

Ein Versuch, Expressivität vorzustellen Gedanken zum Musikunterricht

Rolf Wichert

Anja

von Marianne Kreft

Anja, sieben Jahre alt, geht in die erste Klasse.

Peter sagt: Anja ist eine blöde Kuh.

Ute sagt: Anja ist gemein.

Theodor sagt: Anja hat vorne keine Zähne.

Sylvia sagt: Anja ist meine beste Freundin.

Eva sagt: Anja ist lieb.

Jutta sagt: Anja fängt immer Streit an.

Wie ist Anja in Wirklichkeit?

aus: Gelberg, H.-J.: Menschengeschichten, Weinheim 1975, S. 194.

1. Expressivität und Gedanke

Mitteilung ist nicht einfach das Weitergeben von Informationen, es handelt sich vielmehr um "Sich-Mitteilen", um "Andere-teilhaben-Lassen", um das Herstellen von lebenswichtiger Gemeinschaft. Angelika Linke und Horst Sitta haben für den Deutschunterricht bereits darauf hingewiesen, daß neben der Wortsprache andere Kommunikationsmittel zur Verfügung stehen, die im Beziehungsaspekt oft gar noch bedeutsamer sind: nonverbale Signale und sprachprozeß-erweiternde Handlungen. Sie sind integraler Bestandteil unserer Kommunikation (Linke/Sitta, 1987, S. 15). Der expressive und soziale Aspekt der Emotion ist die Bedingung für das physische Überleben eines jeden Menschen. Viele Aktivitäten des kleinen Kindes zeigen die Verknüpfung von Expressivität und Gedanken, die spielerische Zuwendung zu Objekten deutet auf den Übergangsbereich von Ich und Objektwelt, den Raum zwischen verschiedenen Realitäten. Expressives Mitteilen könnte auch in einem solchen Raum vorgestellt werden, in dem Subjekt und Objekt nicht klar voneinander unterschieden sind. Expressivität wäre dann nicht nur Selbstausdruck, sondern diene auch der Einfühlung ins Fremde (Spinner, 1993, S. 20).

Beobachtung und Beschreibung von Expressivität aber soll nicht den Eindruck erwecken, als gebe es eine vom Beobachter und vom Beschreibenden unabhängige Expressivität. Wenngleich im Prozeß des Betrachtens und Beschreibens momentane Festschreibungen hinsichtlich des Begriffs Expressivität wohl unumgänglich sind, besteht gerade die Absicht, die gewählte Beschreibungsebene im Sinne eines Angebots an den Leser/Lehrer zu verstehen, die Sichtweise zu bemerken, Blickrichtungen nachzuvollziehen, vielleicht sogar selbst zu handeln, indem diese Sichtweisen zur Diskussion gestellt und Veränderungen der Beschreibung des Begriffs vorgenommen werden. Die Ergebnisse des Beschreibungsvorgangs verstehen sich also durchaus nicht als invariante Festschreibung, sondern als subjekt-, bildungs- und zeitraumrelevant. Sich expressiv äußernde Menschen werden deshalb als Personen angenommen, die individuell und selbstbestimmt ihre Welt reflektieren, die eigene Vorstellungen erzeugen und sie zielgerichtet handhaben können, die aber andererseits auch in einem sozialen und kulturellen Geschehen eingebunden sind, das mit seinen Traditionen der Sprache, der Lebensform und auch der Expressivitätsformen auf die Personen Einfluß nimmt und mithin gar das Erzeugen von Vorstellungen behindert und beschränkt (Baecker, u.a, 1992, S. 130 - 133). Äußerung von Expressivität ist in der Folge von Wahrnehmung, Erfahrung, Handlung, Erlebnis und Kommunikation vorstellbar, und die Beschreibung von Expressivität geht demgemäß aus von dem, der Expressivität äußert, und endet bei dem, der Expressivität in ihrem sozialen Kontext beobachtet (Schmidt 1992, S. 9).

An dieser Stelle soll nun eine Entscheidung getroffen werden, die die Äußerung von Expressivität annimmt vor dem Hintergrund einer Beschreibung des Organismus als "informationell geschlossen": Das Verhalten eines Organismus wird zunächst nicht durch die Einwirkung

der Umgebung bestimmt, sondern allein durch seine eigene Struktur. Ein Organismus nimmt zunächst nicht Informationen auf, sondern erstellt sie selbst gemäß dieser seiner eigenen Struktur. Der unbeeinflusste Austausch verschiedener Gedanken und bildlichen Übertragungen, das Sprechen in uns selber, bestimmen die Wahrnehmung. Auch Bedeutungen entstehen in unserem Gehirn selbst, die Resultate seiner früheren Aktivitäten setzt es bei der Organisation seiner Wahrnehmung in Beziehung. Menschen organisieren zunächst also auch ihre Expressivität autonom, nach ihrem eigenen Maßstab und anhand ihrer subjektiven Beobachtungen, und die Einflußnahme der Umwelt vermag nur bedingt diese Organisation zu bestimmen, denn hier erhält sie sich ihre Identität und ihre Ziele (Baecker, et al., S. 127, 130 - 133). "Worte, Handlungen und Gesten eines Lehrers können also nicht die Bedeutung in die Köpfe der Kinder transponieren, die sie für den Lehrer haben. Vielmehr stellen alle Hinweise, Aufforderungen, Bewertungen usw. des Lehrers ebenso nur Orientierungen für einen bestimmten Schüler dar, wie die Handlungen seiner Mitschüler und die Angebote des verfügbaren Unterrichtsmaterials. In welche Richtung alle diese Angebote orientieren, wird allein vom Orientierten, also dem Schüler, entschieden. Aber auch dessen Entscheidungen sind nicht beliebig, sondern eng mit Resultaten seiner früheren Aktivitäten in vergleichbaren situativen Kontexten verknüpft. Und schließlich sind auch die situativen Kontexte nicht objektiv gegeben, sondern werden von jedem Individuum in jedem Augenblick auf der Basis seiner eigenen Geschichte konstruiert." (Aufschnaiter et al., 1992, S. 388)

Über die Aspekte einer umfassenden und elaborierten Theorie der intrinsischen Motivation hinaus beschreibt Ulrich Schiefele die in diese integrierte Selbstbestimmungstheorie Mihaly Csikszentmihalyis, der seine Überlegungen und Untersuchungen auf eine Erlebnisweise konzentriert, die er als Flow bezeichnet (Csikszentmihalyis/Schiefele, 1993, S. 207).

Womit ein Gefühl des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit gemeint ist, wo diskursives Denken und konzentrierte Beobachtung zurücktreten hinter divergentem Denken und dem gleichzeitigen Erleben verschiedener seelischer Prozesse, so daß ein Raum geschaffen werden kann, in dem Kreativität angesiedelt ist, Kreativität auch hinsichtlich expressiven Erlebens und Äußerns. Csikszentmihalyi/Schiefele nennen vier Komponenten des Flow- Erlebens: Verschmelzung von Handlung und Bewußtsein, Zentrierung der Aufmerksamkeit auf einen beschränkten Umweltausschnitt, Selbstvergessenheit, Ausüben von Kontrolle über Handlung und Umwelt. Harm Willms' psychologische Betrachtungen zur musikalischen Kreativität und Empathie führen zurück in Bereiche des Unbewußten, in denen die Grundlage gelegt ist zu Neuschöpfungen des Denkens und Empfindens. "Das Anfangsstadium ist eher von Unsicherheit und Unbestimmtheit geprägt, von der Gebrochenheit des Wahrgenommenen wie des Wahrnehmenden. In der zweiten Phase wird geprüft, und einzelne Elemente werden integriert. Im dritten Stadium findet eine Introjektion statt. Das neu Zusammengefügte wird in das Ich des Wahrnehmenden bzw. des Kreativen aufgenommen." (Willms, 1994, S. 81)

Nun lassen gegenwärtige Trends auf eine individualisierte Affektkultur schließen, die eben jene beschriebenen Bereiche der musikalischen Expressivität aufsucht. Im Umfeld der Techno-Musik reduziert sich Sachbezogenheit auf wenige Schlagworte: Liebe, Friede, Toleranz, Glück, Kreativität, Energie. Es werden offensichtlich soziale oder gar politische Inhalte ersetzt durch Entstrukturierung, durch den Rückgriff auf Formen elementaren Empfindens, so daß unbewußte Inhalte stärker in den Mittelpunkt treten. H.G. Soeffner formuliert aus soziologischer Perspektive: "Der einzelne wird durch die gemeinsame Trance oder durch das Gemeinschaftsgefühl für seine Vereinzelung in der modernen Gesellschaft entschädigt. Ein innerweltlicher Versuch des Individuums, die gesellschaftliche Vereinzelung aufzuheben." (zitiert nach: Hackensberger, 1995, S. 22).

Und es verwundert wohl kaum, daß zum Erreichen oder zur Steigerung des Trance-Zustandes nach medikamentöser Unterstützung gesucht und in Form von Extasy auch gefunden wird. So konsequent der Gedanke auch scheinen mag, so notwendig ist der Hinweis darauf, daß nicht mit dem freilich verlockenden Gedanken an ein schnelles Erreichen eines Zustandes ursprünglicher Expressivität das Problem bereits gelöst sei, im Gegenteil. Zwar erkennt man, wie etwa auch im Traum, jenen Raum, in dem unbeeinflusst expressives Probedenken geübt wird (Emrich, 1992, S. 85f.), in dem die wesentliche Kraft des kreativen Systems entfaltet wird, doch hieße es bei solch einer Darstellungsweise sträflich die Tatsache verkennen, daß psychoaktive Wirkstoffe schwere psychotische Erkrankungen auslösen, die, weil hier als ein Ergebnis kollektiven Erlebens und Befindens, entweder gar nicht oder zu spät therapiert werden. "Trance als natürliches Phänomen

sollte - zumindest unter dem Blickwinkel jener Geisteshaltung, die diese soziokulturell-schizoiden Prozesse moniert - allerdings auch in ihrer Entwicklung natürlich sein. Die Evokation hypnoider Prozesse mittels Applikation von Barbituraten etwa würde einem derart zur Natürlichkeit gemahnenden Paradigma widersprechen: es dürfte dabei nicht primär um das äußerliche Erreichen bestimmter Zustandsphänomene, sondern müsse um das Erschließen menschlicher Seinsqualitäten gehen." (Mastnak, 1993, S. 193) - Gleichwohl, die Intentionalität, die Zielgerichtetheit innerhalb traumhafter oder auch tagtraumhafter Zustände, von der ja aufgrund der Annahme einer autonomen Organisation der Expressivität ausgegangen wird, ist die eine Seite des Aspekts, die Verarbeitung von in der Erinnerung sich befindender Erlebnisstrukturen, die vor dem Hintergrund der Freudschen Traumdeutung gar auf frühkindliche Entwicklungsstufen rekurren, die andere (Emrich, a.a.O., S. 83 ff).

2. Expressivität und Erscheinungsform

Expressivitätsqualitäten, seien es die ersten Äußerungen eines Säuglings oder die kreativen Denk- und Handlungsprodukte des Erwachsenen, sind aber nun nicht allein auf eine strukturell-gestalterische Ebene gestellt, sondern stehen in Korrelation mit den Expressivitätsqualitäten der sozialen Umgebung, sie erhalten eine semiotisch-kommunikative Funktion. Nach Gadamer's/ Eggebrechts klassischer Definition der Expressivität ist Ausdruck nicht zu verstehen als Fähigkeit für die Art und Weise sowie die Mittel, mit denen Empfindung sich kundtut, sondern wird auch als Ausdruck verstanden, der Empfindung erregt (Gadamer, 1975, S. 474 - 476), und damit, so müsste man ergänzen, aber auch auf die Struktur der expressiven Organisation Einfluß nimmt. Expressivität steht aber dazu auch in Zusammenhang mit räumlichen und zeitlichen Aspekten der Kommunikation, sie ist in ihrer Ausprägung abhängig von der die Partner umgebenden sozialen Form des Kommunikationsortes, die die persönliche Nähe oder die Distanz zu den Partnern mitbestimmt, und sie steht unter dem Einfluß einer durch Intimität oder Öffentlichkeit geprägten emotionalen Umgebung. Sie hat ihr natürliches pragmatisches Umfeld in authentischen musikalischen Situationen, so, daß ihre Ausprägungen durch die sie umgebende Lebenswelt bestätigt werden. Expressivität, Sprache, Musiksprache, Körpersprache, Bildsprache läßt in diesem Umfeld den Eindruck zu, daß das Ausdrücken von Gefühlen der Situation adäquat sei (Linke/Sitta, a.a.O., S. 17).

Die Einflußnahme des sozialen Umfeldes erfordert die individuelle und selbstbestimmte Reaktion, die Selbstreflexion, so daß sich der Mensch auf einen mangelnden Zusammenhang zwischen verschiedenen Verhaltenskontexten einstellen kann, indem ermit Veränderung seiner bisher aufgebauten Struktur seiner Expressivität reagiert und vielleicht sogar festgeschriebene Expressivitätsmuster überwindet. Der Zwang zur Identität und die informationelle Abgeschlossenheit lassen allerdings die Annahme zu, daß solche Veränderungen der Expressivitätsmuster nur sehr langsam verlaufen. – Wenn sich im vorhinein schon der Ort bezeichnen läßt, von wo aus die Intervention des Lehrers im Unterricht ansetzt, so läßt sich auch schon aufzeigen, daß Unterricht, in dem Expressivität thematisch ist, den Schüler nicht als ein Passivum ansehen kann, das die Vorstellungen des Lehrers hinsichtlich seiner Expressivität einfach zu übernehmen hat, sondern es wird hier schon deutlich, daß Unterricht nur als Selbstentwicklung des kreativen, des expressiven Systems der Schüler verstanden werden kann. –

Entsprechend den Überlegungen zum primären Spracherwerb lassen sich wohl auch Gedanken zum Expressivitätserwerb formulieren, da ohnehin der Expressivitätsbegriff weit gefaßt ist und sprachliche Expressivität mit einbezieht: Reaktionen der sozialen Umwelt, die sich auf bestimmte Äußerungen vielleicht auch zufälliger Art beziehen, bestätigen oder enttäuschen die Erwartung des Kindes hinsichtlich seiner Äußerungen, so daß zuletzt nur solche Äußerungen bestehen bleiben und verstärkt werden, die mit der erwarteten Reaktion in Einklang stehen, wobei sich Konventionalisierungen bestimmter Verhaltensweisen einstellen. Expressive Beispiele der sozialen Umwelt in Form von Anregungen tragen zur Nachahmung, zur Erweiterung und schließlich bei Übernahme zur Stabilisierung der Expressivitätsstrategien bei. Eingebunden in einen größeren konventionalisierten Expressivitätskontext sind die Lehrenden/Eltern, die auch die Verantwortung tragen, daß die Expressivitätsformen außerhalb des engeren Verständigungsfeldes anerkannt werden. "Bei der Sprachbildung und im Spracherwerb werden nicht Bedeutungen für sprachliche Ausdrücke konventionalisiert oder gelernt, sondern - umgekehrt - verbale und non-verbale Ausdrücke bzw. Strategien im Rahmen jeweiliger Orientierungs-

haltungen und in Hinblick auf die Erreichung jeweiliger Orientierungsziele..., konventionalisiert oder gelernt." (Rusch, 1992, S. 241) Jeder sich expressiv Äußernde geht davon aus, daß sein Kommunikationspartner in derselben Weise den Gehalt der Äußerung aufnimmt, die der Sich-Äußernde in die Äußerung gelegt hat, daß er weiß, was sie bedeutet. Es bildet sich ein intersubjektiver Raum, in dem durch wechselseitige Ausdrucks- und damit auch Gestaltungsprozesse eine Kommunikation möglich wird. Vorher war schon angedeutet worden, daß der Aufbau des Selbstgefühls und des Selbstbildes in einem ähnlichen Raum nur innerhalb des Subjekts vonstatten geht, dieser zeigt sich jetzt als eine Erweiterung auf einen Kommunikationspartner und die damit verbundene Möglichkeit der Bedeutungszuweisung. Waser erklärt das Selbstbildnis als eine Vorstellung "auf der Ebene des anschaulichen Denkens, welche, semiotisch gesehen, auf den Denkenden selber hin-deutet, ihn repräsentiert, und auf sensomotorische Aktivitäten, auf Wahrnehmungen, auf Nachahmungen, auf Identifikation mit dem so konstruierten Bild aufbaut. In vielfältiger Weise sind diese kognitiven und semiotischen Prozesse motiviert durch gefühlsmäßige Erlebnisse, die sich organisieren zum Empfinden und Fühlen von sich selber, zum Selbstwertgefühl. Das Selbst bildet den Kern der Subjektivität. Es bildet sich primär im symbiotischen, später im dualen, intersubjektiven Raume aus. Die intersubjektive Brücke bildet stets ein wechselseitiger Ausdrucks- und Gestaltungsprozeß, der die Kommunikation aufbaut". (Waser, 1990, S. 171) Auffallend ist die Parallelität der Formulierungen mit der Begrifflichkeit Paul Natorps zur Pädagogik, die Einfluß ausübte auf die expressionistische Pädagogik vor und besonders nach dem ersten Weltkrieg. 1909 beschreibt er die Vorgehensweise, die eine Vermittlungsinstanz bei der Betrachtung des subjektiven Erlebens von Kindern zu beachten habe: Rekonstruktion, ein Verfahren, das von den direkt fassbaren Objektivationsleistungen ausgeht und zu der jeweiligen Art der Subjektivität des Ich führt. Die direkt faßbaren Objektivationsleistungen und das subjektive Erleben beziehen sich auf einen identischen Inhalt des Bewußtseins. Jedem Stadium der Objektivation entspricht eine bestimmte Art des Erlebniszusammenhangs (Natorp, 1985, S. 149 ff). - Freilich ist das Problem hier aus einer anderen Perspektive betrachtet, nicht die Konstruktion expressiven Verhaltens und Handelns, der Aufbau expressiver Strukturen ist Betrachtungsgegenstand, sondern allein der Verweisungscharakter der Expressivität, die Deduktion von den Objektivationsleistungen bis hin zur Subjektivität, ein Interpretationsvorgang, der allerdings neue Probleme aufwirft.

Indes soll noch einmal der eingangs des 2. Abschnittes erwähnte räumlich / zeitliche Aspekt der Expressivität aufgegriffen werden, denn es scheint nicht uninteressant, dass die Tanzpsychologie und Tanztherapie vier wesentliche Komponenten in der Organisation ästhetischer Wahrnehmung herausstellt: den Körper, den Bewegungsimpuls, den Raum als Körperperipherie und architektonisch-geometrisch begrenzendes Gebilde, die Gestik. Die räumliche Umgebung, in der Bewegung möglich ist, bestimmt den persönlichen Radius und darüber hinaus wirkt sie bestimmend darauf, in welchem Verhältnis sich der Mensch mit seinem Bewegungsrepertoire zu ihr in Beziehung setzt. Weite Räumlichkeit fördert vielfältige Formen des Gruppenbezugs, kleinere, niedrige Räume erlauben eher das Empfinden des individuellen Bewegungsausdrucks relativ zu den architektonischen Raumkomponenten. Eine Bühne etwa, auch sogar wenn Zuschauer fehlen, ist der nach einer Seite hin geöffnete Raum mit Aufforderungscharakter, der den Tanz als Ausdruck eines "zweckfreien, präsentischen Geschehenszustandes" kaum noch zuläßt, sondern er ist Ort der Präsentation, wohingegen der Tanz in freier Natur oder in verschiedener Kleidung die jeweiligen Vorstellungen der Tanzenden auch unterschiedlich interpretiert (Hörmann, 1993, S. 15, 16). Nach Hörmann geht es im künstlerisch-therapeutischen Prozessen "um den Erwerb eines afunktionalen Lebensgefühls, um ein Staunen, Bewundern der kleinen und großen Zusammenhänge und um die Gewißheit, fähig zu sein, Neues und Altgewohntes unter neuen Gesichtsweisen wahrzunehmen, zu modifizieren oder gar zu schaffen. Hierzu gehört die Freude am Augenblick, am Sichversetzen in die Vergangenheit oder in die Zukunft (Zeit-Faktor), die Gewährwerdung seines Standortes an einem Platz mit der Beachtung von Distanz, Richtung und Ebene (Raum-Faktor) und das Gespür bzw. Erspüren seines Körpergewichts oder der Leichtigkeit einer Bewegung nach oben oder unten usw. (Kraft-Faktor). Solche Erfahrungen lassen sich in alltäglichen Situationen spontan und immer mal wieder herstellen. Wenn gar noch die Dauer und der Wechsel solcher Aktionen und der ihnen eigene und sie verbindende Rhythmus mitberücksichtigt wird, werden Stunden, Tage und längere Zeiträume unvermittelt zur das Leben durchziehenden Melodie Fluß-Faktor)". (a.a.O., S. 19)

Nicht nur, daß Musik die Zeit durch Zeitgestalten ausfüllt, nicht nur, daß Musik in ihrer

Ganzheit durch das In-Beziehung-Setzen einzelner Elemente zum Gesamtgefüge aufgefaßt wird und sie dadurch ihren Sinn erhält, Musik ist auch, indem sie gestaltet werden kann, ein soziales Ereignis. Musik ermöglicht Kommunikation, auch außersprachliche Kommunikation, und sie ist faßbar, ohne daß sie durch abstrahierende Vorgänge verstanden werden muß. Und Musik läßt sich aufgrund ihres eigenen durch Wiederholung und Entwicklung geprägten Strukturgefüges mit der Organisationsstruktur der Expressivität vergleichen, wo erwartete Ereignisse mit bereits Erlebtem korrelieren. "Das Gefühl gilt als unter den Künsten am reinsten in der Musik verkörpert." (a.a.O., S. 27) Dabei betrachten Untersuchungen zur Ausdrucksgebundenheit von Musik musikalische Ausdrucksmodelle als mehr oder weniger irrelevant. Teils sogar werden sie als relativ bedeutungslos hinsichtlich des Zusammenhangs mit musikalischer Struktur dargestellt, teils wird Musik lediglich als Anstoß zu eigenen, im weiteren Verlauf der Musik nahezu unabhängigen Vorstellungen gesehen. Desungeachtet scheint es Wahrnehmungstypen zu geben, die entweder auditiv (adäquat-strukturell) oder visuell (bildhaft-assoziativ) oder motorisch (rhythmisch-bewegungshaft) den Ablauf von Musik verfolgen. Jedenfalls hat Rösing ein Ausdrucksmodell von einiger Aussagekraft entworfen, das allgemeingültige Grundtypen menschlichen Verhaltens mit Musik in Beziehung setzt: Imponiergehabe, Zärtlichkeitsbekundung, resignative Passivität und betonte Aktivität (Rösing, 1981).

Wenn Ausdruck in der Bewegungskunst durch den sich bewegenden Körper selbst sichtbar wird, so zeigt die bildende Kunst bestimmte Aspekte und Perspektiven, die Raum und Zeit abstrahieren, überdauern, die das Wesentliche der Wirklichkeit pointieren. Musikalische Bewegung wird in körperliche Dynamik transformiert, Kunst hingegen schreibt das Geschehen als den für den Künstler wesentlichen Gehalt fest (Frohne-Hagemann, 1991, S. 818 f). - Unterricht aber, in dem Expressivität thematisch ist, steht immer in Beziehung auch zu Sprache, zwar hat er seine Funktion dort, wo Sprache auf andere Formen der Expressivität erweitert werden soll, doch künstlerisches Handeln soll letztlich Sprachloses "zur Sprache bringen". Lernzielorientierte Bedeutung, das läßt sich vorab schon formulieren, hat jede expressive Art der Beschreibung von Musik, und der sprachlichen Beschreibung im besonderen, deshalb, weil der Schüler seine Vorstellung von Welt durch Worte, denen musikalische und bildhafte Strukturen zugrunde liegen, beschreiben und verändern kann. Er orientiert sich neu durch die andersartige Verwendung der Symbole und erfährt dadurch andere Begegnungsmöglichkeiten mit der Welt (Rech, 1989, S. 7).

Nach Habermas gehört notwendig zum Sinnverstehen das Sich-Versenken des Interpreten in den Horizont der anderen Welt oder der anderen Subjektivität, die sich beide durch Sprache zu erkennen geben. Kontemplation, Versenken, bedeutet bei Habermas Verstehen durch wechselseitige Anschauung von Gegebenheiten aus beiden Horizonten, wobei der Vergleichende und Interpretierende im Verständnis der Normen seines gegenwärtigen Horizonts Halt findet. Der Verstehende stellt eine Kommunikation zwischen beiden Welten her, er erfährt den sachlichen Gehalt des Tradierten, indem er die Tradition auf sich und seine Tradition anwendet. (Habermas, 1971, S. 343) Das Verfahren zielt auf eine Verdichtung der Wechselseitigkeit im Vergleich beider Horizonte, auf Intersubjektivität. Die aktive Einfühlung in fremde Subjektivität zeigt, daß in jedem Ich das andere impliziert ist und daß diese Implikation einen Konsens von Handelnden im Rahmen ihrer Horizonte erst ermöglicht. Der Interpretierende sucht im regressiven Lösungsversuch kraft seiner Sensibilität empathisch den Grund für das Widersprüchliche zu finden und kraft seines kreativen Systems neue Vorstellungs- und Bedeutungsmuster zu erproben.

3. Expressivität und Bezugnahme

Die expressionistische Pädagogik (Hehlmann, 1971, S. 146), einer der alternativen Begriffe für die Reformpädagogik, für die Persönlichkeitspädagogik, für die Pädagogik, wie schon erwähnt, vor und besonders nach dem ersten Weltkrieg, zielt gerade auf die Etablierung einer "Ausdruckskultur" (Hugo Gaudig), in der die Schüler "die Fähigkeit gewinnen, malend, zeichnend und formend, singend, spielend und tanzend, sprechend, lesend und vortragend, nicht zuletzt: schreibend auszudrücken, was sie in der Seele bewegt." Wertvoll ist für eine solche Pädagogik "die Pflege der Sinne, die die Kunst fordert, die Pflege der Kontemplation (Beschaulichkeit), die Pflege des Einlebens u.s.w.". (Gaudig, 1922, S. 216) Sie erfährt eine bemerkenswerte Fortsetzung in der Formulierung Werner Janks und Hilbert Meyers zum Handlungsorientierten Unterricht. Diese Art des Unterrichts bemüht sich gerade darum, die positiv besetzten

Schülerinteressen zum Ausgangspunkt einer besonders auch die Subjektivität berücksichtigende Unterrichtsarbeit zu machen. "Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen Lehrer und Schüler vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden." (Jank/Meyer, 1991, S. 354) Jank/Meyer sind der Ansicht, daß die Schule auf die veränderten Lebensbedingungen der Schüler nicht genug eingehe, daß sie auf die unübersichtlicher gewordenen Lebens- und Berufsperspektiven, auf die zunehmende Vereinzelung, auf die Reduzierung der Eigentätigkeit und auf die Vereinnahmung der Jugendlichen von einer sie bestimmenden Konsumgesellschaft nicht genügend Rücksicht nehme. Meyer geht davon aus, daß nur eine Analyse der Lebensbedingungen Jugendlicher die Chance bietet, "im Gegensatz zu den negativen Stereotypen, Handlungen zu markieren, die positiv besetzt sind, die die Grundlage eines positiven Ichgefühls sind." (a.a.O., S. 343, 344)

Der Erwerb eines musikalischen Ichgefühls, das Wahrnehmen jener Spannung von Erinnertem, Vertrautem und der Motivation zu kreativem Erkunden zunächst auch nur elementarer Sachverhalte, lassen sich ohne Anleitung des Lehrers wohl schwerlich in einem denkbaren und durchaus möglichen Umfang erzielen. Dem Lehrer muß im Unterricht das Privileg zugestanden werden, infolge seiner erlernten Vermittlungskompetenz die psychischen und sozialen Umstände und Beziehungen zu beschreiben und zu erkennen, zu diagnostizieren. Das Verfahren nötigt dem Lehrer eine Vorgehensweise ab, die sich zuerst um die individuellen innerpsychischen Merkmale der Schüler bemüht, um deren Wahrnehmungsvollzug musikalischer Vorgänge, um deren Bedeutungszuweisung und um deren expressive Handlungen. In der Musik- und Tanztherapie werden bereits Methoden angewendet, die ausgehen von der Erfäßbarkeit psychischer Störungen und ihrer Struktur (Hörmann, 1994, S. 95) und die anhand elaborierter Profile musikalischer und bewegungsbezogener Verhaltensweisen ein Repertoire musikalischer Werke und Tänze anlegen, das mit ebendenselben Profil interpretierend bemessen wird. Es wird von der Annahme ausgegangen, daß durch eine gewisse Beziehung von musikalischen und psychischen Strukturen eine situationsangemessene Therapie möglich ist.

Interpretierendes Bemessen bedeutet aber gerade, daß der Lehrer, sobald er auch nur Unterscheidungen trifft, seine eigene Vorstellung in das Verfahren einbringt. Auch wenn Gadamer Hermeneutik so beschreibt, daß sie der Wissenschaft ihre Fragen erst aufgibt und danach den Einsatz ihrer Methoden ermöglicht, auch wenn seine Hermeneutik "mehr an den Fragen als an den Antworten" interessiert ist (Gadamer, 1976, S. 100 f.), also, auch wenn sogar die Zweifel an der Vorgehensweise mit einbezogen werden, kann der Interpretierende das Problem nur aus dem Blickwinkel seiner eigenen Vorstellung betrachten. Normen, Tradiertes, scheinbar invariante Gesetzmäßigkeiten der Expressivität können dann sogar eine erfolgreiche Kommunikation blockieren. Supervision, Interaktion unter Kollegen betreffs eines Problems können sich auch nur dann positiv auswirken, wenn Übereinstimmung als kurzfristige Festschreibung auf dem Weg zu neuen Unterscheidungen betrachtet wird und die expressiven Äußerungen der Schüler ebenso wichtig genommen werden. Diagnosen können nicht einmal als richtig oder falsch angenommen werden, sie sind allein eine mögliche Sichtweise auf einen Sachverhalt, sie sind nicht wahrheitsfähig und sie müssen es auch nicht sein, denn Kommunikation im positiven Sinne entsteht ja gerade aus dem Vorhandensein verschiedener Sichtweisen. Allerdings müssen Lehrer auch bereit sein, ihr Diagnoseverständnis zu erweitern, denn der Beobachter kann nur Begriffe verwenden, die in der Theorie über mögliche Kommunikationsresultate anzutreffen sind. Das Diagnoseverständnis hängt in diesem Punkt vom subjektiven Wissensstand des Lehrers über mögliche Kommunikationsresultate ab und ist nur über die persönliche Aneignung zu erweitern. Des weiteren sollte er sich in der Lage befinden, im Rahmen einer deontischen Normenkritik, in expressiven Äußerungen einerseits den Sachgehalt und andererseits die Art und Weise des Geltungsanspruchs voneinander zu unterscheiden (Baecker et al., 1992, S. 127, 139. Wiesner/ Willutzki, 1992, S. 349 f.).

Ein Unterricht, in dem Expressivität thematisch ist, beginnt mit Erfahrung von Expressivität. Da sie interaktiv ist, steht sie in einem Abhängigkeitsverhältnis zu sozialen Beziehungen. Es kann wohl davon ausgegangen werden, daß jeder, der sich in einer bestimmten Situation über Musik äußert, dies auf der Grundlage seiner bisherigen Expressivitätserfahrung tut. St.v.Aufschneider, H.E. Fischer und Hannelore Schwedes (1992, S. 392 - 395) kommt das Verdienst zu, für den Physikerunterricht die Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche einleuchtend erklärt und für den

Musikunterricht damit nutzbar gemacht zu haben: Je widersprüchlicher einem Menschen im Beziehungsgeflecht zu seinen sozialen Partnern seine durch eine expressive Äußerung entstandene Situation sich darbietet, desto eher werden diese Deutungsversuche Anlaß zu einer Reflexion bestehender Erfahrungsbereiche und zum Erstellen eines neuen subjektiven Erfahrungsbereichs sein. Im immer erneuten Durchlaufen eines zirkulären Prozesses, der aus den Komponenten: erwartete Reaktion des Kommunikationspartners, expressive Handlung und Wahrnehmung der Reaktion des Kommunikationspartners besteht, wird nun bei Verringerung der Widersprüchlichkeit eine Stabilisierung eintreten, wohingegen die Beibehaltung oder das erneute Auftreten einer widersprüchlichen Situation das Durchlaufen des Prozesses abermals initiiert. Aufschneider u.a. gehen davon aus, daß Erfahrungsbereiche umorganisiert werden, wenn der Widerspruch zur Erwartung nur gering ist, daß neue Erfahrungsbereiche eröffnet werden, wenn der Widerspruch zur Erwartung zu stark ist. Angemessene Irritation und Störung eines Erfahrungsbereichs veranlassen den zunächst schnellen Aufbau eines neuen Erfahrungsbereichs, während die Umorganisation früherer Erfahrung eher langsam vonstatten geht, denn, wie schon oben erläutert wurde, sind subjektive Erfahrungsbereiche, in denen eben auch Expressivität angesiedelt ist, der Ort innerhalb des normierenden sozialen Umfeldes, wo Identität und Individualität überdauern. - "Iso-Prinzip" und "Provokation" heißen die Pole, die auch in der Musiktherapie (z.B. bei autistischen Kindern) nutzbringend angewendet werden, um eine Situation entstehen zu lassen, aus der eine Kommunikation zwischen Therapeut und Klient entsteht, Bestätigen und Erweitern subjektiver Erfahrungsbereiche. "Zunächst sollte der Therapeut dem Kind so begegnen, wie es sich selbst darstellt (Iso-Prinzip). Dann sollte er abwarten, bis das Kind eine Reaktion zeigt, die er aufnehmen kann. ... Zur Erweiterung eines gut eingespielten Ablaufs - oder wenn vom Kind keine Reaktion gekommen ist - wird der Therapeut Provokation einsetzen. Aus einer gut dosierten Provokation kann sich ein Impuls ergeben, der zum Gegenimpuls einlädt. Der Therapeut tritt also aus dem Iso in Kommunikation mit dem Kind." (Weber, 1991, S. 69)

Eigene kommunikative Muster, die vom Zwang zur Reflexion der kommunikativen Situation befreit sind, befinden sich höchstens zu Beginn des Prozesses. Obwohl jeder der beteiligten Partner sich hier noch nur innerhalb seines eigenen Expressivitätsbereichs befindet, sind dennoch Interaktionen vorgegeben. Das ist die Basis, die G. Rusch auch zur Grundthese seiner Psycho-Soziologie des Verstehens macht (Rusch, 1992, S. 217 ff.). Zur Erreichung möglichst konformer Expressivitätsempfindungen werden die Partner - man mag sie auch Lehrer und Schüler oder Schüler und Schüler nennen - aufgrund ihrer jeweiligen Kraft der Äußerungen auf den je anderen einwirken. Für den anderen bedeuten die erlebten Expressivitätsäußerungen vielleicht erwünschte Anregung, Bestätigung, vielleicht aber auch Störung, Belästigung, Unsicherheit; wenigstens aber wird jeder der Partner erreichen wollen, daß der andere seine Form der Expressivität wahrnimmt. Das setzt natürlich voraus, daß die Partner überhaupt in der Lage sind, bezogen nun auf Musik, das musikalische Objekt innerhalb des eigenen Expressivitätsbereichs zu spezifizieren, so daß die je beobachteten Formen der Expressivität interpretiert werden können. Und die Expressivitätsfähigkeit muß eine gewisse minimale Parallelität aufweisen, die Expressivitätsbereiche müssen sich wenigstens teilweise überschneiden, um gestörte Kommunikation zu verhindern. Tritt hernach sogar Einvernehmen hinsichtlich des expressiven Verhaltens auf, findet gar eine Selbstzuschreibung der Expressivität des anderen statt, ist eine solche Interaktion für jeden der Partner ein Erfolg. Das Handlungsgeschehen wird für beide zu einem angenehmen und wünschenswerten Zustand, in dem der individuelle Erfolg der einzelnen Partner zugleich ein sozialer Erfolg ist. Beide werden davon ausgehen, daß einer den anderen in seiner Expressivität versteht. Mehr noch, Erwartungen werden bestätigt, geben Sicherheit, geben gegenseitiges Vertrauen im Umgang mit Kommunikationspartnern. "Diese von den Interaktionspartnern aneinander gerichteten Erwartungen und ihre Tendenz, diesen Erwartungen gemäß zu handeln, begründen eines der sozialpsychologisch wichtigsten Konzepte: das der Konvention. (a.a.O., S. 222)

4. Methodologische Interpretation und Konsequenzen

Schülern Mut zu machen, nicht nur über musikalische Sachverhalte zu sprechen, sondern ihre eigene Expressivität zur Sprache zu bringen, ist unlösbar verbunden mit der emotionalen Zuwendung, die sie durch den Lehrer erfahren, verknüpft mit der Teilhabe an dessen Gefühlen.

Sie sollen das Gefühl haben, daß sie emotional dem Lehrer verbunden sind, ihm etwas bedeuten, er seine Identität aus ihnen bezieht, so daß sie selbst ihre eigene Identität entwickeln und Selbstwertgefühl erfahren. Expressivität anderer aufzunehmen und verstehen zu können ist die eine Seite, die Fähigkeit, selbst Expressivität zu äußern, die andere. Die Möglichkeit, durch musikalische, sprachliche, künstlerisch-bildnerische, körperliche Expressivität den Gedanken Ausdruck zu verleihen, setzt eine intakte Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern voraus. Die Suche nach der eigenen musikbezogenen Expressivität, nicht mit dem Ziel, gefaßte Gedanken darzustellen, sondern um Gedanken erst zu fassen, erhält ihre Funktion darin, innere Zustände nach außen zu bringen, um sie zu bewältigen. Der Unterricht soll Expressivitätserfahrungen, Expressivitätsvermögen und Interessen der Schüler berücksichtigen, er soll Rücksicht nehmen auf ihr unterschiedliches Vermögen durch Differenzierung und Individualisierung. Vor diesem Hintergrund wendet sich die Entscheidung hinsichtlich der Rolle des Lehrers als Intervenierender gegen die Konfrontation mit den Schülern zugunsten eines kollaborierenden Verhaltens. Der Lehrer mag daraufhin angesichts seiner Kenntnis über die psychische Befindlichkeit seiner Schüler selbst entscheiden, ob er als teilnehmender oder als äußerlich distanzierter Beobachter den Unterrichtsprozeß verfolgt. Im ersten Fall sind die Schüler leichter zu aktivieren, aber auch leichter zu manipulieren, wobei sie in den Möglichkeiten ihrer Entfaltung eingeschränkt sind (Hörmann, 1994, S. 102).

Die Entwicklung expressiven Verhaltens in einem bestimmten Erfahrungsbereich kann ja durch Aktivierung eines anderen, zum Teil ganz unterschiedlichen Erfahrungsbereichs expressiven Handelns wesentlich gefördert werden. Damit aber eine neue Wirklichkeit für eine erfolgreiche Kommunikation erst hergestellt werden kann, muß idealerweise ein angstfreier, vorbehaltloser Interaktionsrahmen gestiftet werden, der zudem noch einen zum Initial geeigneten Gegenstand enthält, der, weil er bis dahin unbekannt ist, eine produktive Urinterpretation ermöglicht. (Lehmann, 1991, S. 182).

Idealistisch genug, es erscheinen im folgenden konkrete Vorschläge für den Unterricht, die allesamt teils in assoziativer Weise der kunsttherapeutischen und kunstpädagogischen Literatur entnommen sind und sicherlich nur eine kleine, nicht einmal repräsentative Auswahl darstellen:

Nach dem Iso-Prinzip sollte der Lehrer, sich selbst und die Schüler beobachtend und reflektierend, die Atmosphäre aufgreifen, eventuell die Stimmung durch Hintergrundmusik beeinflussen (a.a.O., S. 185), die Schüler sich gemäß seiner dispositionellen Möglichkeiten, Erfahrung und Einschätzung abreagieren lassen durch Spielen an Instrumenten oder gemeinsames Singen (Weber, 1991, S. 73), oder er sollte die Schüler auffordern, sich im Anschluß an ein Gespräch über ihre Stimmungslage mündlich oder schriftlich zu äußern (Linke/Sitta, 1987, S. 20). Hörmann hält die Einladung zum Sitzen im Kreis als Übergangsobjekt am geeignetsten. "Der Kreis als Symbol des Runden, Geschlossenen und doch Offenen, das gleichrangige Präsentation und geordnete Spannungsdynamik u.v.a.m. strukturiert, bietet jedem die beste Möglichkeit, sich einen Überblick über die Anwesenden wie auch eine Sichvergewisserung seiner eigenen Befindlichkeit zu verschaffen." (Hörmann, 1994, S. 100) Rituale am Anfang und am Ende einer Stunde schaffen den Eindruck der Geschlossenheit und Abgeschlossenheit, den Eindruck einer Innen- und Außenwelt (Weber, 1991, S. 32). Boscolo u.a. hingegen gehen soweit, durch positive Konnotation, durch Bestätigung ihres Verhaltens, Klienten mit negativem Verhalten in eine paradoxe Situation zu bringen, um sie zu positivem Umdeuten der Situation zu bewegen (1988, S. 18 f.). - Damit ist aber bereits der Übergang zur Provokation vollzogen, zur Irritation, zur Verfremdung, um auf diese Weise einen neuen Erfahrungsbereich zu konstruieren.

Das Zitieren eines aggressiven Satzes aus dem späteren Textmaterial, - " ... Sieh mich an, dreh deinen Kopf zu mir! ... Du bist ein Taugenichts, der auf unsere Kosten lebt." - gehört hierzu (Müller, 1991, S. 30), magische Sätze und Erzählungen mit symbolisch-animistischer Thematik (Mastnak, 1993, S. 196; Hampe, 1991, S. 32), das Verbinden bekannter Musik mit neuem Textmaterial, ebenso wie das unerwartete Spielenvon Live-Musik durch Lehrer, Schüler oder durch als Gäste in den Unterricht eingeladene Musiker (Weber, 1991, S. 69). Überhaupt entstehen Impulse aus der Gegenüberstellung gegensätzlicher Elemente im situativen wie im musikalischen Bereich. Schnell-langsam, schwer-leicht, allmählich-plötzlich, fließend-gestaut sind Kombinationen, die auch in menschlichen Aktionsweisen Bedeutung haben. Qualitativ sind es gerade die rhythmischen Gegebenheiten, die auf die Intensität von Gefühlen Einfluß ausüben. Rhythmus ist der primäre Impuls, der sich in Bewegung ausdrückt, nicht einmal nur in Tanz,

sondern auch in spielerischer Bewegung (Hörmann, 1993, S. 17). Musikalische Bewegung kann als vorgestellte und erinnerte Bewegung mit geschlossenen Augen in Form einer zeichnerischen Spur an die Tafel gemalt und anschließend zu einem Bild entwickelt werden (Selle, 1988, S. 173 ff.). Synästhetische Anregungen in simultaner oder sukzessiver Darbietung als Ausgangspunkt zur Metaphernbildung sind besonders geeignet. Zahlen, Vokale, Reizwörter, Farben, Bilder, die begrifflich-visuelle Metaphern oder etwa Mischfiguren enthalten (Schuster, 1990, S. 57 ff.), Collagen aus allen ästhetischen Bereichen, die eine Ich-Beziehung aufweisen (a.a.O., S. 44), können in musikalische Strukturen ausgedrückt werden, Anstoß zur Kommunikation geben.

Kommunikation wird in Form von subjektbezogenen und situationsabhängigen Handlungen, als Interaktion zwischen den Partnern deutlich, sie zeigt sich in der Erfahrung eines isolierten Phänomens und seiner Verwendung im Kommunikationszusammenhang, wobei besonders betont wird, daß eine reflektierende Interpretation der Handlungsprodukte nicht unmittelbar folgen muß (Hampe, 1991, S. 34). Im Prozeß des Erstellens von Handlungsprodukten gelten als Regeln das "Verbot des Parasitentums" und das Verbot der direkten Einflußnahme oder Zerstörung, so dass Grenzen wahrgenommen und respektiert werden (a.a.O., S. 32). Im Sinne des Rituals hat sich eine immer gleiche Anordnung des Instrumentariums (es wird ausnahmslos vom Orff-Instrumentarium berichtet) und des nicht-musikalischen Materials bewährt (Weber, 1991, S.71). - Psycho-eidetische und psycho-dramatische Prozesse werden gemeinhin als Schwerpunkte beschrieben (Waser, 1990, S. 174 f.), assoziierte innere Bilder oder Handlungsgefüge können als Spielpartituren beim Musizieren dienen, nachdem sie als Ausdruck der eigenen Befindlichkeit interpretiert wurden. Kinästhetische und intrapsychische Erfahrung in bezug auf Musik beim Partner werden gemacht, indem zunächst Standfiguren, später fließende Bewegungen mit einem weichen Ball in der Hand, bei geschlossenen Augen, abgetastet und auch Assoziationen beschrieben werden. Dabei spielen Lautstärke und Tempo der Musik hinsichtlich der Intensität eine wichtige Rolle (Fiedler, 1992, S. 139). Im allgemeinen sollten die künstlerischen Materialien Aufforderungscharakter aufweisen, z.B. Lückenversionen in Text, Musik und Bild, ideal ist es, wenn Analogien zur psychischen Situation der Schüler sich damit verbinden lassen (White/Epston 1990, S. 24 ff.; Weber, 1991, S. 71). Ich-Spiel nennen Ingrid Böttcher/Heide Hilger ein Spiel zur Musik, bei dem einer der im Kreis stehenden Schüler eine expressive Bewegung vormacht, die die anderen Schüler nachahmen. Das Ich-Gefühl wird danach von den Schülern aufgeschrieben und ist Thema des nachfolgenden Unterrichtsprozesses. Oder, von denselben Autorinnen, das Schlangenspiel. Ein Schüler ist der Schlangenkopf, er fordert einen Mitschüler auf, seine Bewegung zur Musik nachzumachen. Der zweite Schüler fordert einen nächsten Mitschüler auf u.s.w. Beim Abbau der Schlange setzt sich der erste Schüler als erster hin, die anderen Schüler folgen dem zweiten. Wenn alle Schüler sitzen, rekonstruieren sie mit geschlossenen Augen noch einmal den Bewegungsverlauf und formulieren dabei schriftlich ihre Gefühle, zuletzt erstellen sie eine zusammenhängende Geschichte (Böttcher/Hilger, 1993, S. 38). Solche Spiegeltechniken sind kongruent, wenn ihnen das Prinzip "Führen und Folgen" innewohnt, analog, wenn musikalische Gegebenheiten im Detail abgebildet werden, kontrastierend, wenn Gegensätzlichkeiten ausgedrückt werden (Hörmann, 1994, S. 103). Mangelnder kommunikativer Kompetenz, Ratlosigkeit bei den Schülern in Hinblick auf das Ausführen eigener expressiver Handlungen kann entgegengewirkt werden, indem allein schon auf das Achselzucken beim Formulieren des Satzes "Ich weiß nicht" hingewiesen wird. Alternative Ausdrucksweisen des Satzes "Ich weiß nicht" - zögerlich, unsicher, zornig - können in alternative Bewegungen umgeformt werden, bis schließlich der Satz "Ich weiß" erleichtert, spontan, frisch ausgedrückt wird. Zwei Gruppen können sogar einen Dialog daraus entwickeln (Fiedler, 1992, S. 140). Clustering, die Einteilung in Gruppen, die ihre je eigene kommunale Expressivität konstituieren, um hernach ihre Expressivitätskonventionen auszutauschen, eröffnen ausgedehnte Möglichkeiten zu anregender Kommunikation.

Erleben von Expressivitätskonventionen kann aber nur ein Teil des Unterrichtsziels sein, letztlich geht es um selbständigen Umgang mit Expressivität, um die Erweiterung von Konventionen, um Kreativität in der Gruppe oder allein. Die Erweiterung der rhythmischen Fähigkeit beim autistischen Kind über die Nachahmung des Grundschlags hinaus gehört genauso hierzu wie das Konstruieren neuer komplexer Erfahrungsbereiche durch den Oberstufenschüler. Spiegelungen der Musik autonom, als eigenständige Stellungnahme, und am Ende gar Gruppenimprovisationen, die alle Gebiete der Kunst einbeziehen, die Räume, nicht nur musikalische, gestalten und erweitern, bedeutet Kreativität. Sie dann vielleicht der Öffentlichkeit vorzustellen läßt gar das

soziale Erlebnis zu einer besonderen Erfahrung werden.

Wenngleich ein solcher Unterricht mehr die nonverbalen Prozesse in den Vordergrund stellt, besteht häufig von seiten der Schüler das Bedürfnis, sich im Gespräch über ihre Gefühle zu äußern. Dem sollte situativ innerhalb des zirkulären Verfahrens von Erwartung, Wahrnehmung und Handlung nachgegeben werden, ohne daß jedoch das Gespräch zum dominierenden Element des Unterrichts instrumentalisiert wird (Hörmann, 1994, S. 103). Waser gestaltet das Gesprächssetting sogar so, daß ein eventuelles Handlungsprodukt als ein Tertium comparationis dem Gespräch beiwohnt (Waser, 1990, S. 171). Wohl sind momentane Festschreibungen in Form von Gesprächsresultaten, Fragebögen (Lehmann, 1991, S. 185) oder schriftlichen Äußerungen unumgänglich, damit sich Lehrer wie Schüler ihrer Beobachtungen und Interpretationen vergewissern. Mastnak beschreibt in diesem Zusammenhang einen Unterricht, der das Erleben von Trancezuständen in Verbindung mit dem Erfahren ethnologischer Gehalte zum Gegenstand hat (Mastnak, 1993, S. 198 - 203). Nach der Einstimmung durch eine Erzählung über Schamanensitzungen und deren heilende Wirkung, teilte er die 15jährigen Schülerinnen in eine Bewegungs- und in eine Perkussionsgruppe ein, so dass sie nach wenigen Stunden der Übung kontemplativen Vollzugs ihre individuelle Art der Transformation von Musik und Bewegung selbst entdeckt haben. Das schriftliche Dokumentieren ihrer Empfindungen zeigte, daß sie zuletzt eine erstaunliche Fähigkeit erworben haben, Bewußtseinsqualitäten der Trance zu erleben. Mastnaks Evaluation der schriftlich niedergelegten Erfahrungen nötigte ihn, die Frage nach der Verantwortlichkeit und den Gefahren unkontrolliert ausgelöster psychischer Prozesse zu stellen. Zumindest war nach seinem Projekt Hilfe über den Unterricht hinaus nötig. - Verantwortung muß der Lehrer auch beweisen bezüglich seiner Vorgehensweise bei der Gesprächsführung. Neutralität gegenüber seinen Schülern soll er üben, die aber erweiternd auch zu einer Konversationsmethode wird, wenn er sukzessiv für die Expressionen aller Beteiligten Verständnis zeigt und damit aus seiner herausgestellten Position in die Funktionsebenen der Schüler sich einfügt. Zu diesen Konversationsmethoden gehören ebenso Fragen nach zukünftigem expressivem Verhalten und Fragen nach Erfahrungen in vergangenen expressiven Situationen. Auf der einen Seite kann kreatives Verhalten gefördert werden, auf der anderen Seite mögen erinnerte Situationen Anlaß geben, von dort aus expressives Verhalten neu zu konstruieren. Intervention besteht hier aus Konversation. Auch durch die Erweiterung des Beobachterkreises kann der Möglichkeitsraum der Schüler erweitert werden, wenn andere Lehrer als Zeugen dem Unterrichtsgeschehen beiwohnen und im Beisein der Schüler die expressiven Äußerungen kommentieren. Das Arbeiten im Team hat auch für den Lehrer den Vorteil, seine eigene Sichtweise zu überprüfen und auszuweiten. Das Gespräch unter den am Unterricht beteiligten Lehrern scheint auch der gegebene Rahmen zu sein, über die Auswahl der Musikliteratur für den Unterricht zu reflektieren (Wiesner/Willutzki, 1992, S. 367 - 374).

Aus den Erläuterungen ist wohl ersichtlich geworden, daß manche musikalische Ausprägungen der Erfahrungsstruktur der Schüler besonders nahe sind, wie das Rondo, das Iso-Prinzip und Veränderung aufweist. Oder Musikstücke, in denen die formale Struktur des Stücks als Bewegung der Musiker sichtbar gemacht wird. Forschung auf diesem Gebiet tut hier besonders not. Bisher aber, so schließen Aufschnaiter u.a. ihre Ausführungen, sind "alle Begründungen für die Viabilität von Unterricht ... Begründungen der Lehrer und Curriculumplaner für die Schüler und nicht deren eigene". (Aufschnaiter et al., 1992, S. 422)

Literaturverzeichnis

- AUFSCHNEITER, Stefan v.: Fischer, Hans E.; Schwedes, Hannelore: Kinder konstruieren Welten, in: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft, Ffm 1992.
- BAECKER, Jochen; Borg-Laufs, Michael; Duda, Lothar; Matthies, Ellen: Sozialer Konstruktivismus - eine neue Perspektive der Psychologie
- SIEGFRIED, J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft, Ffm 1992.
- BOSCOLO, Luigi; Cecchin, Gianfranco; Hoffman, Lynn; Penn, Peggy: Familientherapie - Systemtherapie, Das Mailänder Modell, Dortmund 1988.
- BÖTTCHER, Ingrid/Hilger, Heide: Bewegt getanzt und kreativ geschrieben, in: Praxis Deutsch, H 119, 1993.
- CSIKSENTMIHALYIS, Mihaly/SCHIEFELE Ulrich: Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des

- Lernens, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg 1993, Nr. 2.
- EMRICH, Hindrek M.: Konstruktivismus: Imagination, Traum und Emotionen, in: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft, Ffm 1992.
- FIEDLER, Imke A.: Erfahrungsbezogene Tanz- und Bewegungstherapie mit chronisch-schizophrenen Klienten, in: Musik-, Tanz und Kunsttherapie, Zeitschrift für künstlerische Therapien im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, H3, 1992.
- FROHNE-HAGEMANN, Isabelle: Integrative Musiktherapie als Form kreativer Therapie und symbolischen Ausdrucks, in: Petzold, Hilarion/Orth, Ilse (Hrsg.): Die neuen Kreativitätstherapien, Handbuch der Kunsttherapie, Bd II, Paderborn 1991.
- GADAMER, H.-G.: Hermeneutik als praktische Philosophie, in: Ders.: Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft, Ffm 1976.
- GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode, Tübingen; 1975.
- GAUDIG, Hugo: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 2. Bd, Leipzig 1922.
- HACKENBERGER, Alfred: DJs: Die Aufmischer, in: Die Zeit magazin, Nr. 2, 1995.
- HABERMAS, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, in: Albert, Hans/Topitsch, Ernst (Hrsg.): Werturteilstreit, Darmstadt 1971.
- HAMPE, Ruth: Kunsttherapie als Förderunterricht in der Sekundarstufe I, in: Musik-, Tanz und Kunsttherapie, Zeitschrift für künstlerische Therapien im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, H2, 1991.
- HELMANN, Wilhelm: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1971.
- HÖRMANN, K.: Praxis der Musik- und Tanztherapie - Diagnostik und Therapie, in: Musik-, Tanz und Kunsttherapie, Zeitschrift für künstlerische Therapien im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, 5. Jg. 1994.
- HÖRMANN, Karl: Tanztherapie, Göttingen, Stuttgart 1993.
- JANK, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Ffm 1991.
- LEHMANN, Dieter: Musik und Kreativität, in: Musik-, Tanz und Kunsttherapie, Zeitschrift für künstlerische Therapien im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, H2, 1991.
- LINKE, Angelika/ Sitta, Horst: Gespräche: Miteinander reden, in: Praxis Deutsch, H 83, 1987.
- MASTNAK, Wolfgang: Tanz - Musik - Trance, in: Hörmann, Karl: Tanztherapie, Göttingen, Stuttgart 1993.
- MÜLLER, Renate: Rocktanztheater: "Die Toten Hosen" - Glückspiraten, in: MuU, H9, 1991.
- NATROP, Paul: Pädagogik und Philosophie, Paderborn 21985.
- RECH, Peter: Das Therapeutische in der Kunsttherapie, in: Musik-, Tanz und Kunsttherapie, Zeitschrift für künstlerische Therapien im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, H1, 1989.
- RÖSING, Helmut: Die Bedeutung musikalischer Ausdrucksmodelle für das Musikverständnis, in: ZfMP 16/1981.
- RUSCH, Gebhard: Auffassen, Begreifen und Verstehen, Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens, in: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft, Ffm 1992.
- SCHMIDT, Siegfried J.: Radikaler Konstruktivismus. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft, Ffm 1992.
- SCHUSTER, Martin: Psychologie der bildenden Kunst, Heidelberg 1990.
- SELLE, Gert: Gebrauch der Sinne, Eine kunstpädagogische Praxis, Hamburg 1988.
- SPINNER, Kaspar H.: Kreatives Schreiben, in: Praxis Deutsch, Bd. 119, 1993.
- WASER, Gottfried: Auf dem Wege zu einer gestaltenden Psychologie und Psychotherapie, in: Musik-, Tanz und Kunsttherapie, Zeitschrift für künstlerische Therapien im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, H3, 1990.
- WEBER, Claudia: Musiktherapie als therapeutische Möglichkeit beim autistischen Syndrom, in: Musik-, Tanz und Kunsttherapie, Zeitschrift für künstlerische Therapien im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, H2, 1991.
- WHITE, Michael/Epston, David: Die Zähmung der kleinen Monster, Literarische Mittel zu therapeutischen Zwecken, Heidelberg 1990.
- WIESNER, Manfred/Willutzki, Ulrike: Sozial-konstruktivistische Wege in der Psychotherapie, in: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft, Ffm 1992.
- WILLMS, Harm: Psychoanalytische Betrachtungen zur musikalischen Kreativität und Empathie, in: Musik-, Tanz und Kunsttherapie, Zeitschrift für künstlerische Therapien im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, 5. Jg., 1994.