehmungsintensivierende Situationen entstehen, die einen individuell nachvollziehbaren Zugang zum Unterrichtsinhalt und damit eine personenzentrierte Stimmausbildung ermöglichen.

Das methodische Repertoire der Gestaltpädagogik hierzu besteht z. B. im **Umgang mit Materialmedien, Identifikationsübungen, Imaginationstechniken, Bewegungselementen** etc. Dieses Methodenrepertoire kann jedoch nur dann sinnvoll zum Einsatz kommen, wenn die damit initiierten Situationen bewußt auf den theoretischen Grundlagen des Gestaltansatzes aufbauen. Ansonsten besteht die Gefahr, daß sich das Unterrichtsverständnis quasi zur Ausrichtung eines „bunten aber uneffektiven Spektakels“ hin entwickelt, weil die für einen **fundierten gestaltpädagogischen** Ansatz notwendigen Grundvoraussetzungen verlorengehen. M.E. ist es nicht ganz von der Hand zu weisen, daß bei manchen Veröffentlichungen, die sich auf die Gestaltpädagogik berufen, eine dahingehende Tendenz vorliegt, weshalb ich im Rahmen dieses Textes einen Beitrag dazu leisten möchte, dieser entgegenzuwirken.

Bei den Erörterungen eines auf der theoretischen Basis des Gestaltansatzes beruhenden Vorgehens im Gesangsunterricht werde ich mich vor allem auf zwei grundlegende Prinzipien des Ansatzes, und zwar auf

1965), war ihr zuvor nicht möglich gewesen. Der zweitgenannten Schülerin wurde durch die Übung ein Phänomen erlebbar und klarer, das im Rahmen der Gesangspädagogik als der „Stimmsitz“ bezeichnet wird. Durch einen physiologisch optimalen Einsatz des Stimmapparates können nämlich *im Kopf* Vibrationsempfindungen entstehen (Hussler/Rodd-Marling 1965, 99f). Die äußerlich im Luftballon erfahrbaren Vibrationen erleichterten der Schülerin eine Vorstellung von diesem Geschehen und regten sie *dazu* an, mit Hilfe des Stimmorgans, ähnliche Empfindungen auch innerhalb des Körpers zu „erzeugen“ und damit den gesangspädagogisch anzustrebenden Stimmansatz zuzulassen. Je optimaler bei der Durchführung dieser Übung der „Stimmansatz“ ist, desto mehr Vibrationen sind dann wiederum auch im Luftballon zu spüren.

das **Figur-Grund-Prinzip** sowie das **Kontakt-Prinzip** beziehen. Weitere grundlegende Kennzeichen der Gestaltpädagogik sind: Steigerung der (Selbst)Bewußtheit (**Awareness**), **Prozeßorientierung**, **Hier-Und-Jetzt-Prinzip**, **Persönlich bedeutsames Lernen und Lehren**, **Lernen durch eigenes Tun und Verantwortlichkeit**.

Im Rahmen dieses Textes möchte ich exemplarisch aufzeigen, was einen nach dem Gestaltansatz ausgerichteten Gesangsunterricht ausmacht und welche Grenzen sich hierbei erkennen lassen.

Das Figur-Grund-Konzept als die Grundlage des Gestaltansatzes

Die wichtigste Erkenntnis der Gestaltpsychologie (WERTHEIMER, KÖHLER, KOFFKA) liegt darin, daß das, was eine Person wahrnimmt, von ihr selbst strukturiert und geordnet ist (POLSTER/POLSTER 1995, 40). Dabei nimmt das Individuum innerhalb einer Situation dasjenige Phänomen wahr, das seinem augenblicklichen Interesse (Bedürfnis) entspricht. Der hierbei als der Vordergrund der Wahrnehmung herausgefilterte Ausschnitt des Gesamtumfeldes wird als Figur (Gestalt) bezeichnet, während alle übrigen Phänomene den Grund bilden (vgl. sämtliche Gestaltliteratur).⁴

Auf den Grundlagen der Gestaltpsychologie und der Gestalttheorie (hiermit sind vor allem Namen, wie METZGER und - im soziologischen Bereich - LEWIN zu verbinden) entwickelte sich die Gestalttherapie. Dieser vornehmlich auf Frederik PERLS zurückzuführende Ansatz, ist als die Basis der Gestaltpädagogik zu betrachten.

Von den Gestalttherapeuten PERLS / HEFFERLINE / GOODMAN (im folgenden P/H/G) wird als die Grundlage des „Wachstums“ eines Individuums das Verhältnis zwischen Figur und Grund als ein „Prozeß dauernden und doch sinnvollen Vortretens und Zurückweichens“ verstanden. Dieses „Wechselspiel von Figur und Grund“ (1995 (b), 16) kann jedoch dadurch gestört sein, daß eine Figur nicht in den Grund zurückweicht, um 'Platz für eine neue Gestalt zu machen' (**fixierte Ge-**

4 Beispielsweise könnten sich bei ein und demselben Konzert einer Sopranistin unterschiedliche Gestalten herausbilden. Während die/der erste ZuhörerIn, der/die selbst Sängerin ist, darauf achtet, ob die Intonation der darstellenden Sängerin sauber ist, könnte eine zweite Person von dem modischen Kleid fasziniert sein, die dritte — inspiriert durch den emotionalen Gehalt des Stückes und des Vortrags — könnte in „Liebeserinnerungen“ schwelgen etc. All diejenigen Phänomene der Gesamtsituation des Konzertes, die von den jeweiligen ZuhörerInnen nicht wahrgenommen werden und sich somit nicht als Figur im Vordergrund befinden, bilden den (Hinter-) Grund.

stalt) (vgl. L. PERLS 1989, 98). Bei einer/einem Sängerin könnte dies beispielsweise bedeuten, daß sie unbedingt das hohe C erreichen will, nur noch daraufhin arbeitet und diese Figur auch nicht in den Grund entlassen kann. Dadurch wird die Gestalt der „Fundierung ihrer Stimme durch die Tiefe“ ausgeschlossen, eine einseitige Orientierung die u.U. zur Stimmschädigung führen kann.

Der für die Entfaltung des Individuums notwendige Fluß in der Figur-Grund-Bildung kann weiterhin dadurch gestört sein, daß bestimmte Anteile sich im Grund befinden, deren figürliches Hervortreten vom Individuum unterdrückt werden. „Der Hintergrund ist daher als Quelle für neue Figuren nicht frei verfügbar“ (POLSTER/POLSTER) 1995, 44). Auf diese Art und Weise können dem Individuum wichtige Erkenntnisse entgehen, die mit diesen unterdrückten Teilen in Verbindung stehen. Ferner muß viel Kraft für die Unterdrückung verwendet werden, die dann für die Herausbildung einer neuen Figur verlorengeht (vgl. P/H/G 1995 (a), 228). Diese verdeckten „Anteile“ (wieder) zugänglich zu machen, wird deshalb im Gestaltansatz als eine Quelle für die Entwicklung neuer Erkenntnisse betrachtet. Beispielsweise wurde mir während der Arbeit an diesem Text deutlich, daß mich eine solche sog. ungeschlossene Gestalt beim Schreiben hinderte.

Zur Ausgangssituation meines Vortrags oder „Was hat mein Grund mit diesem Text zu tun?“

Seit fast 1 1/2 Wochen saß ich vor meinem Computer, um für die diesjährige AMPF-Tagung meinen Vortragstext zu verfassen. „Alles, was Du hier schreibst, ist theoretisch fundiert und korrekt erörtert“, so dachte ich, wurde aber immer unruhiger dabei. Mein Arbeitstempo verlangsamte sich und ich kämpfte gegen meine Unzufriedenheit beim Schreiben an. Ich dachte wehmütig an den praktizierten Gesangsunterricht, an die Effektivität, deren hörbares Ergebnis mich immer wieder aufs Neue überrascht. Was blieb hier davon übrig?

In dem Augenblick aber, in dem ich meinem nun einmal vorhandenen Unbehagen seine „Anwesenheit gestattete“ und somit die Herausbildung der Figur („Ich bin beim Schreiben unzufrieden“) zuließ, statt sie immer wieder zu unterdrücken, stellte sich mit ihr auch prompt das folgende und für meine Arbeit dann grundlegende 'Aha-Erlebnis' ein: „Mit dem, was Du hier machst, wird der Ansatz, den Du vertrittst ad absurdum geführt. Du kannst zwar den Ansprüchen an einen wissen-

schaftlichen Vortrag im allgemeinen, nicht aber dem Gestaltansatz im speziellen gerecht werden, wenn Du nur seine theoretische Seite darstellst. Ein wichtiger gestalttherapeutisch/gestaltpädagogischer Begriff ist doch die Awareness, die Bewußtheit. Dabei geht es um Tiefe und Intensität im Erleben!

Ohne das einzubringen, was es am gestaltpädagogische Ansatz zu erleben, fühlen, wahrnehmen gibt, fehlt Deinen Aussagen eine wichtige 'Erkenntnisquelle' und das macht Dich unzufrieden.“

Erst in dem Augenblick, wo ich dies Unbehagen zuließ und es anerkannte, wurde mir also klar, daß dieses Gefühl seine unbedingte Berechtigung hat, denn eine ausschließlich theoretische Vorgehensweise ginge an der Erkenntnistheorie des Gestaltansatzes, dem sogenannten Kritischen Realismus, vorbei. Dieser beinhaltet, daß die Wirklichkeit nicht nur aus einer „Sachwelt“, sondern *gleichzeitig* auch aus einer „psychologischen (emotionalen) Welt“ als das, was die einzelne Person von dieser Sachwelt wahrnimmt, besteht, wobei die eigene psychologische Wahrnehmungswelt die einzige Zugangsmöglichkeit für das Individuum darstellt. Beide Bereiche werden als gleichbedeutsame Aspekte an ein und derselben Sache verstanden, so wie die zwei Seiten einer Medaille.⁵ Dies immer zu berücksichtigen, muß deshalb das Ziel gestaltorientierten Vorgehens sein.

Gestaltpädagogisches Agieren im Gesangsunterricht

Ein Vorwurf, welcher der Gestaltpädagogik immer wieder entgegengebracht wird, ist der einer „schwachen theoretischen Fundierung“. Diese wird damit begründet, daß das Interesse der Pädagoginnen mehr in der Entwicklung methodischer, statt theoretischer Grundlagen liege (FATZER 1993, 36).

Eine mangelnde theoretische Fundierung zur Erklärung und Ausrichtung des methodischen Verhaltens ist m. E. sicherlich ein entscheiden-

5 Weil eine ausführlichere Erörterung dieser recht komplexen Erkenntnistheorie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sei an dieser Stelle auf weitergreifende Literatur verwiesen, wie z.B.: Metzger, Wolfgang: Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments, 5. Aufl., Darmstadt 1975 // Tholey, P./Utecht, K.: Schöpferisch träumen, Niedernhausen 1987 // Flinte W./Runge R./ Walter H.-J.: Biedenkopfer Gespräche; „Ganzheitlichkeit“ als Forschungsprinzip und als Prinzip individueller Lebensgestaltung, Essen 1989

des Problem für den noch recht jungen Ansatz der Gestaltpädagogik⁶. Sie ist z.B. mitverantwortlich für die der Gestaltpädagogik häufig entgegengebrachten Kritik, daß ihre – den emotionalen Bereich der Schülerinnen ansprechenden – Methoden zur Manipulation der SchülerInnen führten. Eine anhand den gestalttheoretischen Grundlagen begründete Erörterung der Methoden könnte einem solchen Vorurteil entgegenwirken.

Ebenso ist es aber auch nicht empfehlenswert, die Theorie zu isolieren, ohne deren methodisch-praktische Relevanz erlebend miteinzubeziehen bzw. nachzuvollziehen, bedenkt man die Ausführungen der Gestalttherapeutin Laura PERLS: „Theorie und Praxis, das ist eine künstliche Dichotomie eines Ganzheitsprozesses“ (1989, 187). Nicht ein „Entweder-Oder“ kann dem Gestaltansatz gerecht werden, sondern nur ein „Sowohl-Als-Auch“ berücksichtigt die zwei Seiten ein und derselben Medaille.

Das Methodische theoretisch zu fundieren und die Theorie exemplarisch zu illustrieren, ist im Rahmen des Gestaltansatzes ein naheliegender, ja sogar erforderlicher Weg, den ich im folgenden Kapitel anhand eines Beispiels verfolgen möchte.

Praxisbeispiel⁷

Ein theoretisch fundiertes Übungsbeispiel sollte so ausgelegt sein, daß es im Sinne F. Perls' einen Kontaktprozeß ermöglicht (vgl. P/H/G 1995). Zum Verständnis des Begriffes Kontakt ist wichtig anzuführen, daß dieser eine „rein beschreibende Funktion“ hat, wie es „dem phänomenologischen Prinzip des Gestaltansatzes entspricht“ (FUHR/GREMMLER-FUHR 1995, 86). In diesem Sinne wird Kontakt als der Ort verstanden, „wo vormalis nicht wahrgenommenes oder undeutliches Erleben in den Vordergrund tritt als prägnante Gestalt“ (L. PERLS 1989, 109f). Dieser Ort entsteht durch Aktivität an der sog. Kontaktgrenze „zwischen mir und dem anderen“. Dabei spiegelt der Begriff der Kontaktgrenze durch die Bestandteile des „Kontaktes“ und der „Gren-

6 1977 gaben Petzold und Brown zum Thema Gestaltpädagogik ihren gleichnamigen Sammelband heraus (München; Pfeifer), der als das erste Werk seiner Art als „einschneidend“ gilt (BUROW 1993 (b), 33).

7 Daß sich bei der folgenden Beschreibung einer Übung bei der/dem Leserin nicht die gleiche Intensität in der Vorstellung des innerhalb einer solchen Übung gegebenen Potentials einstellen kann, wie bei deren eigenen, Erleben, nehme ich hierbei in Kauf und vertraue gleichzeitig auf die Praxiserfahrung und das Vorstellungsvermögen meiner LeserInnen.

ze“ das gestalttherapeutische Verständnis wider, daß diese Aktivität *gleichzeitig* von „Berührung und Trennung“ gekennzeichnet ist

Wie FUHR/GREMMLER-FUHR hervorheben, kann der Begriff der Kontaktgrenze leicht als etwas Dauerhaftes oder Statisches *mißverstanden* und damit fälschlicherweise als etwas, „auf das wir stoßen“ und welches „von uns losgelöst ist“ fehlinterpretiert werden. Genau diese statischen und von vornherein vorhandenen Grenzkonstruktionen sind aber im Verständnis des Gestaltansatzes nicht gemeint, denn die Kontaktgrenze wird erst VOM agierenden Individuum erschaffen. L. PERLS betont, daß der Kontaktbegriff „keinen Zustand, in dem man sich befindet oder nicht befindet beschreibt, „sondern *eine Tätigkeit*. Ich mache Kontakt, ich nehme Kontakt auf *an der Grenze zwischen mir und dem anderen*“ (1989, 109).

Es wird im folgenden also darum gehen, einen Aktionsrahmen zu schaffen, in dem diese Arbeit an der Grenze zwischen gesangsrelevanten Themen und dem individuellen Wahrnehmen, Erleben und Verarbeiten der Sängerinnen möglich wird. Hierfür muß ein methodisches Angebot geschaffen werden, das permanent ein „Beim-Gegenstand(Thema)-Sein“ bei immer gleichzeitigem „Bei-sich-Sein“ zuläßt, wobei keine Seite zugunsten der anderen aufgegeben werden muß und darf.

Bei der Ausarbeitung der folgenden Übung, die diesen Anforderungen m. E. gerecht wird, wurde ich vor allem durch die Erfahrungen angeregt, die ich als Workshopteilnehmerin bei TA KE TI NA – einer 'rhythmischen Körperarbeit' – sammeln konnte⁸ und die ich für die Stimmarbeit in meinem Gesangsunterricht nutzbar machte. Sie ist insbesondere für Anfangssituationen in der Stimmarbeit mit Gruppen konzipiert, kann aber unter dem thematischen Schwerpunkt „persönlicher Ausdruck mit der Stimme“ in verschiedenen Unterrichtsstadien eingesetzt werden.⁹

8 vgl. hierzu: FLATISCHLER, Reinhard: TA KE TI NA. Der Weg zum Rhythmus, Essen 1990

9 III meinem gestaltpädagogischen Gesangsunterricht habe ich diese bereits mehrmals, niemals allerdings exakt die oben beschriebene Sequenz durchgeführt. Weil die Lehrerin sich im Aktionsrahmen *der* Gestaltpädagogik immer am Prozeß- orientiert (vgl. BUROW 1993 b, 37, 1993 (a), 30, 223), können Gruppenimpulse zu Veränderungen der Verlaufsgestaltung führen und Variationen initiieren. BUROW betont die Notwendigkeit der »prinzipielle Veränderbarkeit der Planung“ (1993, (a)), die im Extremfall sogar so weit gehen kann, daß aufgrund der sich herausbildenden Gestalten (vgl. Kap. 2) ein

1. Die Gruppe steht im Kreis, das Gesicht ist zur Mitte des Kreises ausgerichtet. Alle beginnen mit der Schrittfolge: rechter Fuß Schritt seitwärts nach rechts/ linker Fuß seit daneben// linker Fuß Schritt seitwärts nach links/rechter Fuß seit daneben. (Beobachtungsimpuls: „Beobachte dabei, wie es sich anfühlt, wenn der Fuß abhebt und wie, wenn er wieder landet.“) In diese Bewegung wird möglichst der ganze Körper miteinbezogen. (Impuls: „Die Schritte geben einen Impuls durch den ganzen Körper.“) Jeder Schritt zur Seite wird mit einem Fingerschnipser der seitlich entsprechenden Hand verbunden. Diese Grundbewegung bleibt immer erhalten, auch dann, wenn (kurze und möglichst wenige) sprachliche Erläuterungen des nächsten 'Spielschrittes' nötig sind.
2. Nach einiger Zeit gibt die Gruppenleiterin dann das Wort „Hallo“ (noch gesprochen) mit dem rechten Schritt und Fingerschnipser an die rechte Nachbarin weiter. Diese gibt das „Hallo“ ebenfalls nach rechts weiter etc. Immer wenn im folgenden die Reihe wieder an die Gruppenleiterin kommt, kann sie weitere Impulse in das Spielgeschehen einbringen und 'nach rechts weiterleiten'. Ob dies je nach einmaligem Durchlaufen des Impulses durch den gesamten Kreis oder nach mehreren Runden der Fall ist, hängt von der Gruppendynamik ab:
3. Das „Hallo“ kann verändert werden. Die Sängerinnen können Stimmungen zum Ausdruck bringen, die ihnen augenblicklich „in den Sinn“ kommen. Das „Hallo“ kann lustig, traurig, frech etc. dargestellt werden, wobei meist schon automatisch mehr gesungen als gesprochen wird.
4. Das „Hallo“ kann zusätzlich mit kleinen Rufmelodien versehen werden.
5. Das neue Element des nächsten Impulses liegt im zusätzlichen Einsatz der linken Seite, gleichwohl die Reihenfolge (weitergeben nach rechts) eingehalten wird. Mit dem linken Schritt und Fingerschnipser können die Gruppenmitglieder je ihren eigenen Namen singen und mit dem rechten ein „Hallo“, das zu ihrer Stimmung paßt ausdrücken und „weitergeben“. (Vor allem bei Gruppen, deren Mitglieder sich noch nicht kennen, sollte diese Spielform mehrere Runden durchlaufen, um die Namen der anderen kennenzulernen).

völlig neuer Aktionsrahmen notwendig wird. Wahrnehmungsbereitschaft und Flexibilität sind deshalb unerläßliche Grundfähigkeiten einer GestaltpädagogIn.

6. Mit dem linken Handschnipser wird nun der Name eines anderen Gruppenmitgliedes aufgerufen, mit der Bewegung zur rechten Seite ein „begrüßendes Hallo“ dazu gesungen. Die so begrüßte Person ist dann an der Reihe und macht dies ebenso.
7. Die Kreisform wird aufgelöst und die Bewegungen zu Schritten durch den Raum (incl. Fingerschnipser) verändert. Die Personen gehen dabei frei durcheinander und wenn sie sich dabei begegnen, begrüßen sich wie bei 6.
8. Die Bewegungen bleiben, die sich treffenden Personen können sich „mit dem Hallo“ frei „unterhalten“, so *als* wäre Hallo das einzige Wort auf der Welt, welches aber auf ganz unterschiedliche Arten all das ausdrücken kann, was man „sagen“ möchte.
9. Gespräch über das Erlebte / evtl. anschließende Interventionen (sofort oder später).

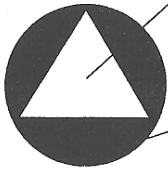
Das Unterrichtsbeispiel als Figur-Grund-Konstruktion

Der methodische Schwerpunkt meiner Übung ist das mit Hilfe der spielerischen Bewegungsformen eingebrachte Angebot zur Erschaffung eines Hintergrundes, vor dem sich stimmliche Aktionen als Figuren herausbilden können. Die Figur-Grund-Konstruktion meines Praxisbeispiels und dessen „Themenbezüge“ lassen sich wie folgt erörtern.

Erläuterung des Prinzips der Figur-Grund-Konstruktion als Grundlage einer gestaltpädagogischen Übungssequenz

Innerhalb des Beispiels kann die Körperbewegung (vgl. Übungsabschnitt 1) zunächst als der Vordergrund vor den anderen Bestandteilen der Gesamtsituation (z.B. 10 Personen mit unterschiedlichen Erwartungen an die Gruppenarbeit und an ihre Stimme treffen zum erstenmal, in einem Raum mit 23 °C, Holzfußboden etc. zusammen) verstanden werden.

Die Teilaspekte stimmlicher Funktionalität (*Sachaspekte*), die im Rahmen dieser ersten Aktionen von der Gruppenleiterin „angeboten“ und von den SchülerInnen in ihr *eigenes Erleben umgesetzt* werden können, sind der Einsatz des ganzen Körpers im allgemeinen und dessen Lockerung, die Koordination von Bewegungen im speziellen.



Figur(Diese besteht aus der Bewegung so wie der/die jeweilige SchülerIn sie im Augenblick wahrnimmt.)

Grund (Dieser besteht aus den nicht im Vordergrund stehenden Anteilen der Gesamtsituation, wie z. B. der Raumbeschaffenheit, und somit aus all dem, was die/der jeweilige SchülerIn im Augenblick nicht in seine/ihre Wahrnehmung miteinbezieht.)

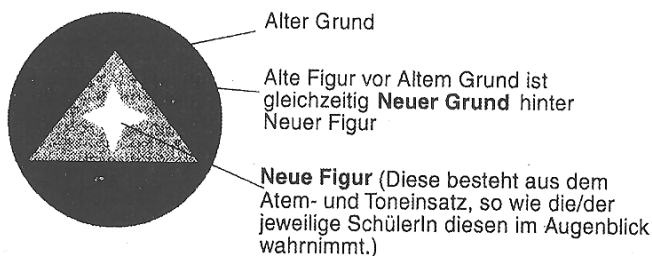
Nur mit dem Bezug zu den individuellen Gestalten, so die Gestalttheorie, kann die Schülerin an dieses Thema anknüpfen. So kann es sein", daß sich bei der einen Person während dieser Bewegung der Gedanke einstellt: „Mein Gott, ich falle immer wieder aus der Bewegung raus.“ Dieser Gedankengang ist ein Teil einer gesamten Gestalt, wobei die **ganzheitliche Betrachtungsweise** „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (VON EHRENFELDS) darauf verweist, daß die folgenden Teile nicht beziehungslos nebeneinander stehen, sondern aus ihrer Gesamtkonstellation heraus eine übersummativ Qualität, einen »Sinn« bilden. In diesem Beispiel könnte diese Qualität so benannt werden: „Ich habe kaum Bezug zu meinem Körper.“ Die Teile dieser übersummativen Gestalt könnten folgende sein: a.) in Bewegung sein und dies spüren, b.) sehen, daß man der/dein Nachbarin auf die Füße tritt, c.) spüren, daß der Körper stolpert, aus der Balance gerät, d.) hören, daß der Fingerschnipserrhythmus „falsch“ einsetzt ui.

Im Sinne des LEWINSchen Verständnisses des „Feldes zur gegebenen Zeit“ (LEWIN 1963) kann die derzeitige Sicht von der Vergangenheit ebenso ein — von anderen Teilen der Gestalt beeinflusster und diese wiederum selbst beeinflussender — Teil dieser Gestalt sein: e.) „Da sieht man es ja wieder, ich war schon immer unbeweglich.“ Selbiges gilt auch für die Sichtweise der Zukunftsperspektive: f.) »Ich habe Angst, bald einzurosten.“ Wichtig ist, daß im Gestaltansatz nicht versucht wird, die Zeitfaktoren „Vergangenheit“ und „Zukunft“ sozusagen in ihrem Ursprung zu erfassen und an diesen anzuknüpfen (was die Psychoanalyse versuchen würde). Ebenso wenig sollen die Zukunft und Vergangenheit im Selbstverständnis des Ansatzes eliminiert werden. Diese „Zeiten“ werden nur in der „aktuellen“ Sicht, die das Individuum von dieser Zeit

10 Die folgende Gestalt zeigt - wie alle späteren Beispiele - Verbindungen zu Geschehnissen bei der von mir durchgeführten Übungen auf, sie ist jedoch zum Zweck einer möglichst greifbaren, einfach verständlichen Illustration kreiert.

hat, berücksichtigt, denn nur diese hat tatsächliche Handlungsrelevanz. Im Bezug zum derzeitigen Erleben gilt das Hier-Und-Jetzt-Prinzip. zur Beschreibung dieser möglichen Gestalt wählte ich absichtlich ein „Negativbeispiel“, um die Brisanz und den großen Umfang noch mehr zu verdeutlichen, der sich in einem kleinen Bausteinchen einer solchen Übung als Gestalt herauskristallisieren kann. Nicht alle Teile oder gar die Existenz des Ganzen sind der/dein Sängerin unbedingt immer bewußt. Off werden diese aber in einem an die Erlebnisse anschließenden Gespräch und/oder bei eventuellen darauf aufbauenden weiteren Interventionen als die eigenen Gestalten erkannt und „prägnanter“. Trägt das Gruppenklima durch gegenseitiges Vertrauen und Akzeptanz, so kann die Aussagekraft dieser Gestalt für die/den Schülerin eine wichtige Chance bedeuten, sich mit der so gemachten Erkenntnis im weiteren Verlauf des Unterrichtes auseinandersetzen zu können.

Doch nun von der Erörterung einer speziellen Gestalt zurück zur Konstruktion des obigen Praxisbeispiels. Nach einiger Erfahrung mit den körperorientierten Bewegungselementen können diese in den Hintergrund rücken (weil sie „beherrscht“ werden und dadurch nicht mehr so interessant erscheinen) und so Platz für neue Figuren schaffen. Es entsteht sozusagen ein Grund (Bewegungsmuster), welcher die Figur vor einem anderen Grund (Ausgangssituation) *ist* usw., denn der Gestaltansatz geht davon aus, daß Menschen „quasi ineinandergefaltete Hierarchien von Figur-Grund-Auflösungen zu bilden in der Lage sind“ (FUHR/GREMMLER-FUHR 1995, 61). Die nächste Figur, die sich vor diesem Bewegungshintergrund herausbilden kann, besteht in der *individuellen Erfahrung* des „gezielten“ Atem- und Toneinsatzes (Abschnitte 2-ca.4), wobei auch diese, bei einer für das Individuum ausreichenden Erfahrung, in den Grund zurückweichen kann.



Der Hintergrund bietet eine Stützfunktion

Der **Grund** ist der Kontext, in dem ein Element erscheint (P/H/G 1995 (b) 15); er verleiht „der jeweiligen Gestaltbildung im Vordergrund Bedeutung“. Dabei hat der Hintergrund **Stützfunktion** (L. PERLS 1989, 94, 111), eine „Eigenschaft“ die, wie ich im folgenden erörtern werde, vor allem im Umgang mit dem intimen Instrument Stimme sinnvoll sein kann.

Jeder Mensch hat seinen eigenen Stimmklang. Wir können beispielsweise eine Person anhand ihrer Stimme am Telefon identifizieren. Die Stimme ist von unserer jeweiligen *Stimmung* abhängig und viele Autoren – vor allem aus dem therapeutischen Bereich – betonen den Ursprung des Wortes „personare“ als „durchtönen“ und verweisen darauf, daß die Person des Menschen durch seine Stimme hindurchtönt (COBLENZER/MUHAR 1989, 6, vgl. z.B. auch HEGI 1988, RITTNER 1991). Dies macht die Stimme zu einem äußerst intimen Musikinstrument.

Im Gesang die Stimme zu erheben, ist aufgrund dieser Intimität nicht selten mit Unsicherheiten und -Ängsten besetzt¹¹, die es dem Individuum erschweren können, mit oder gar vor anderen zu singen; dies wird als peinlich abgelehnt.¹² Mit gestaltpädagogischem Vokabular ausgedrückt, kann dies dazu führen, daß das gemeinsame oder gar das vor anderen darstellende Singen nur sehr schwer oder gar nicht als Gestalt zugelassen wird. Die Verfügbarkeit dieser Gestalt ist im Sinne der Gesangspädagogik jedoch wichtig, denn der Gesang erfordert als Sache eine Fähigkeit zur singenden Darstellung.

Im Sequenzabschnitt 3-6 vorbereitet, ist der freie, individuelle Stimmausdruck insbesondere Schwerpunkt der Übungsteile 7-8. Die Herausbildung einer Gestalt, die in der thematischen Verbindung mit dem individuellen Stimmausdruck steht als dem, was dies z. Zt. für die einzelnen SchülerInnen bedeutet), wird innerhalb dieser Übungsabschnitte durch den „Bewegungshintergrund“ gestützt. Seine Stützfunktion liegt

11 Oft ist damit die mehr oder weniger ausgeprägte Sichtweise und Selbstaussage verbunden, »nicht singen zu können«. Diese Behauptung ist nach SCHORN „meistens Ausdruck und Ergebnis eines langen Internalisierungsprozesses von (Wert)urteilen, Entmutigungen, Verletzungen, biographischen, sozialen und kulturellen Behinderungen“ (1991, 9).

12 Dies (und damit muß eine Gesangspädagogin rechnen) kann auch bei denjenigen Personen der Fall sein, die sich durch ihre freiwillige Teilnahme an einer Gesangsgruppe oder im Einzelgesangsunterricht aktiv in eine „Situation“ begeben, in der sie sich gesanglich darstellen „müssen“.

vor allem im hörbaren und gleichzeitig körperlich fühlbaren rhythmischen Element. Er bildet für die Akteurinnen einen Orientierungsrahmen, indem er immer den nächsten Einsatz – und damit einen Rahmen innerhalb dessen man sich frei äußern kann – vorgibt. Er vermittelt ferner ein Verständnis dafür, durch den gemeinsam dargestellten Rhythmus ein Teil der Gruppe zu sein etc.

Als ordnendes und strukturierendes Prinzip ist der Rhythmus des Hintergrundes zusätzlich mit Gesten des Sich-Begegnens und Verabschiedens, des Gehens und Nehmens von klanglichen Aussagen verbunden. Er schafft eine gewisse Sicherheit, die erleichtert, was ohne sie schwieriger und manchmal sogar unmöglich gewesen wäre, nämlich die Herausbildung folgender möglicher thematischer Figuren: „Ich singe vor anderen“, „Ich nehme mit Hilfe meiner Stimme Kontakt zu anderen Menschen auf“, „Ich drücke mich mit meiner Stimme aus, kann mit meiner Stimme, unabhängig vom Wort, etwas zum Ausdruck bringen“. Und vor allem können Klanggestalten unterschiedlichster Couleur entstehen, die die Gruppenmitglieder sich (vor dieser Übung) selbst nicht zugetraut hätten.

An dieser Stelle ist es wichtig noch einmal zu betonen, daß die exemplarische Illustration des obigen Praxisbeispiels nicht dahingehend interpretiert werden darf, daß Gestalten regelrecht planbar wären. Das, was sich herausfiltert, ist immer abhängig von der Wahrnehmung der einzelnen Gesangsschülerinnen. Gestaltenbildungen, die mit dem stimmlichen Selbstaussdruck zusammenhängen, sind aufgrund der im Aktionsrahmen eingebetteten (Sach-)Themen (Stimmungen ausdrücken, Personen begegnen und sich stimmlich mit ihnen austauschen, etc.) zwar wahrscheinlich, es kann aber genausogut sein, daß eine Person, entsprechend ihres derzeitigen Bedürfnisses, andere Themen im Prozeß herausbildet.¹³ Es geht niemals darum, sozusagen „richtige“ oder „falsche“ Figuren zu erkennen, sondern immer darum, an das anzuknüpfen, was sich innerhalb des Kontextes für diese Person als Gestalt herausbildet. Dies ist der (ihr zur Zeit einzig mögliche) Zugang auf dem Weg Ihrer persönlichen Stimmentwicklung.

13 Sie könnte z.B. (beim Übungsabschnitt 7-8) das Treffen der anderen Gruppenmitglieder und den stimmlichen Ausdruck zum Hintergrund strukturieren, vor dem sich das Körperempfinden (z.B. als die Gestalt: „Ich fühle mich steif.“) abhebt. Inwieweit der Hintergrund der Gestalt eine Bedeutung verleiht (wie z.B. „Wenn ich anderen begegne, bin ich steif.“), müßte ebenfalls berücksichtigt werden.

Abschlußgedanken

„Bleib' an der Gestalt dran!“. Dies ist eine in Gestaltkreisen häufig verbal geäußerte Aufforderung, die das Agieren mit dem Gestaltansatz pointiert darstellt und die gleichzeitig auf mehrere Aktionsgrundlagen verweist.

Über das Agieren im gestaltpädagogischen Gesangsunterricht

Als Grundorientierung bedeutet diese Aufforderung: „Bleib“ an der Erkenntnis der Gestaltpsychologie 'dran',,, daß sich Wahrnehmung und Erleben in Gestaltbildung manifestiert. Um es einmal überspitzt zu formulieren, bedeutet dies für mich als Gesangspädagogin, daß ich meinen SchülerInnen keine auf physiologischen Erkenntnissen des Gesangs aufbauenden Lerninhalte 'überstülpe', sondern durch die Gestaltmethoden Situationen initiiere, in denen die Sachseite genauso vertreten ist, wie die Möglichkeit sich im intensiven, bewußten Wahrnehmen und Erleben mit dieser auseinanderzusetzen. Es geht um das Ermöglichen von Situationen, die eine Gestaltbildung anregen. Die im ersten Kapitel angesprochene Luftballonübung ist eine solche Situation. Sie macht das physikalische Phänomen, daß der Stimmvorgang von Vibrationsvorgängen abhängt, intensiv erlebbar und kann so für die Sängerinnen die individuellen Erfahrungen ermöglichen, die sie hier und jetzt für die Weiterentwicklung ihrer Stimme benötigen (vgl. die Aussagen im ersten Kapitel).

Ich 'bleibe' damit an der Grunderkenntnis 'dran' und berücksichtige, daß es immer diese zwei Seiten gibt und alle Stimmphänomene, wie z. B. Stimmängel, als Qualität einer bestimmten Gestalt zu begreifen sind. Auch das Phänomen einer leisen, „piepsigen“ Stimme hat zwei Seiten: Physiologisch liegt die Ursache darin, daß der für das Stimmvolumen notwendige Brustregistereinsatz (erzeugt durch Vollschwingung der Muskelmassen der Stimm lippen) nicht ausreichend erschlossen ist. Psychologisch *könnte* der leise Stimmklang Bedeutungen wie „Ich bin vorsichtig, zart und klein, fühle mich schwach“, aber auch das Thema „Ich habe Angst davor, Kraft zu zeigen“ widerspiegeln.

Das Wissen darüber, daß solche Inhalte den Stimmvorgang beeinflussen können, hat für mich die Konsequenz, achtsam im Umgang mit dem/der Schülerin zu sein, ohne dabei dem Problem aus dem Weg zu gehen, denn ohne die Auflösung dieser Hemmung im Stimmgebrauch wird die Entfaltung der Gesangsstimme verhindert.

„Bleib' an der Gestalt dran“ bietet eine Handlungsbasis an, die darin besteht, möglichst das aufzugreifen, was sich im Unterricht als Gestalt herausbildet. Gelingt einer Schülerin beispielsweise im Rahmen einer Übung die lockere Führung des Klanges durch das Zwerchfell sehr gut, so greife ich diese Gestalt auf. Die Intervention „Schließe einmal die Augen ..., wiederhole diese Übung..., horche in deinen Klang hinein..., spüre in deinen Klang hinein, wie fühlt sich das Singen an...“ kann die Bewußtheit über die während der Übung ablaufenden Prozesse erhöhen, sie sozusagen verfügbarer machen. Die/der Sängerin kann sich dabei auch neue Gestalten erschließen, wie z. B. „Das hat was mit meiner gesamten Atmung zu tun“ und mit dieser Erkenntnis einen für die weitere Entwicklung der Gesangsfähigkeiten wichtigen Schritt tun.

In diesem Sinne bietet der Gestaltansatz eine Handlungsbasis an, die ich im Rahmen des Gesangsunterrichtes als äußerst gewinnbringend erfahre.

Über die Grenzen des Gestaltansatzes im Gesangsunterricht

„Bleib' an der Gestalt dran.“ Diese Aufforderung bedeutet für die SchülerInnen, daß diese die Bereitschaft und den Mut aufbringen müssen Selbstverantwortung zu übernehmen, Durchhaltevermögen zu haben, den Willen sich auf das Unterrichtsgeschehen einzulassen¹⁴ und den eigenen Widerständen nicht aus dem Weg zu gehen, sondern sie zu bearbeiten. Zwar ist es ein „Ziel“ des Ansatzes diese Verantwortungsübernahme im Verlaufe des Unterrichtes aufzubauen (Verantwortlichkeit), meine Erfahrung ist jedoch, daß, wenn nicht eine gewisse Grundvoraussetzung hierzu bereits bei den SchülerInnen vorhanden ist, diese nur schwer erreicht werden kann.

Die Aufforderung „Bleib' an der Gestalt dran“ setzt bei der Lehrkraft gut geschulte Wahrnehmungsfähigkeiten voraus und erfordert die Bereitschaft zur Flexibilität und Offenheit in der Unterrichtsplanung. Hierfür benötigt sie die Fähigkeit, im Unterrichtsverlauf permanent auf eine fundierte Sachkenntnis über den Gesang sowie auf ein gestalttheoretisch fundiertes Methodenrepertoire zurückgreifen zu können. Dieses

14 Dabei ist selbstverständlich ein gutes Unterrichtsklima, das auf gegenseitiger Akzeptanz beruht (im LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis und bei Gruppen auch von den Schülerinnen untereinander), eine wichtige Voraussetzung dafür, „an die individuellen Gestalten herangehen zu können“.

Repertoire muß sie *unmittelbar* situations- und gegenstandsgerecht abwandeln können und vieles mehr.

Diese an die/den GesangslehrerIn aus der Sicht des Gestaltansatzes heranzutragenden hohen Anforderungen stellen eine wichtige Problematik in der Durchführung eines gestaltpädagogischen Gesangsunterrichtskonzeptes dar. Eine solch ausgerichtete Unterrichtsgestaltung kann ohne eine entsprechende fundierte Ausbildung inklusive vieler Selbsterfahrungsanteile nicht geleistet werden.

Gestaltpädagogik zielt auf den psychologischen Bezug der Schülerinnen zur Sache ab. Ohne eine fundierte Ausbildung mit gestaltpädagogischen Methoden zu experimentieren, hieße mit den Emotionen der SchülerInnen zu experimentieren, was in einem seriösen Unterricht nicht zu rechtfertigen ist.

Auch wenn innerhalb des vorliegenden Textes angeführt wird, daß der Ansatz aufgrund seiner personenzentrierten Vorgehensweise insbesondere den Ansprüchen gerecht zu werden vermag, die das intime Instrument Stimme an gesangspädagogische Vorgehensweisen stellt, muß unbedingt beachtet werden, daß gerade ein solcher Umgang mit der Stimme schnell in sehr persönliche Bereiche hineinführen kann. Er kann damit auch an Blockaden heranreichen, die nicht im Unterricht bearbeitet werden können und dürfen. Grenzen sind dem pädagogischen Agieren nach dem Gestaltansatz immer da gesetzt, wo die Arbeit dermaßen in die Tiefe führen würde, daß sie eines therapeutischen Settings bedürfte. Die GesangslehrerIn hat deshalb weder die Aufgabe noch das Recht, geschweige denn die hierfür notwendigen Kompetenzen, an schwerwiegenden Blockaden herumzuarbeiten.

Aber Gestaltpädagoginnen bedienen sich durch den Gestaltansatz eines Potentials, das m. E. auf jeden Fall präventiven Charakter aufweist. Dieses sollten sie deshalb auch voll ausnutzen, solange sie sich ihrer eigenen Grenzen bewußt sind.

Literatur

- Ehrenfehls, Christian von: Über Gestaltqualitäten, in: Weinhandel (Hrsg.): Gestalthaftes Sehen, Darmstadt 1978.
- Burow, Olaf-Axel: Methoden und Wirkungen gestaltpädagogischen Lehrertrainings: Chancen für einen persönlichen und institutionellen Paradigmenwechsel, in: Burow, O.A. u.a. (Hrsg.): Gestalttherapie und Gestaltpädagogik heute. Grenzen achten, Grenzen öffnen - sich begegnen. Baltmannsweiler 1993, 5.33-51.
- ders.: Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch, Paderborn 1993.
- Coblenzer, Horst und Muhar, Franz; Atem und Stimme, 9. Aufl., Wien 1989 (1976).
- Fatzer, Gerhard; Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, 4. Aufl., Paderborn 1993.
- Fuhr, Reinhard und Gremmler-Fuhr, Martina: Gestalt-Ansatz. Grundkonzepte und Modelle aus einer neuen Perspektive, Köln 1995.
- Hegi, Fritz: Improvisation und Musiktherapie, 2. Aufl., Paderborn 1988.
- Hussler, Frederik und Rodd-Marling, Yvonne: Singen. Die physische Natur des Stimmorgans, Mainz 1965.
- Lewin, Kurt: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern 1963.
- Perls, Laura: Leben an der Grenze, Köln 1989.
- Perls/Hefferline/Goodmann: Gestalttherapie. Grundlagen, 3 Aufl., München 1995 (a).
- dies.: Gestalttherapie. Praxis, 3. Aufl., München 1995 (b).
- Polster, Erving/ Polster, Miriam: Gestalttherapie. Theorie und Praxis der Integrativen Gestalttherapie, Frankfurt am Main 1995.
- Rittner, Sabine: Zur Rolle der Vokalimprovisation in der Musiktherapie, Musiktherapeutische Umschau 11, S.104-119 (1990).
- Schorn, Joachim: Ich kann nicht singen. Ursachen und Folgen einer Behauptung, in: Üben und Musizieren 3, 5.3-10 (1991).

Heike Schmidt-Rath
Römerstraße 3
53859 Niederkassel-Rheidt