

Empathie und Bereitschaft zum Dialog Zur Diskussion lernfördernder Wirkungen von Musikpädagogen

FRAUKE GRIMMER

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf*. - Essen: Die Blaue Eule 1991. (Musikpädagogische Forschung, Band 12)

1. Lehrende im Spiegel musikalischer Lernbiographien

Lehrende sind - idealiter - lebenslang Lernende. Die Bedeutung, die ihrer Selbst- und Beziehungsdefinition beim Anbahnen produktiven, gelungenen oder persönlich bedeutsamen Lernens zukommt, ist lange Zeit von Musik- und Instrumentaldidaktik unterschätzt worden. Empirisch-hermeneutische Untersuchungen zum Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen und zur künstlerischen Ausbildung am Instrument belegen, wie Lehrende von Lernenden erlebt worden sind, welche Eigenschaften und Fähigkeiten zur Konstitution von Vorbildern beigetragen haben und in ihren Auswirkungen als lernfördernd umschrieben worden sind (WICKE/GRIMMER 1988; GRIMMER 1990). Die Verbindung von künstlerischem Anregungspotential, überzeugender Sachkompetenz und großem Eigenengagement hat demnach besonders beeindruckt. Hohe Anforderungen an Lernende sind als positive Herausforderung angenommen worden, wenn Lehrerinnen und Lehrer Interesse und Anteilnahme an ihrer Person und an ihrem Weiterkommen zeigten, Verständnis für ihre Schwierigkeiten und Krisen signalisierten.

Ich möchte in meinem Beitrag die Aufmerksamkeit auf zwei Dimensionen musikpädagogischen Handelns lenken, die mir bislang in der Diskussion über den Zusammenhang von Lehrer-Tugenden bzw. Lehrerpersönlichkeit und didaktischem Handeln (SCHMIDT 1982; PÜTZ 1986; JANK/MEYER/OTT 1986) zu kurz gekommen erscheinen. Ich werde mich vor allem auf das Handlungsfeld Instrumental- und Musikpädagogik beziehen, weil es sich hier um einen musikpädagogischen Bereich handelt, in welchem Empathie- und Dialogfähigkeit aufgrund des persönlichen Bezugs von Lehrenden und Lernenden eine besondere Rolle spielen. Es ist jedoch davon auszugehen, daß diese Qualitäten pädagogischen Handelns auch bei Lehrenden in anderen Ausbildungsbereichen erhofft bzw. vermißt werden.

Die Anschauungsbeispiele, die hier vermittelt werden, gehen zurück auf die eingehende Analyse und Interpretation rekonstruierter Lernbiographien von

Schulmusikstudierenden, An musikalischen Lernbiographien können wir nachvollziehen, wie Lernende in unterschiedlichen Lern- und Lebensphasen je eigene Erfahrungen mit Musik, Instrument, Lehrenden und sich selbst gemacht und wie diese Erfahrungen Lernaktivitäten bzw. -widerstände, Musikpräferenzen, Selbstkonzepte und subjektive Bedeutungen von Lernenden mitgeprägt haben. Die Konfrontation mit der eigentümlichen Dialektik fördernder und hindernder biographischer Einflüsse, mit Bedingungen der Entstehung von Erfolgen oder Lernschwierigkeiten kann dazu anregen, Lehrer- und Schülerhandeln - eingebettet in einen größeren, biographisch bedingten Lernzusammenhang - besser zu verstehen (GRIMMER 1990). Verstehen von Personen als „praktisch-pädagogisches Verstehen“ (LOCH 1978, S. 9), insbesondere Bemühungen um einfühlerisches Verhalten und Dialog, sind in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft - ganz zu schweigen von der Musikpädagogik - sehr vernachlässigt worden.¹

Ich werde zunächst das zugrundegelegte Verständnis von Empathie- und Dialogfähigkeit erläutern. Im Anschluß daran zeige ich an *einer* - vielfach krisenhaft verlaufenen - Lern- und Lebensphase Studierender, dem Übergang in das neue Umfeld (Musik-)Hochschule, wie das Zusammenwirken spezifischer biographischer Einflüsse und Bedingungen institutionalisierten Lernens bei Betroffenen tiefgreifende Verunsicherungen und Empathiewünsche, bei Lehrenden besondere Verstehens- und Handlungsprobleme hervorrufen kann.

2. Empathie und Dialog als Ausdruck pädagogischen Verstehens

Die Empathie-Diskussion wird bislang vornehmlich innerhalb der Psychoanalyse, der Interaktionstheorie und der Gesprächspsychotherapie geführt. Dort wird der Vorgang der 'Einfühlung' zum Teil unterschiedlich akzentuiert und gedeutet. Wichtige Anregungen zur Übertragung auf den pädagogischen Bereich finden sich bei ROGERS (1974), bei BULLMER (1978) und SCARBATH (1983). Dort wird die Bedeutung der Annäherung an fremd-seelisches Erleben, die daraus resultierende veränderte Beziehungsqualität zwischen Menschen bzw. Menschen und Welt hervorgehoben, Erfüllt die Empathie des Therapeuten als „instrumentelle Variable“ die Funktion, „die Selbstempathie des Klienten zu

1 Mit 'Verstehen' ist sowohl die „aktiv-gerichtete, ja eindringende Bewegung des verstehenden Subjekts auf oder in ein Objekt“ gemeint als auch das „An-sich-Heranlassen von Impulsen eines anderen Subjekts“ (SCARBATH 1983, S. 225).

erhöhen" (BIERMANN - RATJEN et al. 1979, S. 20), so handelt es sich bei der Empathie des Pädagogen um eine humane Qualität, eine wichtige Voraussetzung für Verstehen und Anbahnen produktiver Lernprozesse.

Bereits FREUD hat 'Einfühlung' als den Prozeß beschrieben, „der den größten Anteil an unserem Verständnis für das 'Ich-Fremde' anderer Personen hat" (1921, S. 119). WINTERSTEIN unterscheidet eine mehr passive und eine mehr aktive Komponente des Sich-Einfühlens. Das „Fremd-Ich" kann „in Passivität wie ein aufgenommener Inhalt" (z.B. Musik) erlebt werden. In einem „Aktivitätsmoment" können wir uns jedoch auch in den anderen hinein- und hinausversetzen (1931, S. 221). BALINT nimmt vor allem die passive Seite des Sich-Einfühlens in den Blick, wenn er von den „eigenen gefühlsmäßigen Reaktionen" spricht, mit denen der Therapeut auf „Verhalten, Rede und Ausstrahlung" des Patienten reagiert (BALINT 1957 in: KUTTER 1981, S. 38). Diese Fähigkeit ist noch nicht „mit der spezifischen Gegenübertragung als Reaktion des Analytikers auf die Übertragung des Patienten" identisch. Sie kann nur Ergebnis einer langjährigen Schulung einschließlich Lehranalyse sein. Psychologen, Ärzte, Sozialarbeiter und Pädagogen sollten jedoch zumindest fähig sein, auf das zu reagieren, was ihnen gefühlsmäßig von anderen entgegenkommt (KUTTER 1981, S. 38).

In seinem Lernprogramm 'Empathie' geht BULLMER gezielt auf den Erwerb dieser Fähigkeit ein. Nach ihm gründet das Wesentliche empathischen Verhaltens in der möglichst umfassenden und genauen Wahrnehmung der Gefühle einer anderen Person (und deren Bedeutungen) sowie in der sensiblen Art und Weise, wie ein Mensch einem anderen Menschen seine Wahrnehmung vermittelt. Erst die Kongruenz von empathischem Wahrnehmer und empathischem Antworter kennzeichnet Personen, die als sehr empathisch zu bezeichnen sind. Dabei ist es wichtig, daß sich empathische Antworten auf möglichst genaue Wahrnehmungen stützen (WEINMANN, in: BULLMER 1978, S. IX).

KOHUTS Überlegungen zur Empathie „als einer Methode vertieften Erkenntnisgewinns und einer Matrix wissenschaftlicher Forschung" (WAGNER-WINTERHAGER 1982, S. 42) führen darüber hinaus. Die „Essenz der Psychoanalyse" liegt für Kohut im „langandauernden, empathischen Eintauchen des wissenschaftlichen Beobachters in das Beobachtete, um Daten zu sammeln und Erklärungen zu finden" (Kohut 1981, S. 292). Durch Introspektion in uns selbst und durch Empathie, d.h. hier durch Sich-Einfühlen in die Introspektion anderer, können „unsere Gedanken, Wünsche, Gefühle und Phantasien" beobachtet werden

(KOHUT 1977, S. 9). Auch wenn wir (Musik-)Pädagogen in der Regel nicht über eine psychoanalytische Ausbildung verfügen, so wird es uns am ehesten möglich, bei Menschen unseres eigenen Kulturkreises, aufgrund uns bekannter Zeichen (Bewegungen, Sprachverhalten, Wünsche, Empfindungen) *den Wiederhall ihrer inneren Erlebnisse in uns zu hören*" (KOHUT 1981, S. 13; Hervorhebung von der Verf.). KOHUT unterscheidet drei Aspekte von Empathie: Das Erkennen des Selbst im anderen, die Erweiterung des Selbst, um den anderen einzuschließen, das annehmende, bestätigende Echo, das vom Selbst hervorgerufen wird (KOHUT 1975, S. 44). Erst die konkrete Umsetzung der drei Aspekte von Empathie bewirkt, daß weite Bereiche des menschlichen Lebens verständlich, die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen als befriedigend erlebt werden können.

Innerhalb der Gesprächspsychotherapie gehen die Versuche, Empathie zu umschreiben, auf Rogers zurück. „Empathie () bedeutet, das Verletztsein oder das Vergnügen des anderen so zu empfinden, wie er es empfindet und deren Ursachen so wahrzunehmen, wie er sie wahrnimmt, ohne jedoch jemals zu vergessen, daß wir dies tun, *als ob wir verletzt oder vergnügt wären (...)*" (ROGERS 1959, in: ROGERS/ROSENBERG 1980a, S. 77 f.). Wenn diese als-ob-Eigenschaft verloren geht, handelt es sich um den Zustand der Identifikation - und nicht mehr um Empathie.

Der Pädagoge im Sinne von Rogers ist „facilitator", ein Mensch, der einen Bildungsprozeß „verstehend ermöglicht", indem er „in den Schuhen des anderen steht und die Welt mit den Augen des Lernenden sieht" (ROGERS 1974, S. 113). Emotionale Wärme, Akzeptanz der Person des anderen sowie „Echtheit" gehören zu den charakteristischen Eigenschaften des „facilitators". Kongruentes, akzeptierendes Verhalten ist Empathie und Empathie ist das, was therapeutisch und - wie ich empirisch belegt habe - auch musikpädagogisch wirksam ist.²

Kritiker der Gesprächspsychotherapie haben den Vorwurf erhoben, es gehe dieser zwar um ein „Nacherleben", um ein „Nachbilden" von emotionalen Zuständen des Klienten", also eher um ein Verständnis-haben als um ein Verstehen in der Art des Erkennens von verborgenem Sinn, welcher hinter einem Phänomen (Verhalten, Gefühl) liegen könnte. Übersehen wird dabei jedoch „der flie-

2 Hierin stimmen z.B. ROGERS und KOHUT trotz unterschiedlicher theoretischer Vorannahmen überein. Vgl. auch F. GRIMMER 1990, S. 141 ff.

Bende Übergang von Anschauen zum Durchschauen, vom reinen Vergegenwärtigen des Phänomens zum Erfassen seiner Bedeutung, von Wahrnehmen zum Interpretieren" (FINKE 1985, S. 332).

Einfühlen als „ein Verstehen in kleinen Schritten" mit dem Ziel, „eine ganz allmähliche Erweiterung des Bewußtseins und Wahrnehmungsraumes" zu erlangen (FINKE 1985, S. 332), wird daher als „ermöglichendes Verstehen" zu den fünf Dimensionen praktisch-pädagogischen Verstehens gezählt und durch die Konzepte des „divinatorischen (erratenden bzw. befreienden) Verstehens" (AICHHORN/BYITNER), des „informierten Verstehens" (DIETERICH), des emporbildenden Verstehens" (SPRANGER) sowie des curricularen Verstehens" (LOCH) ergänzt und korrigiert (SCARBATH 1983, S. 232 ff).³

Einführung und pädagogisches Verstehen manifestieren sich unter anderem im Dialog. Dabei heißt Dialog „Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen" (FREIRE 1973, S. 72). Bereitschaft zum Dialog setzt grundsätzlich voraus, daß sich Menschen gegenseitig als Gesprächspartner achten, daß ein gemeinsames Anliegen bzw. Erkenntnis-Interesse besteht. Medium der Ich-Du-Beziehung ist vor allem die Sprache. Die Gleichwertigkeit der Dialogpartner gründet in der von der personal-dialogischen Pädagogik angenommenen Doppelstruktur: Der Mensch ist von Beginn an Person mit Selbstgestaltungsenergie. Er wird zudem Person in einem offenen, lebenslangen Prozeß. Der Terminus 'Person' steht für „Einmaligkeit und unableitbare Würde des einzelnen Menschen in seiner Leib-Seele-Geist-Einheit... und in seiner jeweiligen lebensgeschichtlichen Lage". Er verweist zudem auf die Angewiesenheit „des sich in seiner Lebensgeschichte entwickelnden Menschen auf Zuspriechung und mitmenschlichen Bezug" (SCARBATH 1983, S. 226). Erst im Dialog können unterschiedliche Sichtweisen, die Voraussetzungen heterogener Deutungen von Welt abgeklärt werden.

„Dialog als Begegnung von Menschen, der gemeinsamen Aufgabe des Lernens und Handelns zugewandt, wird zerstört, wenn es den Teilneh-

³ Vgl. ausführlich zum 'pädagogischen Verstehen' SCARBATH 1983, S. 239 f. Für den vorliegenden thematischen Zusammenhang sind vor allem das Konzept des „informierten Verstehens", das in pädagogisch-psychologischer Sachkenntnis und im Wissen um die menschliche Persönlichkeit gründet, sowie das des „curricularen Verstehens" von Bedeutung. Orientierungspunkt pädagogischen Verstehens ist bei dem zuletzt genannten Konzept das „sich im Lebenslauf immer wieder entwerfende und schaffende, explizierende Selbstverständnis des Educanden" (Loch 1979, S. 164).

mern, oder einem von ihnen, an Demut fehlt. Wie kann ich mich im Dialog

engagieren, wenn ich fortwährend andere zu Unwissenden stempeln und meiner eigenen Unwissenheit nie gewahr werde?..." (FREIRE 1973, S. 73).

Die folgenden Anschauungsbeispiele mögen belegen, wie sehr Studierende auf Empathie- und Dialogfähigkeit von Instrumentaldozentinnen an der Hochschule angewiesen sind. Sie provozieren außerdem die Frage: Wie können wir als Hochschullehrer und -lehrerinnen diese Fähigkeiten bei uns stärker ausbilden?

3. *Anforderungen in der neuen Lernsituation Musikhochschule*

„Und im Moment ist es doch so, daß ich in dem Punkt auch ein bißchen Schwierigkeiten mit mir selber hab', daß ich mich auch selber frage: Wo stehe ich selber im Vergleich mit anderen, im Vergleich auch mit meiner Begabung? Wo ist überhaupt meine Begabung spürbar?" (U.H.)

Die ersten Semester eines Musikstudiums an der Hochschule stellen nicht nur für Studierende sondern auch für Instrumentalpädagogen eine Art Bewährungsprobe dar - ob sie es bewußt vollziehen oder nicht. In diesem neuen Umfeld ergeben sich - wie die Analyse musikalischer Lernerfahrungen gezeigt hat - für Betroffene vielfach Orientierungsschwierigkeiten und Verunsicherungen. Die Anforderungen sind ungewohnt hoch, die Lernenden werden mit neuen Methoden, anderen Einstellungen und unbekanntem Persönlichkeitsstrukturen von Lehrenden konfrontiert. Langfristig aufgebaute Selbstbilder geraten ins Wanken. Studierende haben unter anderem die Aufgabe zu bewältigen, zu einer realitätsgerechten Selbsteinschätzung (Modifikation von Selbstkonzepten) zurückzufinden, ohne zu resignieren. Stellvertretend für diesen Prozeß mag eine Selbstausage stehen:

„An der Musikhochschule mußte ich sehr rapide feststellen, daß es mit meiner Selbstsicherheit nicht weit her war."

Zu Beginn des Studiums wurde Z. „der erste große Schlag" versetzt. Alle waren besser als er. In seinem früheren, „sehr provinziellen Lebenskreis" wurden ihm Merkmale besonderer Begabung nahegelegt. Gab es damals „keine Konkurrenz, die einen gewissen Druck ausübte", spielten nun die „konkurrierenden anderen" eine nahezu erdrückende Rolle. Die Konfrontation mit der neuen Realität war besonders hart, weil dieser junge Mann seit seiner Kindheit an einem

'Künstler-Syndrom', einem heimlichen, erfolglos abgewehrten Traum von einer Pianisten-Existenz, 'litt', und die Beantwortung der Frage nach seiner künstlerischen Identität für ihn von existentieller Bedeutung war.

„Wie sehe ich mich als Künstler oder als jemanden, der als Künstler tätig ist? Oder wie soll ich mich als Schulmusiker sehen?“

Lehrenden bleiben - wie auch in diesem Fall - persönliche Krisen von Studierenden, die biographisch mitbedingten Voraussetzungen von Lernschwierigkeiten weitgehend verborgen. Viele von ihnen wissen nur wenig über den Bedingungs-zusammenhang von Unterrichts-atmosphäre, rigiden Lernanforderungen, Selbstwertproblemen, psychomotorischen Verspannungen und Leistungsbeeinträchtigungen bei Lernenden im Umgang mit dem Instrument. Obwohl z.B. im Klavierunterricht von Z. „besonders höfliche Umgangsformen dominierten“, ließ die zwischenmenschliche Beziehung zwischen dem Dozenten und dem Studenten Wünsche offen.

„Er war nicht so interessiert an einem als Person, sondern sagte eben in sehr freundlichem Ton, daß es schlecht war, oder auch mal, daß es besser war.“

Bei diesem Lehrer hatte Z. ein systematisch aufbereitetes Lernprogramm zu absolvieren. Ein Semester lang wurde „nur Technik gemacht“. Die obligatorischen Czerny- und Hanon-Übungen betreuten fortgeschrittene Studenten. Erst ab dem 2. Semester wurde „die eigentliche Literatur beim Meister“ studiert. Die Verselbständigung technischer Details ohne Rückbindung an das Ganze der Musik, die bereits Klavierlernen vor der Hochschule bedrohte, erschien hier potenziert als Verselbständigung vorgeschalteter Technik überhaupt. Emotional reagierte Z. darauf mit „spontanem Widerstand“. Eine für viele Musikstudierende bezeichnende Autoritätsgläubigkeit hinderte ihn jedoch daran, sein Unbehagen im Unterricht zu artikulieren.

Studierende scheitern u.a. auch an der „musikalisch-geistigen Unbeweglichkeit“ ihrer Dozentinnen. Das einheitliche Übertragen *einer* Lern-Methode (z.B. Auswendiglernen der Stimmen um jeden Preis) auf alle Studierende einer Klavierklasse, ungeachtet ihrer unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Lern- und Persönlichkeitsstrukturen sowie ihrer Vorerfahrungen im analytischen Umgang mit Musik, zersetzende Kritik an Versuchen der Interpretation, die nicht eigenen Vorstellungen von Lehrenden entsprechen, sind keine Seltenheit.

„Wir sind nie miteinander warm geworden; erst mal von der Mentalität her war's doch ein bißchen schwieriger. Ich hatte immer gedacht: Die versteht mich nicht, und nachher habe ich gedacht: Sie will mich nicht verstehen. Ich habe mich immer sehr eingeeengt gefühlt, sehr, sehr unwohl. Es war ganz schlimm. Ich hab' nachts vorher (vor der Klavierstunde) nicht mehr geschlafen.“

Es gab in diesen Stunden keine Gelegenheit zur Diskussion über musikalische Fragen oder Sachverhalte. Es erschien „alles so fertig“, es fehlte „das aufmunternde, bestätigende Wort“.

Musik so „gestalten zu müssen“, daß dieser Vorgang „stets gegen den Strich geht“ und persönliche Empfindungen nicht das Instrumentalspiel leiten, kann nicht als befriedigend erlebt werden oder gar zur Bewußtseinserweiterung führen. Dialog im Instrumentalunterricht heißt: Lehrende und Lernende befinden sich im Austausch über Fragen der Interpretation, stellen Begründungen für eigene Versionen zur Diskussion. Auch wenn Vorstellungen weit entfernt von der Position Lehrender zu sein scheinen, können sie Ausdruck gegenwärtiger Erfahrungsfähigkeit Lernender sein und zu akzeptierende Sicht- bzw. Hörweisen enthalten. Das mag für Lehrende im Hochschulbereich abwegig sein, weil sie ihr Selbstverständnis gerade aus dem großen künstlerischen Erfahrungsvorsprung beziehen. Dieser Erfahrungsvorsprung bleibt unbestritten. Er ist dann von besonderem Wert, wenn er sich bei der Interpretation eines Musikstückes als *eine* mögliche Form der Deutung ausweist und Anlaß zu Reibung bietet.

Einen Deutungsansatz als 'Reibungsfläche' für Auseinandersetzung und Abarbeitung zur Diskussion zu stellen, dieser Vorgang unterscheidet sich grundlegend von Indoktrination. Indoktrination im Kontext von Musiklernen heißt dagegen: Verfügungsgewalt über Menschen auszuüben, welche Musik (vielleicht noch) anders erleben, verstehen und deuten. Ein solcher Prozeß führt zur musikalischen Unmündigkeit. Diese kann nicht erklärtes Ziel künstlerischer Ausbildung sein. Empathie im Instrumentalunterricht zu realisieren heißt also auch - in Abwandlung des eingangs angeführten Zitats von Kohut: Mit dem „inneren Ohr“ des anderen zu hören und versuchen wahrzunehmen, wie und warum da in einer spezifischen, eigenständigen Weise gehört, gedeutet bzw. musiziert wird.

Ist jedoch davon auszugehen, daß die leistungsfixierte Musiksozialisation von Instrumentalpädagogen, ihr langjähriges, entbehrungsreiches Arbeitsengagement, die Flucht in die Innerlichkeit bzw. Tendenz zur narzißtischen Selbstbespiegelung am Instrument zum Aufbau von Empathie- und Dialogfähigkeit prä-

destinieren? Hier scheint Skepsis angebracht zu sein, wenn auch erst die eingehende Analyse von Biographien Musiklernender *und* Musiklehrender zu gesicherten Einsichten führen wird. Zahlreiche Mitglieder sog. helfender Berufe, Ärzte, Sozialarbeiter, Theologen und Pädagogen verschiedener Bereiche haben in ihrem Berufsfeld die Erfahrung gemacht, daß es Anstrengungen der persönlichen „Nachentfaltung“ (JACOBY 1983) bedarf, um unter den Bedingungen ständig wachsender Anforderungen in einer zunehmend entfremdeten Welt mehr Selbst- und Fremdempathie zu entwickeln. So bleibt zu hoffen, daß auch Instrumentalpädagogen es als Anliegen begreifen, in Zukunft Lern- und Weiterbildungschancen nicht nur in 'Meisterkursen', sondern auch im Rahmen von Themenzentrierter Interaktion (TZI), in Balint- oder Gestalt-Therapie-Gruppen zu nutzen,

Literatur

- BALINT, M.: Der Arzt, sein Patient und die Krankheit, Stuttgart 1957
- BASTIAN, H.G.: Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen, Mainz 1989
- BIERMANN-RATJEN, E. et al.: Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979
- BULLMER, K.: Empathie. Ein programmierter Text zur Verbesserung der interpersonellen Wahrnehmungsfähigkeit, München/Basel 1978
- FINKE, J.: Verstehen und Einsicht in der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie - Zur Positionsbestimmung klientenzentrierter Methodik, in: Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, 4, 1985, S. 327-337
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973
- FREUD, S.: Massenpsychologie und Ich-Analyse, Gesammelte Werke XIII 1921
- GRIMMER, F.: Musikalische Lernbiographien. Eine Herausforderung für die Pädagogik. Habilitationsschrift, Kassel 1990, erschienen als: Wege und Umwege zur Musik, Bärenreiter, Kassel/Basel/London 1991
- JANK, W./MEYER./OTT, Th.: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts, in: KAISER, H.J. (Hrsg.): Unterrichtsforschung, Musikpädagogische Forschung, Bd. 7, S. 87 ff.
- JACOBY, H.: Jenseits von Begabt und Unbegabt. Zweckmäßiges Verhalten.

- Schlüssel für die Entfaltung des Menschen, 2. Aufl., Hamburg 1983
- KOHUT, H.: Die Zukunft der Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1975
- ders.: Introspektion, Empathie und Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1977
- ders.: Die Heilung des Selbst, Frankfurt/M. 1981
- KUTTER, P.: Empathische Kompetenz - Begriff, Training, Forschung, in: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie 1981, 31, S. 37-41
- LOCH, W.: Modelle pädagogischen Verstehens, Essen 1978
- ders.: Lebenslauf und Erziehung, Essen 1979 (a)
- PUTZ, W.: Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers, in: KAISER, H.J. (Hrsg.): Unterrichtsforschung. Musikpädagogische Forschung Bd. 7, Laaber 1986
- ROGERS, C.R.: Lernen in Freiheit, München 1974
- ROGERS, C.R./ROSENBERG R.L.: Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Stuttgart 1980 (a)
- SCARBATH, H.: Was ist pädagogisches Verstehen? Verstehen als Element pädagogischer Handlungskompetenz, in: DIETERICH R. (Hrsg.): Pädagogische Handlungskompetenz, Paderborn 1983, S. 224 ff.
- SCHMIDT, H.Chr.: Der Lehrer im Musikunterricht, in: BASTIAN, H.G. u.a. (Hrsg.): Systematische und didaktische Perspektiven, Düsseldorf 1982, S. 152 ff.
- WAGNER-WINTERHAGER, L.: Pädagogische Phantasie durch Empathie, Neue Sammlung (22), 1982 S. 422-431
- WICKE E./GRIMMER, F.: Bildungsprozesse in der gymnasialen Oberstufe. Gespräche mit Schülern, Kassel 1988
- WINTERSTEIN, A.: Zur Problematik der Einfühlung und des psychischen Verstehens, Imago XVII, 1931, S. 305-334

Dr. Frauke Grimmer
Westfalenstraße 2
D-3500 Kassel



Musik, Sprache, Bewegung: Ein Konzept unter vielen. Aus: Musikerziehung in der Grundschule, hrsg. v. H. Fischer, Berlin 1958, S. 325



Für den „elementaren“ Umgang mit Instrumenten bestimmt: Unterricht mit Glockenspielen. Aus: Musikerziehung in der Grundschule, hrsg. v. H. Fischer, Berlin 1958, S. 115