

Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten

Fragen zur Person des Musiklehrers

WERNER PÜTZ

Hermann J. Kaiser (Hg.): *Unterrichtsforschung*. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung, Band 7)

„Das wichtigste Curriculum des Lehrers
ist seine Person.“ Hartmut von Hentig

1. Ein erfolgreicher Antipädagoge

Ein bemerkenswertes Bekenntnis zur großen Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers für das Lernen findet sich in Theodor Fontanes autobiographischem Roman *Meine Kinderjahre*. Erziehung — heißt es dort — ist „*nichts weiter als in guter Sitte ein gutes Beispiel geben*“: Für seine Entwicklung entscheidend — so Fontane — seien die „*vorbildliche Gesinnung*“ und „*Humanität*“ seiner Eltern gewesen, die er, beim Vater mit Einschränkung, täglich vor Augen gehabt habe, nicht Belehren, „*fortgesetztes Aufpassen, Ermahnen und Verbessern*“ (Fontane 1961, S. 139).

Mit einer auch durch den Abstand des Alters ungetrübten Begeisterung beschreibt Fontane den szenisch arrangierten Privatunterricht seines Vaters, bei dem er mehr gelernt habe als bei manchem berühmten Lehrer. „*Mein Vater griff ganz willkürlich Dinge heraus, die er von lange her auswendig wußte oder vielleicht auch erst am selben Tage gelesen hatte, dabei das Geographische mit dem Historischen verquickend, natürlich so, daß seine bevorzugten Themen schließlich dabei zu ihrem Recht kamen*“ (Fontane 1961, S. 123). Dieses nach Meinung des Vaters „*sokratische*“ Verfahren erschien der Mutter als „*etwas vorn Üblichen völlig Abweichendes, ... wobei nicht viel Reelles, das heißt nicht viel Examensfähiges herauskommen würde, worin sie auch vollkommen recht hatte*.“ Trotzdem war die „*sonderbare väterliche Lehrmethode, der alles Konsequente und Logische fehlte*“, sachlich erfolgreich. Mit Nachdruck bekennt Fontane: „*... ich verdanke diesen Unterrichtsstunden wie den daran anknüpfenden gleichartigen Gesprächen eigentlich alles Beste, jedenfalls alles Brauchbarste, was ich weiß. Von dem, was mir mein Vater beizubringen verstand, ist mir nichts verlorengegangen und auch nichts unnütz für mich gewesen . . . und wenn ich gefragt würde, welchem Lehrer ich mich so recht eigentlich zu Dank verpflichtet fühle, so würde ich antworten müssen: meinem Vater, meinem Vater, der sozusagen gar nichts wußte, mich aber mit dem aus Zeitungen und Jour-*

nenalen aufgepickten und über alle möglichen Themata sich verbreitenden Anekdotenreichtum unendlich mehr unterstützt hat als alle meine Gymnasial- und Realschullehrer zusammengenommen. Was die mir geboten, auch wenn es gut war, ist so ziemlich wieder von mir abgefallen, die Geschichten von Ney und Rapp aber sind mir bis diese Stunde geblieben" (Fontane 1961, S. 125ff.).

Ohne Zweifel, Fontanes Vater, der in vielem das genaue Gegenbild eines im landläufigen Sinne guten Lehrers abgibt, hätte in der curricular organisierten Schule unserer Tage keine Chance. Sein Wissen ist anekdotisch zusammenhanglos, allenfalls lexikalischer Art, in der Auswahl des Lernstoffes folgt er ausschließlich seinen Steckenpferden, was und wie gelernt wird, ergibt sich weitgehend zufällig und läßt offensichtlich jegliche Systematik, Langzeitplanung und Orientierung an übergeordneten Zielen vermissen. Und doch verfügt er trotz aller fachlichen und auch menschlichen Mängel über die seltene Fähigkeit, die zum effektiven Lernen offenbar notwendigen Erinnerungsspuren bei seinem Sohn anzulegen.

Fontane bedurfte sicher keiner weitschweifigen Theorien, um die Wirksamkeit der väterlichen Erziehungskunst zu erklären. Ihr Erfolg gründete für ihn in der besonderen Persönlichkeit seines Vaters, denn: *„wie die Eltern sind, wie sie durch ihr bloßes Dasein auf uns wirken — das entscheidet"* (Fontane 1961, S. 136f.). Charaktereigenschaften wie Liebe, Güte, Menschlichkeit und Gelassenheit, über die Fontanes Eltern in reichem Maße verfügten, galten in seinen Augen bei weitem mehr als respektable Tugenden wie Pflicht, Ehre, Zuverlässigkeit und Solidität des Wissens.

2. Die „große Persönlichkeit“ — ein frag-würdiges Erklärungsmodell

Mit seiner hohen Meinung von der Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers für die Erziehung befindet sich Fontane in pädagogisch illustrierender Gesellschaft. In den 20er Jahren schreibt der Reformpädagoge Georg Kerschensteiner: *„Ein Lehrer aber, der eine volle Persönlichkeit geworden ist, ist selbst das wertvollste Bildungsgut, das, als lebendige Kraft über allen Wissenschaften, Künsten und religiösen Gütern stehend, die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag"* (Kerschensteiner, zit. nach Klafki u. a. 1971, S. 216). Pathos und Emphase dieses Bekenntnisses zur großen Persönlichkeit sind heute nach der bestürzenden Erfahrung des Dritten Reiches, kaum noch nachvollziehbar. Gleichwohl rückt gegenwärtig die Person des Lehrers wieder stärker

in den Focus des Interesses, nachdem in den 70er Jahren die Aufmerksamkeit der pädagogischen Forschung vor allem der Sache Musik und später dem Schüler — Stichwörter: Curriculumdiskussion und Schülerorientierter Unterricht — galt (vgl. Brück 1978; Linke 1982; Richter 1983; Schmidt 1982; Tausch 1982). Alltagserfahrungen wie die täglichen Gespräche Jugendlicher über die Schule, Erinnerungen an die Schulzeit (Graml 1985; Kempowski 1974) bestätigen die herausragende Rolle der Lehrerpersönlichkeit für das Unterrichtsgeschehen: Fast ausschließlich ist von Personen die Rede, kaum von Inhalten.

Während jedoch der Konsens darüber, „*daß alles in der Schule über den Lehrer läuft, alles, aber auch alles*“ (Günther 1984, S. 38) sehr leicht fällt, erweist sich die genauere Bestimmung der Lehrerpersönlichkeit bzw. der Eigenschaften, die den guten Lehrer ausmachen, als ungleich schwieriger. Das Erklärungsmodell „Persönlichkeit“ scheint sich gerade da anzubieten, wo es an plausiblen, nachvollziehbaren Kriterien für die besondere Wirkung eines Menschen mangelt. Zu den bei Schülern beliebten und fachlich erfolgreichen Lehrern zählen sowohl strenge, traditionell orientierte Pädagogen wie solche, die in partnerschaftlicher Weise ihren Unterricht zu gestalten versuchen. Die Meinungen darüber, was einen erfolgreichen Lehrer auszeichnet, sind nicht nur unter Schülern und Eltern sehr geteilt. Auf wen Schüler A schwört, der wird von Schüler B ohne Einschränkung abgelehnt. Schüler C liebt zwei von ihrem Typus her sehr verschiedene Persönlichkeiten, ohne sich über seine seltsam gespaltene Zuneigung Rechenschaft ablegen zu können. Das Erklärungsmuster „Persönlichkeit“ für die positiven wie negativen Wirkungen eines Lehrers stiftet offensichtlich mehr Verwirrung als Klarheit. Es provoziert im Gegenteil dazu, weiter zu fragen (für Anregungen zu dem nachfolgenden Fragenkatalog und Unterstützung mit empirischem Material sei an dieser Stelle Günter Kleinen gedankt):

- Wie sehen Schüler ihre Erzieher? Wie kommen sie dazu anzunehmen, bei einem bestimmten Lehrer etwas zu lernen, bei einem anderen nicht? Ist mehr der helfende Freund, der Anreger gefragt? Oder wird der eine feste Struktur vorgebende Planer bevorzugt? Welches Lehrerverhalten ermuntert, welches hemmt?
- Soll der Lehrer ein nachahmenswertes Vorbild sein oder behindert eine zu starke Persönlichkeit die eigenständige Entwicklung der Schüler? Sind bestimmte Eigenschaften, Haltungen, Einstellungen nachzuweisen, die für den guten Lehrer unverzichtbar sind? Oder machen die gute „Lehrergestalt“ — durchaus gestalttheoretisch verstanden — der jeweilige individuelle Zusammenhang und das Zusammenspiel der einzelnen Merkmale aus? Inwieweit wird das Lehrerverhalten vom aktuellen Kontext bestimmt? Gibt es für den Musiklehrer typische

Charakterzüge und Verhaltensweisen, die ihn von den Kollegen anderer Fächer unterscheiden? Etwa ein besonders hohes Maß an Sensibilität, Herzlichkeit, Kontaktvermögen?

- Wie erlebt der Lehrer den Konflikt zwischen seinem beruflichen, d. h. professionellen Selbstverständnis, dem Anspruch seines Faches und den Erwartungen der Schüler? Wie löst er ihn, welche Auswirkungen hat er auf seine Einstellung zu den Schülern? Wie erlebt er die Diskrepanz zwischen seiner eigenen musikalischen Sozialisation und der seiner Schüler? Welchen Einfluß übt sein außerschulischer privater Umgang mit Musik auf sein Unterrichtsverständnis aus? Was bedeutet ihm überhaupt sein Beruf, warum hat er ihn gewählt?
- Welche Rolle spielen in seinem Unterricht Disziplinprobleme? Wie sehr berühren sie ihn? Wie regelt er die für den Unterricht so wichtige Balance zwischen Nähe und Distanz zu seinen Schülern?
- Wie geht er mit den verschiedenen an ihn herangetragenen Ansprüchen seitens der Schüler, Eltern, Vorgesetzten, der Institution Schule um? Welche Rolle spielen Verpflichtungen gegenüber gesellschaftlichen Normen wie Richtlinien, Beamteneigenschaft und gesellschaftlichem Status?
- Inwieweit bestimmen persönliche Neigungen, Frustrationen, Ehrgeiz und Karrieredenken sein Handeln? Wie beeinflussen in der individuellen psychischen Struktur gründende Persönlichkeitsmerkmale, psychische Entwicklungsdefizite wie Beziehungsängste, Hemmungen, depressive Verstimmungen, Aggressionen, Schwierigkeiten der Selbstbehauptung u. ä. seine Einstellung zu den Schülern? Welche Haltung nimmt er zu den eigenen Emotionen und denen der Schüler ein?
- Wie wirken sein äußeres Erscheinungsbild, die nonverbalen Signale seiner Körpersprache im Unterricht? Wie weit sind ihm die Wirkung seiner persönlichen Ausstrahlung und sein Unterrichtsverhalten bewußt?

Fülle und Vielfalt des keineswegs vollständigen Fragenkatalogs wecken nur wenig Hoffnung, den Einfluß der Persönlichkeit auf den Unterricht wissenschaftlich-objektiv ergründen zu können. Die Komplexität des Problems — zu viele Variablen, Unwägbarkeiten und nicht-kontrollierbare Einflüsse von außen sind im Spiel — erlaubt keine auch nur annähernd eindeutige Klärung und läßt die Suche nach dem idealen Lehrer oder zumindest verschiedenen Typen des idealen Lehrers als schier aussichtslos erscheinen. Trotzdem mangelt es auch in der neueren pädagogischen Literatur nicht an opulenten Katalogen, in denen für den Erzieher wünschenswerte Eigenschaften, die eng an die Persönlichkeit bzw. persönliche Entwicklung gebunden sind, aufgeführt werden.

3. Der „ideale“ Lehrer

Hans Christian Schmidt, der herbe Kritik an der gegenwärtigen Lehrerbildung übt, die bestenfalls kritisches Denken vermittele, darüber aber die für das Lehrerdasein bedeutsamere Erziehung der Persönlichkeit vernachlässige,

führt eine umfangreiche Liste von Fähigkeiten und Charakterzügen an, die die durchgebildete Musiklehrerpersönlichkeit auszeichnen: Neben hoher künstlerisch-praktischer Kompetenz, sensiblem Sprachvermögen und körperlicher Ausdrucksfähigkeit müsse der angehende Lehrerstudent lernen, redlich und ehrlich, neugierig, angstfrei, humorvoll, zuverlässig, fair, glaubwürdig, tolerant und freundlich zu sein. Wer über diese Tugenden verfüge - so Schmidt —, brauche um die Gefolgschaft seiner Schüler keine Sorge zu tragen, wie fachlich einseitig, methodisch fragwürdig und menschlich verschoben er auch sei. Ganz im Sinne Fontanes sieht er die zentrale Instanz, diese Eigenschaften zu entwickeln, im Vorbild des Hochschullehrers. Außerdem empfiehlt er neben anderem Rhetorikkurse und sprachliche Gestaltungsübungen, Veranstaltungen in Tanz, Rhythmik, Darstellendem Spiel, Musiktheater und „*personality training*“, das auch zur Bewußtmachung ungelöster Privatprobleme, die das Unterrichten beeinflussen, gruppendynamische Akzentuierungen einschließt (Schmidt 1982, S. 155ff.).

Äußerungen von Lehrern und Schülern zum Unterricht bzw. zum idealen Lehrer bestätigen und ergänzen die Schmidtsche Aufzählung: Als hilfreich bei Disziplinschwierigkeiten bezeichnen Lehrer Offenheit („*die Karten auf den Tisch legen*“), seine Gefühle äußern zu können, ohne den Ärger nachzuhalten, Stärke im Aushalten chaotischer Situationen und Sensibilität für die aktuelle Klassensituation (Kleinen 1984, S. 113ff.). Als erstrebenswert betrachten sie das Vermögen, Schüler akzeptieren zu können, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, die Gabe der Selbstbeobachtung und Selbstkritik sowie eine positive Autorität sein (Brück 1978, S. 130). Schüler wünschen sich nicht nur fachkompetente Lehrer, sondern auch solche ohne Autoritätsgehalte, die auch einmal von Schülern etwas lernen und annehmen, Angst abbauen, locker sind und über Begeisterung für ihr Fach und Humor verfügen. Garantieren die beschriebenen Tugenden für sich genommen auch noch nicht den idealen, allseits erfolgreichen Lehrer, so dürfte doch kein Zweifel daran bestehen, daß ihr Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein für das Unterrichten von großer Bedeutung ist. Die meisten der aufgezählten Eigenschaften wie Offenheit, Ehrlichkeit, Angstfreiheit, Toleranz und Freundlichkeit sind subjektiv getönte Persönlichkeitsmerkmale und gründen in der jeweiligen individuellen Lebensgeschichte. Im folgenden möchte ich einige Einflußfaktoren der biographischen Erfahrung hinsichtlich ihres Einflusses auf die Persönlichkeit etwas genauer beleuchten.

4. Lehrerangst und Lebensgeschichte

Hans Christian Schmidt hält Angstfreiheit und Freiheitlichkeit für eine der Grundsäulen der Lehrtätigkeit (Schmidt 1982, S. 157). Sicher zu recht, denn die meisten von ihm geforderten Tugenden können sich ohne eine Atmosphäre angstfreier Gelassenheit gar nicht entfalten. Über Angst in der Schule, auch die der Lehrer, ist in den letzten Jahren viel geschrieben worden; von den Betroffenen wird wohl seltener darüber geredet, in der bewußten Unterrichtsplanung und -reflexion dürfte dieses Thema kaum vorkommen. Brücks Meinung, diese bedrängende Realität sei ein blinder Fleck im Bewußtsein der Lehrer, so daß sie sie nicht mehr wahrnehmen könnten, ist ohne Einschränkung zuzustimmen (Brück 1978, S. 9). Von den drei Quellen der Lehrerängste — 1. Schüler, 2. Institution Schule, 3. der Lehrer selbst — interessiert in diesem Zusammenhang die letzte. Inwieweit können bestimmte, in der Schule auftauchende Ängste des Lehrers in seiner Biographie begründet sein? Welche Bedeutung hat dies für sein Unterrichtsverhalten? Dazu ein Fallbeispiel aus einem Lehrerfortbildungsseminar über *Neue Musik seit 1945*.

Zur Einführung in die Musik John Cages schlage ich vor, nach einem aus unseren Geburtsdaten entwickelten Zufallsplan eine Improvisation zu versuchen. Zwei Teilnehmer machen nicht mit, da sie den Sinn dieses Versuchs nicht einsehen. Sie rauchen und witzeln über die ihnen offensichtlich Unbehagen bereitende Situation. Auch Texte von John Cage zu seiner Philosophie und seinen ästhetischen Anschauungen bringen keine Klärung. Im Gegenteil, seine freiheitlich-anarchischen Äußerungen zum Lernen, seine radikale Ablehnung von Werturteilen entfachen eine heftige, von einigen aggressiv geführte Diskussion über die Notwendigkeit von Zensuren, auf die nicht verzichtet werden könne. Wut konzentriert sich auf mich. Wegen solcher Angebote sei man nicht hergekommen. Man erwarte konkrete, nachprüfbare Ergebnisse, handfeste Fakten, die sich in Unterricht umsetzen ließen. Die Lage ist so festgefahren, daß der Vorschlag, am Abend nicht mehr zu arbeiten, stattdessen Bier zu trinken, von allen, auch von mir, erleichtert akzeptiert wird. Nach 3 Stunden komme ich mit einem meiner heftigsten Kontrahenten in ein Gespräch. Er fragt mich, was ich denn wirklich von Cage halte — allmählich lösen sich Verkrampfungen auf beiden Seiten, ich habe zum ersten Male wieder das Gefühl, angehört und verstanden zu werden. Nach diesem Gespräch können am anderen Tag sowohl die abgelaufenen beiderseitigen Reaktionen wie auch Cages Intentionen, die Spannung zwischen erstrebter Freiheit in der Neuen Musik und im Leben, d. h. hier Schule, in gelöster und aufnahmebereiter Atmosphäre besprochen werden. Allgemein ist die Bereitschaft, es mit Cage auch einmal in der Schule zu versuchen, gewachsen. Später höre ich von gelungenen Unterrichtsversuchen.

Das Beispiel gibt Anlaß, über verschiedene Formen von Angst und ihre Ursachen nachzudenken. Ich beginne mit meinen eigenen Ängsten, die zunehmend aufkommen, als deutlich wird, daß ich meine Absicht, Struktur und

Wesen der Musik Cages praktisch erfahren zu lassen und in den Unterrichtsstil zu integrieren, nicht vermitteln kann. Angst, sich vor dem Kollegen, der mich empfohlen hat, zu blamieren, meinen Ruf als Vermittler Neuer Musik zu verlieren. Die Erinnerung an mein erstes Seminar über experimentelle Musik mit einem offenen und freien Angebot, das insgesamt gut verlief, stellt sich ein. Hätte ich hier nicht doch etwas weniger Riskantes und Anspruchsvolles wählen sollen? In mein Leben weiter zurück gefragt, wenn auch in der aktuellen Situation mir nicht präsent: Welche Rolle spielt für meine gesamte Einstellung zur Neuen Musik, nicht nur im Augenblick, das konservative Klima meiner Hochschulausbildung, während der man uns nicht nur bewies, daß die atonale Musik ein Irrweg sei, ihre Urheber als psychisch krank verdächtige, vor dem Kollegen XY warnte, sondern uns darüber hinaus auch anzustiften versuchte, die ersten Konzerte von David Tudor in Deutschland zu stören?

Auf einige Teilnehmer wirkt die Offenheit der Situation — weder sind fixierte Lernziele noch genaue Vorgaben zum Procedere angegeben — offensichtlich beunruhigend. Die empfundene Unsicherheit scheint sie daran zu hindern, sich auf das Angebot einzulassen, es vielleicht humorvoll zu nehmen und spielerisch damit umzugehen, was Cages Philosophie ja nicht widersprechen würde. (Später wird bei der Besprechung dieser Situation uns allen betroffen bewußt, wie häufig wir Schüler bzw. Studenten in derartige Situationen bringen.) John Cage — obwohl als Scharlatan abgetan, der sein absurdes Theaterspielchen mit uns treibe — läßt keinen kalt. Der vehement vorgetragene Wunsch nach überprüfbareren Ergebnissen und die sehr emotional geführte Diskussion über Zensuren machen schmerzlich deutlich, daß mit diesem Thema nicht nur ein Sachproblem angesprochen ist. Vielmehr ist ein wunder Punkt des Lehrerdaseins überhaupt berührt, der jeden, wenn auch sehr unterschiedlich, betrifft.

Auf der weiteren Suche nach biographischen Prägungen, die unser gegenwärtiges Verhalten mitbestimmen, beschränke ich mich im folgenden exemplarisch auf einige Spezifika des musikalischen Werdegangs. Private Erfahrungen, vor allem solche aus der frühen Kindheit und Schulzeit, die in diesem Zusammenhang natürlich besonders zu Buche schlagen, klammere ich aus.

- Inwieweit hat ein Musiker aufgrund seiner spezifischen Art des Lernens — Stichwort Meister-Schüler-Verhältnis im Instrumentalunterricht, in dem es in weiten Bereichen nur richtig oder falsch gibt und regelmäßig möglichst Perfektes abzuliefern ist — Forderungen nach guten, überprüfbareren Ergebnissen internalisiert?
- Welche Gefühle lösen in ihm offene, unstrukturierte Situationen aus? Wie beeinflußt ein Studium mit einem hohen Pflichtanteil und langen Überzeiten sowie ständigem Beurteilt-

Werden, in dem nur wenig Raum für Ungeplantes und Eigenes bleibt, seine Einstellung zu Leistung und Leistungsbewertung? Wie geht einer, der ständig vergleicht und selbst verglichen wird, mit Wettbewerb und Konkurrenzängsten um?

Beurteilt-Werden und Beurteilen begleiten freilich nicht nur Musiker von Geburt an auf eine eindringliche Weise. Und jeder geht individuell unterschiedlich — mehr oder weniger zupackend oder erleidend, bewußt oder unbewußt, es positiv in sein Leben hereinnehmend oder negativ verdrängend — damit um. Horst Eberhard Richter sieht einen engen Zusammenhang zwischen Beurteilen, das in der Schule auch Selektieren zwischen oben und unten bedeutet, und Isolationsdrohung, die in unserer Kultur ein „*Erziehungsmittel zur Disziplinierung schlechthin*“ darstelle (Richter 1976, S. 152). Oft ergriffen gerade solche Menschen einen erzieherischen Beruf, die in ihrer Entwicklung über das normale Maß hinaus durch Vereinsamungssituationen und Trennungsdrohungen verunsichert worden seien. Die Ängste der von ihnen Abhängigen seien so ein Weg, die eigenen Unsicherheiten zu bekämpfen. Da der Lehrer ja auch aus objektiven Gründen beurteilen muß, gehen hier möglicherweise im Persönlichen liegende Tendenzen und die Forderungen des Berufs eine enge Verbindung ein. „*Die soziale Realität ist also darauf zugeschnitten, daß er [der Lehrer] seine etwaigen angstneurotischen Bedürfnisse ohne weiteres mit seinen objektiven Rollenfunktionen verknüpfen kann*“ (Richter 1976, S. 153). Zu ergänzen ist: ohne daß ihm dies bewußt sein muß.

5. Persönliche Prägung und einige Spezifika der musikalischen Ausbildung

Welchen weiteren spezifischen Prägungen ist nun der künftige Musiklehrer mit seinem zweiten wissenschaftlichen Fach während seiner beruflichen Ausbildung an Universität, ggf. auch noch Musikhochschule, ausgesetzt? Horst Rumpf beschreibt in seinem für Lehrer wie Hochschullehrer gleichermaßen lesenswerten Buch *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*, wie der akademisch-wissenschaftliche Werdegang zwingend die Kanalisierung und Kontrolle von Affekten sowie die Unterdrückung von Fantasie und Vorstellungskraft fordert.

Welche Gefühle - so Rumpf - bewegen etwa einen jungen Biologiestudenten, der im Präparieranfängerkurs den Kopf eines Frosches abschneiden muß — in der Sprache der biologischen Wissenschaft vom Menschen distanzierend dekapitieren genannt? Wie wird er damit fertig, sich

nicht dagegen wehren zu können, falls ihm dies Schwierigkeiten bereitet, „weil man als Verrückter gilt, als wissenschaftsunfähiger Mensch, wenn man solche Einführung in die Lebensforschung für fragwürdig und unerträglich hielte“ (Rumpf 1981, S. 26)? Welchen Einfluß üben derartige über Jahre gepflegte Einübungen auf die Gefühlswelt des künftigen Lehrers aus? Was wird er als seine Einstellung zur Natur, zum Fach Biologie unabhängig von den Inhalten seinen Schülern vermitteln, vielleicht vorleben?

In der Musiklehrerausbildung wird sicher nicht geköpft, doch weist der dort geübte Umgang mit Musik durchaus dem beschriebenen Wissenschaftsbetrieb verwandte Züge auf. Auch dort eine starke Sachorientierung, zumindest in der Musiktheorie einseitig analytisch-rationales Denken, isolierte Beschäftigung mit Einzeldisziplinen, die sich nur ansatzweise zu einem Ganzen zusammenfügen. Dazu ein hohes Maß an Fremdbestimmung, Kontrolle und Selbstdisziplin. Christoph Richter beklagt die „*Flucht in die ‚definierten Verhältnisse‘ der Analyse, der Musiklehre u. a. ‚fest‘-zustellender Unterrichtsziele*“ (Richter 1981, S. 225ff.). Dies bedeute den Verlust des Humanen, nämlich eines Umgangs mit Musik, der als sinnstiftend erfahren wird, da er in den individuellen Lebensraum eingebettet und durch Denken wie Fühlen gleichermaßen geprägt ist. Welche Gefühle wecken in einem derart theoretisch-analytisch ausgebildeten Lehrer die Ansprüche von Schülern, denen sein zwar inniges, aber auch distanziert-kontrolliertes Verhältnis zur Musik, sein möglicherweise professioneller Ehrgeiz, fremd sind; die Musik primär als emotionales Stimulans benutzen und in ihr — Stichwort Neuer Sozialisationstyp — ihre Verschmelzungssehnsüchte ausleben wollen? Schließlich: Wie reagiert jemand, dessen Entwicklung vor allem auf Individualitäten ausgerichtet war — Einzelunterricht, Musizieren und Arbeiten in kleineren Gruppen mit Gleichgesinnten —, auf eine große Zahl von Schülern, die nicht nur wenige Fachkenntnisse mitbringen, sondern sogar unwillig sind und Musik allenfalls als entspannendes Ausgleichsfach hinnehmen (s. dazu auch Linke 1982, S. 201)?

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Der vorstehende, einseitig die fragwürdigeren Momente der musikalischen Ausbildung akzentuierende Fragenkatalog zielt nicht auf den typischen Musiklehrer, den es ebensowenig wie den typischen Schüler gibt. Seine Absicht ist vielmehr, auf allgemein wenig beachtete, die Persönlichkeit des Musiklehrers mitprägende Einflußfaktoren hinzuweisen. Das beschriebene Szenario führt also keineswegs zwangsläufig zum introvertierten und kontaktscheuen, zwanghaften und leistungsbesessenen Musiker, da 1. jeder auf seine Umwelt subjektiv individuell reagiert und 2. diese Einflüsse auch objektiv sehr variieren. Außerdem stellen die be-

schriebenen Faktoren nur Ausschnitte musikalischer Sozialisation dar; zu reden wäre natürlich auch von den Glückserlebnissen mit Musik, Momenten gelungener Gemeinschaft u. a., ganz zu schweigen von außermusikalischen Prägungen etwa durch Familie und Schule. Indessen dürfte deutlich geworden sein, wieviel jeder im Verlauf seines Lebens durch eine Art geheimen Lehrplans nebenher mitlernt, ohne daß es in sein Bewußtsein eindringt. Einstellungen, Haltungen und Empfindungen werden so internalisiert und bestimmen unabhängig von dem, was wir beabsichtigen und wünschen, unser Handeln und unsere Wirkung auf andere, positiv wie negativ. Sie machen im wesentlichen die sog. „*natürliche Ladung*“ des personalen Mediums Lehrer aus und werden vorzugsweise im Watzlawickischen Sinne analog kommuniziert, also durch Körperhaltung, Bewegungen, Stimme, Sprechduktus usw. (Petzold 1977, S. 110ff.). Da im Erziehungsprozeß der Beziehungsaspekt eine zentrale Rolle spielt, kann die mangelnde Reflexion, d. h. bewußte Berücksichtigung der eigenen Lebens- und Lerngeschichte, der automatisierten Gewohnheiten und Äußerungen den Mißerfolg vorprogrammieren, z. B. zu den pädagogisch bedenklichen double-bind-Situationen führen.

6. Einige Perspektiven für die Ausbildung von Musiklehrern

Ein so anspruchsvolles Konzept wie die „Erziehung der Erzieher“ verlangt nach einer breiten Fundierung im Bildungsbereich, die gegenwärtig utopisch erscheint. Schon gar nicht ist seine Verwirklichung von einer Randdisziplin wie dem Fach Musik allein zu erhoffen. Gleichwohl bietet das emotionsgeladene, subjektiv hoch bedeutsame Medium Musik gute Möglichkeiten, Person und Sache, Selbsterfahrung und Wissensvermittlung integrativ miteinander zu verbinden. Meine folgenden Überlegungen verstehen sich als kleine Schritte in diese Richtung und als Versuch, diese Möglichkeiten ein wenig zu konkretisieren. Ich beschränke mich dabei auf Aktivitäten mit Musik, allenfalls anderen künstlerischen Medien, und klammere Selbsterfahrungsveranstaltungen im engeren Sinne, wie sie von Pädagogen und Psychologen angeboten werden und jedem realen und zukünftigen Lehrer zu empfehlen sind, aus.

Die Aufhebung der Trennung von Subjekt und Objekt beim Lernen ist ein zentrales Anliegen der *Didaktischen Interpretation von Musik*. In der Literatur wird dies bislang fast nur von der Seite der Musik aus angegangen (vgl.

z. B. Bozzetti 1985, S. 410ff.; Richter 1984/11, S. 22ff. und 12, S. 20ff.), indem das Werk auf seine für den Rezipienten bedeutsamen Inhalte hin befragt wird. Methoden, die im Subjekt liegenden Potentiale und Fähigkeiten für diesen Prozeß der gegenseitigen Horizontverschmelzung zu aktivieren, sind hingegen kaum entwickelt. Da wären als erstes *Übungen zum voraussetzungslosen Hören von Musik* zu nennen: Musik hören ohne besondere Intentionen, mit der für manchen nur scheinbar leicht zu realisierenden Anregung, sich von der Musik emotional und assoziativ anmuten zu lassen, mit einer gestreuten, noch nicht gerichteten Aufmerksamkeit und mehr sich mit der Musik identifizierenden als auf ihre detaillierte Erkenntnis gerichteten Haltung. Ziel der Bemühungen ist es, ein möglichst breites Spektrum an persönlichen Eindrücken und Assoziationen, Gefühlen und Ideen zutage zu fördern. Gleichzeitig vermag das intuitive Aufnehmen der Musik ein erstes, wenn auch noch diffuses Verstehen der zentralen Sinnkategorien entsprechend dem hermeneutischen Zirkel zu vermitteln, auf das die spätere Analyse und Interpretation bezogen werden können. Schließlich tragen die individuellen, sehr unterschiedlichen Beiträge auf eine selbstverständliche Weise zum gegenseitigen persönlichen Kennenlernen und damit zu Verbesserung des Arbeitsklimas bei.

Da ein derartiges Vorgehen zu dem in Schule wie Hochschule üblichen Umgang mit Musik im Widerspruch steht, ist es wichtig, vorher eine aufnahmebereite Atmosphäre zu schaffen. Dazu verhelfen mehr oder weniger angeleitete *Entspannungs-, auch Meditationsübungen*, die die Aufmerksamkeit von den Außenreizen vor allem auf die Wahrnehmung des Körpers lenken, der in der Musikerziehung nicht nur als Ausdrucksmittel, sondern auch als Erkenntnismöglichkeit viel zu wenig beachtet wird.

Der Aktivierung persönlichen Materials dienen ebenfalls einfache *Imaginationenübungen* zu musikalischen Themen, etwa zu Liedtiteln wie *Mondnacht* von Robert Schumann oder auch zu musiktheoretischen Problemen wie „Reihung — Entwicklung“. Elementare *Transformationsübungen* in andere Medien bereiten den Boden für die eigene Gestaltungsfähigkeit und eröffnen Einsichten, die den oft allzu engen Fachhorizont übersteigen. Der Gestaltpädagogik entlehnte *Identifikationsübungen* zu kurzen Musikstücken, evtl. auch nur Klängen, bestimmten Rhythmen usw., die in einem hohen Maße Fantasie und Vorstellungsvermögen anregen, schaffen eine emotional stabile Grundlage für die analytische und rationale Reflexion. Intention derartiger und anderer Übungen ist die Aktivierung des persönlichen Erlebens sowie der Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit. D. h., fürs erste zumindest,

kein Theoretisieren, schon gar kein Belehren, sondern Austausch von subjektiven Erfahrungen und Erlebnissen.

In den *didaktisch-wissenschaftlichen Studien* bietet die eigene musikalische Entwicklung anregende, bisweilen brisante Anknüpfungspunkte, um Lernen und Wissensstoff an die persönliche Erfahrung anzubinden. Berichte über selbst erlebten Musikunterricht, Musiklehrer, die man hatte, das eigene Musik-Erleben geben einen idealen lebensgeschichtlichen Hintergrund für die Erarbeitung und Reflexion entsprechender musikpädagogischer Forschung, etwa des Artikels zur Musikerpersönlichkeit im 10. Band des *Neuen Handbuchs der Musikwissenschaft* (De la Motte-Haber/Dahlhaus 1982, S. 282ff.), und verhelfen zu einem individuell begründeten Standpunkt. *Selbst- und Fremdbeobachtung* in Seminar und Schulpraktikum, z. B. im Hinblick auf äußere Erscheinung, Körpersprache, Sprechweisen, Sprachformen, ermöglichen ein Arbeiten, das, im Hier und Jetzt ansetzend, Eigenes und Fremdes, Vergangenes und Gegenwärtiges einschließt. Dabei ist nicht entscheidend, was und wie im einzelnen beobachtet wird, da Selbstbeobachtung in der Regel das gesamte Verhalten und Befinden über die Bewußtseinschwelle hebt (vgl. dazu auch Bohnsack 1984, S. 330). Theorie, die derart an selbst durchgeführte Praxis und sinnliche Wahrnehmung gebunden wird, hinterläßt ausgeprägte Erinnerungsspuren und ist somit auch für zukünftiges Handeln verfügbar. Viel erreicht ist schon, wenn es gelingt, Mut zu machen zur persönlichen Äußerung und die für manchen überraschende Einsicht zu vermitteln, daß die eigenen Erfahrungen und Gefühle nicht nur etwas gelten, sondern ein unverzichtbares Ferment allen Lernens, somit auch des wissenschaftlichen Lernens darstellen. Ziel ist nicht, die große Persönlichkeit zu entwickeln oder bestimmte Verhaltensweisen anzutrainieren, sondern, viel bescheidener, für die in der Person liegenden Möglichkeiten, aber auch Hemmnisse, die Wirkung der persönlichen Ausstrahlung zu sensibilisieren als eine notwendige Bedingung für mögliche Veränderung.

Persönliches Wachstum fördernde Konzepte wie *Themenzentrierte Interaktion*, *Awareness* und *Gestaltpädagogik* stellen eine Fülle an elementaren, auch musikalischen Sensibilisierungsübungen bereit, um Innerpsychisches zum Ausdruck zu bringen, es so sich und anderen sichtbar zu machen mit der Absicht, es auch verbaler Reflexion und Bearbeitung zuzuführen.

Für die musikpädagogische Forschung eröffnet die Verbindung von Musikerziehung und den o. a. Persönlichkeitskonzepten ein weites Aufgabenfeld, Methoden und Verfahren zu entwickeln, um die Erziehung der Musikerzieher im beschriebenen Sinne zu betreiben. Blicke abschließend noch ein

Wort zur gewandelten Aufgabe des Lehrerausbilders in diesem Prozeß zu sagen. Er hat, zumindest zeitweise, die Rolle des Wissensvermittlers mit der des Anregers zu vertauschen, der die richtige Atmosphäre schafft und den Raum bereitstellt, in dem sich das zarte Pflänzchen Individualität entfalten kann. Also: Zum Ausdruck von Eigenem ermuntern, Angst überwinden helfen und anstiften, abgespaltene, unterdrückte Gefühle wieder zuzulassen. Dies erfordert Mut, Geschick, Sensibilität und Geduld. Mut, auf manches unverzichtbar scheinende Bildungs- und Wissensgut zugunsten subjektiver Entfaltung zu verzichten; Geschick, Persönliches, das ausufert, nicht gewaltsam zu unterbinden, sondern wieder sachlich anzubinden; Sensibilität im Umgang mit heiklen Situationen und Geduld im Aushalten von schwierigen, oft zeitaufwendigen Selbstklärungsprozessen. Schließlich ein hohes Maß an Zurückhaltung hinsichtlich eigener Beiträge — bis zur Kunst des Schweigens. Damit freilich ist der Lehrerausbildler in die Pflicht genommen, die Entwicklung der weiter oben beschriebenen Tugenden wie Echtheit, Offenheit, Akzeptieren, Empathie ... auch bei sich in Gang zu setzen, um nicht psychischen Mechanismen wie Wiederholung, Übertragung, der Beziehungsfalle des double-bind, für die er die zukünftigen Lehrer sensibilisieren möchte, selbst zu erliegen.

Literatur

- Sehne, K.-E, u. a.: Die Musikerpersönlichkeit, in: De la Motte-Haber H./Dahlhaus, C., (Hrsg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd. 10, Wiesbaden 1982, S. 282ff.
- Bohnsack, E, u. a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht, Weinheim/Basel 1984.
- Bozzetti, E.: Form und Idee in der Musik Gustav Mahlers. In: Musik und Bildung 1985, S. 410ff.
- Brück, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers — ein Modell, Hamburg 1978.
- Fontane, Th.: Meine Kinderjahre. Autobiographischer Roman, München 1961.
- Günther, U.: Erlebte Geschichte der Musikpädagogik. Gespräch mit Ulrich Günther, in: Kleinen, G., u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Musiklehrer 4 (1984), Lilienthal/Bremen 1984, S. 15ff.
- Graml, K.: Erfahrungen mit Musik ins Kindes- und Jugendalter in der Erinnerung Erwachsener. Teilergebnisse einer Auswertung vom 600 Berichten. In: Bastian, H. G. (Hrsg.): Umgang mit Musik (Musikpädagogische Forschung Bd. 6), Laaber 1985, S. 119ff.
- Kempowski, W.: Immer so durchgemogelt. Erinnerungen an die Schulzeit, Hamburg 1979.
- Klafki, W., u. a.: Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung, Frankfurt/M. 1971.
- Kleinen, G.: Disziplin Konflikte im Musikunterricht. In: Jahrbuch für Musiklehrer 4 (1984), S. 113ff.
- Lauff, W./Homfeldt, G.: Pädagogische Lehre und Lehrerfahrung. Erziehung der Erzieher mit pädagogischen Medien, Weinheim/Basel 1981.

- Linke, N.: Die Tätigkeit des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen unter dem Gesichtspunkt der Langzeitplanung (1920-1980). Empirische Untersuchung zur Anthropologie der Musikerziehung, Opladen 1982.
- Petzold, H. G./Brown, G. I. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung, München 1977.
- Richter, Ch.: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. Der Lehrer als humane Instanz — Beispiel: Klavierslehrer. In Ehrenfort, K. H. (Hrsg.): Humanität Musik Erziehung, Mainz 1981.
- Richter, Ch.: Hermeneutische Grundlagen der Didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel. In: Musik und Bildung 1983/11, S. 22ff. und 1983/12, S. 20ff.
- Richter, H. E.: Flüchten oder Standhalten, Hamburg 1976.
- Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München 1981.
- Schmidt, H. Ch.: Der Lehrer im Musikunterricht. In: Bastian, H. G. u. a. (Hrsg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven, Düsseldorf 1982, S. 152ff.
- Tausch, R.: Persönliches Lernen des Lehrer-Erziehers. Notwendig für fachliches und persönliches Lernen des Schülers. In: Meyer, E. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in seelischer Not, Braunschweig 1982.

Prof. Dr. Werner Pütz
 Neckarstr. 33
 D-4400 Essen 18