

„Manche ‚fachmännische‘ Musiker erklären es für falsch und dilettantenhaft, wenn der Hörer während einer musikalischen Aufführung Bilder sieht: Landschaften, Menschen, Meere, Gewitter, Tages- und Jahreszeiten. Mir, der ich so sehr Laie bin, dass ich auch nicht die Tonart eines Stückes richtig erkennen kann, mir scheint das Bildersehen natürlich und gut; ich fand es übrigens schon bei guten Fachmusikern wieder. Selbstverständlich musste beim heutigen Konzert durchaus nicht jeder Hörer dasselbe sehen wie ich ...“

Hermann Hesse

Musik als Anstiftung –

Chancen und Möglichkeiten einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik¹

In meiner täglichen Praxis als AHS-Musikerzieher habe ich in den letzten Jahren vor allem zwei Beobachtungen gemacht, die mich zu einer Weiterentwicklung meiner Ansichten über Musikunterricht und -vermittlung sowie über das Erziehungssystem Schule und der an diesem System Beteiligten angespornt haben.

Die erste Beobachtung bezieht sich auf einen den breiter formulierten Kontext unserer gesellschaftlichen Entwicklung. Die westliche Zivilisation stellt sich zunehmend als Lebenskontext dar, der sich durch eine Pluralität von Identifikationsmöglichkeiten, Werthaltungen, Handlungsalternativen und Geschmäckern, einer Inhomogenität von Lebensstilen und –entwürfen sowie einer universellen medialen Verfügbarkeit auszeichnet. Es ist aber nicht nur die simultane Vielfalt der Lebensentwürfe, sondern auch die beschleunigten Möglichkeiten des Wechsels von Lebenskonstruktionen. Insgesamt ist eine Subjektivierung der Lebensgestaltung feststellbar, kontinuierliche Lebensentwürfe geraten außer Mode oder gewinnen gerade deswegen an Aktualität. Diese Entwicklung birgt einerseits einen breiteren Spielraum individueller Lebensgestaltung, führt aber auch andererseits oftmals zu Fragmentierung, Aufspaltung, Sinn- und Orientierungskrisen. Gerade für die Kinder- und Jugendlichen, also die Ziel- und Altersgruppe des Musiklehrers, ist die Entwicklungsaufgabe der Identitätsfindung eine zentrale. Woran orientiert sich der professionelle Pädagoge und wie reagiert die Didaktik von Musik auf diese Entwicklungen?

¹ Der Text ist im Wesentlichen eine Zusammenfassung eines Vortrages, gehalten am 21. 4. 2006 am MFÖ Symposium. Einige Stellen sind dem im Oktober 2006 im Heidelberger Carl Auer Systeme Verlag neu erschienene Buch des Autors mit dem Titel *Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik. Band 1: Erkenntnistheorie, didaktische Prinzipien, Interventionsformen* entnommen, das detaillierte Ausführungen zur hier vorgestellten Argumentation beinhaltet.

Die zweite Beobachtung ist mit der ersten insofern verknüpft, als die von außen kommenden Individuen (und damit meine ich nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer!) in einem Klassenraum aufeinander treffen und zum Zwecke der Erziehungsbemühungen sich nicht nur mit den jeweiligen Fachinhalten beschäftigen sollen, sondern darüber hinaus und idealerweise auch noch über eine gute Beziehung verfügen sollen. Die Wahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation wird durch die Anschlussfähigkeit von Kommunikationen erhöht. Anschlussfähig sind Kommunikationen dann, wenn sie auf ähnlichen soziokulturellen Erfahrungshintergründen getätigt werden, die verwendeten Wortbedeutungen hinsichtlich ihrer Bedeutungsbildung ähnlich sozialisiert sind und in einer Sprachgemeinschaft gebraucht werden. Wie sollen aber Lehrer und Lerner – und damit knüpft die zweite Beobachtung an die erste an – anschlussfähig miteinander kommunizieren, wenn jeder auf Basis anderer Erfahrungshintergründe und Werthaltungen kommuniziert? Gerade Schüler artikulieren ihre Präferenzen bezüglich Musik direkt und Unterschiede in Stil und Geschmack dienen nicht nur in positiver Weise der Identifikation, sondern in negativer Weise auch der Aus- und Abgrenzung. Nach der Hörprobe eines Liedes von Krenek, meinte ein Schüler der 7. Klasse aufrichtig, diese Musik sei krank (ganz zu schweigen von den Meinungen vieler Schüler zu E-Musik). Angesichts dieser Entwicklung werden sich Musikpädagogen fragen müssen, ob sie stur an der Meinung festhalten möchte, dass E-Musik die bildungsmäßig und gesellschaftspolitische höhere Gattung sei oder ob sie den Kurs einer Anbieterpädagogik einschlagen möchten im Sinne von: Ich mache, was euch gefällt – schätzt mich bitte dafür! Oder gibt es noch andere Strategien, die im Rahmen von Musikvermittlungsvorgängen eine begeisterungsfähige, lustvolle, Neugier weckende, spannende und interessante, eigenständige und wechselseitig anstiftende Auseinandersetzung mit Musik ermöglichen?

Ein Satz, der alle theoretischen Überlegungen auf den Punkt bringt und der gleichzeitig als Ausgangspunkt aller theoretischer Überlegungen für eine systemisch-konstruktivistisch orientierte Musikpädagogik genommen werden kann, bezieht sich auf die weit anzutreffende Beobachtung, dass nämlich Musik fast jedem etwas bedeutet. Diese Aussage treffe ich nicht einfach beliebig, die kommerziellen Statistiken aus dem Bereich Populärmusik belegen ihn deutlich, wobei ich hier einen umfassenden Begriff von Populärmusik vertrete, der neben Pop- und Rockmusik auch die boomende Branche von Schlager und volkstümlicher Musik mit einschließt. Wenn es sich aber so verhält, dass sich viele Menschen zu bestimmter Musik hingezogen fühlen, ihre Gefühle in der Musik wieder finden, bei Musik am besten entspannen

oder vice versa in Ekstase geraten können, sich von Musik zu Ausdruckshandlungen angeregt werden, innere Bilder zur Musik entwickeln oder durch Musik sogar geheilt werden können und last but not least Identifikation durch ihren Musikgebrauch herstellen, dann stellt sich die Frage, ob und wie Musikpädagogik dieses Prinzip des Subjektiven in ihre Arbeit integrieren kann. Die hier vorgeschlagene Anstiftungs-Didaktik ist eine Theorie des Subjektiven, eine Theorie des Beobachters und eine Theorie des Hörers.

1. Die untere Ebene: Erkenntnistheoretische Grundlegung

Drei Ansätze eignen sich, dieses Vorhaben anzudenken:

- (1) die Semiotik als die Wissenschaft von den Zeichensystemen und Zeichenprozessen (insbesondere das Zeichenmodell nach Charles Sanders Peirce)
- (2) die Erkenntnistheorie des philosophischen, sozialen und interaktionellen Konstruktivismus (Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Kenneth Gergen, Kersten Reich) und
- (3) die Systemtheorie (Niklas Luhmann, Helmut Willke sowie Anwendungsbereiche wie Systemische Familientherapie, Systemisches Coaching und Systemische Supervision).

1.1. Semiotik

„Musik bedeutet schließlich jedem etwas“ ist der Ausgangssatz einer semiotischen Annäherung an eine systemisch-konstruktivistisch orientierte Musikpädagogik. Musik wird aus dieser Sicht als ein bedeutungsvolles Zeichen verstanden, das im Hörer Begriffe und sprachliche Konnotationen, Imaginationen und Gefühle und Handlungen auslöst. Musik ist dabei nicht verantwortlich dafür, was ihre Hörer hören und welche Bedeutung diese in sie hineininterpretieren. Das Zeichenverständnis dieser Art wurzelt im Zeichenmodell des amerikanischen Pragmatikers Charles Sanders Peirce, der die Zeichenkorrelate Repräsentamen, Objekt und Interpretant ausmacht und einen unendlichen Prozess der Bedeutungsbildung als Semiose bezeichnet. Interpretanten sind nach Peirce als kognitive, emotionale und handlungsleitende Effekte zu verstehen, die in einem Beobachter ausgelöst werden. Die grundsätzliche Möglichkeit unendlicher Semiose bei gleichzeitiger Tatsache, dass die Alltagskommunikation Übereinkünfte über Bedeutungen benötigt, führt im Sinne einer kulturellen und arbiträren Übereinkunft (Code) zu einer Eingrenzung des Semiose-Prozesses und letztlich zu einer Vereinfachung von Bedeutung. Das Ergebnis dieses Prozesses ist Denotation. Denotation ist da-

her nichts anderes als ein praktikables Konstrukt von Menschen. Das Vorhandensein von Interpretanten lässt auf der Empfänger-Seite aber eine große Anzahl von Konnotationen zu. Auf der symbolischen Ebene sind dies z.B. begrifflich-sprachliche Konnotationen, auf der emotionalen Ebene die Auslösung verschiedener Gefühle und auf der energetischen Ebene unterschiedlich agierte Handlungen. Aber auch für die Sender-Seite gilt: Das Vorhandensein von Interpretantenketten ermöglicht Kreativität und Stimulation und stellt eine unerschöpfliche Quelle dar, Neues hervorzubringen. Kunst nimmt diese Eingrenzung nicht vor, sondern setzt im Gegenteil genau auf die Stimulierung von Interpretanten. Sie ist deshalb für verschiedene Interpretationen besonders offen. Musik ist nicht verantwortlich dafür, was ihre hörenden Beobachter wahrnehmen und welche Bedeutung diese in sie hineininterpretieren. Das Konzept von Semiose kann in diesem Sinn als eine Theorie des Beobachters gedeutet werden. Semiose wird nach den Vorstellungen von Peirce beeinflusst durch die Sozialisation und den Lebenskontext des Hörers, den Gebrauch dieser Musik in einer Kultur sowie von den Erfahrungen und subjektiven Konstruktionen des Hörers. Die Semiose von Musik wird besonders durch das gesprochene und geschriebene Wort ideologisch aufgeladen. Insofern eignet sich das Zeichenmodell von Peirce hervorragend für einen Umgang mit Musik, der sowohl Tradition als auch Autonomie von Hörern und auch die Stellung von Musik im medialen Kontext berücksichtigt. Die Frage nach der Bedeutung an sich, weicht der Frage nach der Bedeutung für wen in welchem Kontext. Die Herstellung von Bedeutung ist nicht länger an eine Beobachtung, sondern an einen Beobachter gebunden.

1.2. Der philosophische Konstruktivismus

Der philosophische Konstruktivismus ist eine erkenntnistheoretische Haltung, die die Möglichkeit von objektiver Wirklichkeit ablehnt und stattdessen die Konstituierung von Wirklichkeit in einem Prozess subjektiver Deutung und Interpretation von aus subjektiver Wahrnehmung gewonnenen Sinneseindrücken postuliert. Mit der Ablehnung von objektiver Wirklichkeit ist vor allem auch die Ablehnung der traditionellen Erkenntnismodelle von Platon (Idealismus) und Aristoteles (Empirismus) sowie von Konzepten wie Objektivität und Wahrheit verbunden. Der philosophische Konstruktivismus hat seine Wurzeln vielmehr in der rationalistischen Philosophie und ist in der Literatur mit Namen wie dem Physiker und Kybernetiker Heinz von Foerster (1911-2002) oder dem Kognitionswissenschaftler Ernst von Glasersfeld (geb. 1917) verbunden. Kersten Reich fasst die Haltung des radikalen Konstruktivismus in

einem Satz zusammen (REICH 1997, 71): „Die Wirklichkeit und die je in ihr behauptete Wahrheit ist eine bloße Konstruktion von Beobachtern.“

(a) Der Konstruktivismus ist eine Theorie des Beobachters. Beobachtungen sind nicht länger objektiv, sondern an einen Beobachter gebunden, der aktiv in die Konstruktion von Wirklichkeit eingreift (WILLKE, 16): „Denn jede Beobachtung erfolgt als Operation des beobachtenden Systems nach dessen idiosynkratischer Operationsregeln.“ Der Beobachter determiniert die Beobachtung nicht nur aufgrund der biologischen Möglichkeiten seiner Sinnesorgane, sondern auch durch seine Deutungs- und Klassifikationsleistungen (REICH 1998b, 291): „Beobachter sind alle Subjekte, die in die Wahrnehmung, in die Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion von lebensweltlichen Vorgängen eingreifen und diese – in welcher Form auch immer – bearbeiten.“

(b) Eine Beobachtung wird in Anlehnung an Heinz von Foerster, Gregory Bateson und Helmut Willke als „*Feststellung eines bedeutsamen Unterschieds*“ formuliert (WILLKE, 12). Beobachtungen finden nicht nur aufgrund der biologischen Ausstattung (nach dem Motto: Welche Unterscheidungsmöglichkeiten erlauben unsere Sinnesorgane?) statt, beobachtungsfördernde Leitdifferenzen und Unterscheidungen können auch aktiv gesucht und erfunden werden. Das Gedächtnis erzeugt im Beobachter eine Geschichte, auf die dieser wiederum in selbstbezoglicher bzw. selbstreferentieller Weise zurückgreifen kann: „Zum einen Selbstbezogenheit oder Selbstreferenz sowohl als Voraussetzung wie auch als Folge von Beobachtung, weil jede Feststellung einer Differenz das Festhalten eines Identischen braucht und das primär Identische die Identität des beobachtenden Systems ist“ (WILLKE, 14/15).

Beobachtung ist demnach die „Operation eines Systems, welches die Fähigkeit hat zu diskriminieren: also Differenzen oder Unterscheidungen zu setzen und zu bezeichnen“ (WILLKE, 15). In diesem Sinn sagt nach Maturana eine Beobachtung nichts über den beobachteten Bereich aus, „sondern über den Beobachter, weil die Logik der Beobachtung diejenige des beobachteten Systems und seiner kognitiven Struktur ist“ (Zitiert nach WILLKE, 15).

(c) Der Konstruktivismus ist nach Glasersfeld eine Erkenntnistheorie, die den „Anspruch auf ‚Wahrheit‘ im Sinne einer Übereinstimmung mit einer ontologischen Wirklichkeit“ (Zit. nach WATZLAWICK 2006, 28) aufgibt. Daraus folgt, „dass die Welt und der Mensch (auch für sich selbst) nicht objektiv erkennbar sind, da jeder Versuch, etwas darüber zu erfahren, das mitkonstruiert, was der Erkennende zu erkennen glaubt. [...] Erkennen bedeutet nicht, eine vom Erkennen unabhängige Wahrheit gewinnen zu können“ (KLAMMER & KLAR, 72).

(d) Der Konstruktivismus ist eine Theorie, die im Gegensatz zum Herausfinden der Wahrheit das Erfinden von Wirklichkeit betont: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unserer Erfindung“ (Zitiert nach WATZLAWICK, 40).

(e) Der Konstruktivismus ist eine Theorie, die das Verhältnis von Wissen und Wirklichkeit nicht als Übereinstimmung oder Abbild, sondern als Passung beschreibt. Diese Passung bezeichnet Ernst von Glasersfeld als ‚Viabilität‘ (GLASERSFELD 1995, 43): „Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen.“

(f) Der Konstruktivismus ist schließlich eine Theorie, die betont, dass es ganz normal ist, verschieden zu sein.²

1.3. Systemtheorie

Der Konstruktivismus dient als erkenntnistheoretische Grundlage für systemische Sichtweisen. Der Begriff des ‚Systems‘ wurde bis jetzt aber noch nicht so deutlich operationalisiert.

Ein System ist ein Organisationszusammenhang von Teilen, die miteinander in Beziehung, in Relation stehen. Allgemein gesprochen zeichnen sich Systeme aus durch

(a) das Vorhandensein von Elementen, die zu einem Ganzen verbunden sind, wobei ein besonderes Augenmerk auf den Relationen zwischen den Elementen liegt und gilt, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile darstellt (Prinzip der Emergenz) sowie durch

(b) ihre Abgegrenztheit von anderen Systemen, wobei auch hier die Betrachtung der Relationen zwischen ganzen Systemen zentral ist.

Diese beiden grundlegenden Eigenschaften gelten für alle Systeme, egal ob psychischer, physischer oder sozialer Natur. Maschinen wie auch Menschen können als Systeme verstanden werden. Maschinen bestehen aus verschiedenen Teilen, deren Zusammenwirken (=die Relation) die Effektivität der Maschine ausmacht und schließlich das gewünschte Produkt herstellt. Dabei spielen Rückkopplungsmechanismen eine große Rolle. Maschinen besitzen einen Organisationsmodus, der ihnen aufzwingt, nur das zu erzeugen, was ihnen von außen aufgetragen wurde. Maschinen haben allopoietische Eigenschaften.³ Sie sind nach Heinz von Foerster „trivial“ (Zitiert nach VOß, 20). Menschen sind im Gegensatz zu Maschinen nichttrivial und stellen aus systemtheoretischer Sicht komplexe Systeme dar. Nichttriviale Maschinen sind im

² Caritasdirektor Michael Landau in der ORF-Sendung Orientierung am 2. 3. 2003.

³ gr. allos=fremd und gr. poiein=machen, also fremdgemacht, fremdbestimmt

Gegensatz zu trivialen Maschinen unberechenbar, von außen nicht instruierbar und können als Konsequenz durch ihr Verhalten überraschen.

Einige wichtige Prinzipien, die für die Argumentation von Bedeutung sind, lassen sich im Prinzip der Autopoiese, im Prinzip der Komplementarität, im Prinzip der Nicht-Instruierbarkeit von Sinnsystemen, im Prinzip der strukturellen Koppelung und im Prinzip des Konstruktiven verorten. Das Prinzip der Autopoiese meint, dass sich lebende Systeme in ihren Operationsweisen unterscheiden und voneinander autonom operieren. Das Prinzip der Komplementarität besagt, dass Systeme in keiner hierarchischen Beziehung zueinander stehen, also etwa das psychische System des Menschen einen höherwertigen Platz einnehmen würde als das physische System. Demgemäß stellt jedes System für andere Systeme eine Umwelt dar, allerdings mit der Auflage, dass Systeme von ihrer Umwelt nicht direkt instruierbar sind. Heinz von Foerster hat für das Prinzip der Nicht-Instruierbarkeit das Bild der nicht-trivialen Maschine verwendet, welche im Gegensatz zu einer trivialen Maschine keinerlei Vorhersagen über den Output erlaubt. Was sind dann aber die Kontaktpunkte verschiedener Systeme, wenn Instruierbarkeit ausgeschlossen wird? Das Prinzip der strukturellen Koppelung besagt, dass Systeme miteinander gekoppelt sind und Systeme ihre Umwelt verstören bzw. irritieren können. Diese Verstörung ermöglicht nach dem Prinzip des Konstruktiven Operationsmodi, die in diesem Zusammenhang mit den Begriffen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion markiert werden. Ich nenne die Kombination aus Verstörung und Semiose ‚Anstiftung‘.

2. Die mittlere Ebene: Didaktische Prinzipien

Die Auswirkungen der erkenntnistheoretischen Annahmen der Semiotik, des Konstruktivismus und der Systemtheorie für eine Didaktik der Musikpädagogik sind beträchtlich. Es ergeben sich systemisch-konstruktivistische Prinzipien, die elementare Vorschläge für ein angemessenes Vorgehen in der Unterrichtspraxis darstellen. Neuere Literatur zum Thema Musikpädagogik greift viele dieser Prinzipien auf.⁴ Winkler beispielsweise benennt diese neue Unterrichtskultur als Versuch der Initiation von sozialen Systemen mit Hilfe von Kommunikationen und spielt so vor allem die Beziehungsebene der systemisch-konstruktivistischen Prinzipien in den Vordergrund: „Darauf aufbauend [auf den systemisch-konstruktivistischen Prämissen, Anm. Hametner] erscheint es notwendig, Modelle zu erfinden, die dazu geeignet wären, soziale Systeme zu initiieren, innerhalb derer diese neue Art von Lernen – angewendet

⁴ Vgl. Niermann & Stöger, 1997 und Winkler, 2002.

auf konkrete Beispiele einzelner Unterrichtsgegenstände – im Unterricht handhabbar wird“ (WINKLER, 147).

Ich führe im Folgenden Kernpunkte dieser Prinzipien an und diskutiere sie kurz hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit innerhalb des Unterrichtsgegenstandes Musikerziehung. Für die Überschriften habe ich die Formulierung „von – zu“ gewählt. Diese Richtungsangabe bezieht sich auf jene Ziele, die im Idealfall von systemisch-konstruktivistischer Pädagogik erreicht werden können. Ich lege dabei die Betonung auf das Wort können; ein Vergleich mit den Status quo macht nämlich deutlich, wie weit Bildungspolitik und das System Schule von diesem Ideal entfernt sind. Jener Leser, der von den Prinzipien nun tatsächlich angestiftet wird, die systemisch-konstruktivistischen Prinzipien in die Praxis umzusetzen, wird sich in einem Spannungsfeld wiederfinden, das manchmal schwierig zu bewältigen ist. Da sind Kollegen und Vorgesetzte, die von vornherein negativ diesem Zugang gegenüber eingestellt sind. Da sind Schüler, die mit der Autonomie hoffnungslos überfordert sind und da ist man schließlich selbst, sich auf unsicherem Terrain bewegend und in schwierigen und unsicheren Situationen zweifelnd. Mit einem Wort wird jener Lehrer, der sich auf systemisch-konstruktivistisches Terrain vorwagt, nicht nur zu einem positiv konstruktiven Anstifter, sondern vor allem auch zu einem Unruhestifter, zu einem Provokateur und zu einem Verunsicherer. All dies soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, wie fruchtbar der Boden ist, den die systemisch-konstruktivistischen Prinzipien zu bestellen vermögen. Und die Richtungsangabe „von – zu“ lässt immer auch noch einen gewissen Spielraum offen für Rückzug in das Gewohnte und Vertraute. Gleichzeitig bedeutet dieses „von – zu“ daher einen größeren Spielraum, ein vergrößertes Repertoire an Möglichkeiten und gewährt – auch wenn es die alten Prinzipien mit einschließt – die Autonomie der Wahl. Es ist ein Zirkulieren zwischen zwei Polen und manchmal vielleicht kommt sogar beides nebeneinander zum Einsatz, manchmal keines von beiden oder manchmal ganz etwas anders.⁵

Auf dieser mittleren Ebene der didaktischen Prinzipien mache ich folgende Leitdifferenzierungen aus: Von der Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik, der Belehrung zur Eigenverantwortlichkeit, der Einbahnkommunikation zur Initiierung sozialer Systeme, der Inhaltsebene zur Beziehungsebene, der Auseinandersetzung mit fremd Aufoktroiertem zur Reflexion des Eigenen und der normativen Benotung zur reflexiven Evaluation; von einem Lernbegriff der Abhängigkeit zu einem Lernbegriff der Autonomie, von der Lehrerrolle des

⁵ Vgl. Varga von Kibéd & Sparrer, 2002.

Instruktors zu der eines Anstifters und Moderators, vom Absoluten Wissen zum exemplarischen Lernen und vom Faktenwissen zum Prozesswissen.

3. Die obere Ebene: Projektmanagement und Interventionen

Auf einer oberen Ebene werden die didaktischen Prinzipien einer systemisch-konstruktivistisch orientierten Musikpädagogik schließlich anschaulich. Zwei wichtige Themenkreise eröffnen sich dabei dem Praktiker:

(a) die Auswirkungen der systemisch-konstruktivistischen Prämissen auf die Unterrichtsplanung, für die Form von Projekten bzw. Modulen vorgeschlagen wird, und die damit verbundenen Projektmanagement-Aufgaben und Anforderungen.

(b) die konkreten Handlungsanweisungen und Interventionen, die für das Reden über Musik hilfreich und geeignet sind, Anstiftungsvorgänge zu unterstützen und in Gang zu setzen.

3.1. Didaktische Überlegungen zum Thema Projektmanagement

Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive werden Lehrer zu Moderatoren, die Projekte bzw. Module anstiften und begleiten. Aus diesem Verständnis heraus haben Lehrer die Aufgaben von Projektorganisatoren und -managern zu leisten. Die Kenntnis von Abläufen des Projektmanagements kann eine wesentliche Hilfe bei der Planung des Unterrichts sein. Die Instrumente des Projektmanagements definieren Rahmenbedingungen, die eigenverantwortliches Arbeiten der Lerner ermöglichen. Diese klar gesetzten Rahmenbedingungen wirken der Kritik entgegen, konstruktivistisches Vorgehen würde nichts anderes sein als ein *anything goes* bzw. eine Begünstigung des laissez-fair-Erziehungsstils. Projektmanagement für eigenverantwortliches Lernen hat zwar das Ziel, Möglichkeitsfelder und Freiräume für die Lerner zu kreieren, genauso aber bestehen klare Bedingungen und Grenzen wie Deadlines, Meilenstein-Entscheidungen, Termine und die Übernahme von Verantwortung für wichtige Projektmaterialien. Projekte werden im Regelunterricht oft als Fremdkörper erlebt, weil sie herkömmliche Rahmenbedingungen sprengen. Sie sind zeit- und raumintensiv, setzen sich meist weit über die reine Unterrichtszeit hinaus fort und gipfeln vielleicht sogar in der Errichtung von virtuellen Büros im Internet zur besseren Kontaktaufnahme miteinander außerhalb des Schulgebäudes. Diese Form des Unterrichts verlangt von einem Lehrer in der Vorbereitung einen erhöhten Einsatz.

Projekte dieser Art benötigen Geduld und setzen eine geistige Grundhaltung voraus, die ich vor allem als die Fähigkeit zur Anerkennung fremder Wirklichkeiten beschreiben möchte. Schließlich bedarf die vorhin angesprochene geistige Grundhaltung auch eines angemessenen Vokabulars von Interventionsformen beim Reden über Musik. Reden über Musik verstehe ich an dieser Stelle in sehr allgemeiner Weise als Auseinandersetzung mit Kunst.

Ziel dieses Abschnitts ist daher die Ausarbeitung eines Projektablauf-Schemas für eigenverantwortliches Arbeiten, das mit didaktischen Überlegungen zu einer systemisch-konstruktivistisch orientierten Musikpädagogik kombiniert wird.⁶ Ich teile die Vorstellungen des Projektmanagements bezüglich eines Ablaufs von Projekten in Phasen und habe diese Abschnitte Vorbereitungsphase, Arbeitsphase und Ergebnisphase bzw. Auswertungsphase genannt. Systemisch-konstruktivistische Ansätze können in jeder dieser Phasen ausfindig gemacht werden, von der Ideenfindung in der Vorbereitungsphase über das Thema Erkundungen einholen in der Erarbeitungsphase bis hin zu den Interventionsformen, die in einer Moderation des Projektleiters eine zentrale Rolle spielen.

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist der lineare Charakter von Projekten (Ziel-Idee-Plan-Durchführung-Produkt-Evaluation) nicht zwingend für ihren Erfolg ausschlaggebend. Projekte können Abweichungen und Umwege nehmen, wenn dies erforderlich ist oder Störungen auftreten. So kann z.B. eine Gruppe, die sich durch Ablenkung im Fortschritt des Projekts gegenseitig behindert, personell verändert werden oder eine Präsentation, die aus irgendwelchen Gründen schief gelaufen ist, wiederholt werden. Lehrer, die zum ersten Mal systemisch-konstruktivistische Projekte durchführen, werden möglicherweise durch ihre zunehmende Erfahrung erkennen, an welchen Stellen der Planung Modifikationen vorgenommen werden müssen, um ihre Lerner zu noch erfolgreicherem Lernprozessen anzustiften. Alle diesen Modifikationen haben das gemeinsame Element der Zirkularität. Neue oder mangelhafte Erfahrungen dürfen unter anderen Bedingungen wiederholt und verbessert gemacht werden. Denn schließlich ist auch Scheitern ein wichtiger Lernprozess. Er sollte aber – wie in der Gesinnungs- und Gehorsampädagogik – keinesfalls zum ausschließlichen Evaluierungskriterium von Lernen gemacht werden (üblicherweise fokussieren Lehrer Problemerkzählungen, nämlich das, was Schüler alles nicht können), sondern in einem geeigneten Rahmen thematisiert werden.

⁶ Meine Zusammenfassung orientiert sich an Reich, 2002b, S. 226 ff. und S. 235 ff., nimmt aber auch Anleihen aus der Systemischen Beratung und Organisationsentwicklung.

Obwohl die Prinzipien Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion in allen Projekten ausfindig gemacht werden können, unterscheiden sich Projekte anhand ihrer konstruktivistischen Ausrichtung: Stehen Konstruktionsleistungen im Vordergrund oder sind es Arbeiten mit rekonstruktivem Charakter? Konstruktiven Charakter besitzen Projekte dann, wenn es um Prozesse des Erfindens, des Komponierens, des Texten und Schreibens, des Improvisierens, des Choreographierens, des grafischen Gestaltens, des Philosophierens, Nachdenkens und Reflektierens geht. Jene Ergebnisse aus diesen Prozessen bezeichne ich als Anstiftungsprodukte, die in medialer Form oder in Form anderer Gestaltungen vorliegen. Dazu zählen alle Arten von Textsorten (Kritiken, Erlebnisberichte, Konzertbesprechungen, philosophische Gedanken, Schulzeitungen, CD-Besprechungen etc.), Internetseiten, Radiosendungen, Interviews, Hörspiele, Tonaufnahmen, Videoclips, vertonte Filme. Es kann sich aber auch um fertige Choreographie oder neu getextete Lieder handeln.

Um Projekte mit Rekonstruktions-Charakter handelt es sich dann, wenn Beobachtungsvorräte nicht neu konstruiert werden, sondern sich der Lerner diese für sich selbst erschließt. Es sind vornehmlich die Inhalte der Musikpädagogik, um die es sich im Falle von Rekonstruktion handelt (z.B. Musikgeschichte, Musikkulturen, Musiktheorie etc.). Um den Lernern Hilfestellung zu geben, können Rahmenmodelle konstruiert werden. Ein solches Rahmenmodell ist das von Steven Feld vorgeschlagene Modell zur Rekonstruktion der Musikkultur der Kaluli in Papua-Neuguniea, welches mit dessen Genehmigung vom Autor dieses Texts ins Deutsche übertragen und mit Hilfe geschichtsdidaktischer und diskursanalytischer Ansätze von Klaus Bergmann und Michel Foucault erweitert wurde (FELD, 1984). Dieses Modell lässt sich auf jede Musikkultur weltweit anwenden und operiert mit sieben Rahmenkategorien, die wiederum in konkreten Fragen ausformuliert wurden. Das Modell findet in der Unterrichtspraxis genauso Anwendung wie beim Design von Fachbereichsarbeiten. Andere Arbeitsweisen, die für Themen der Rekonstruktion hilfreich sind, wären Recherchen (z.B. Wie kamen Bandnamen zustande?), Lernmaterialien für Gleichaltrige herstellen, Nutzung mündlicher Überlieferungen (z.B. Arbeit mit ‚Subsystemen‘: SchülerInnen interviewen Eltern, die in der Regel wie sie selbst schon eine Pop- und Rockmusik-Sozialisation durchlaufen haben).

3.2. Interventionen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht

Die Wirklichkeitskonstruktionen und Glaubenssysteme, die den Aussagen von Personen zugrunde liegen, bestimmen nicht nur die inhaltliche Ausrichtung dieser Aussagen wesent-

lich, sondern auch die Beziehungsebene und die Atmosphäre von Gesprächen mit anderen. Die sprachliche Form, die ein Lehrer für seine Aussagen wählt, hat entscheidenden Einfluss auf die Art und den Verlauf seines Gesprächs mit seinen Lernern und damit auf das gesamte Unterrichtsgeschehen. Lehrer sind von Berufs wegen Vielredner. Sie werden für ihre Kommunikation mit ihren Lernern bezahlt und ihr Kommunikationsverhalten wirkt. Sie kommen, und das bedeutet der Begriff Intervention eigentlich, „dazwischen“ – zwischen Inhalte und Lerner, aber auch zwischen Lerner und Lerner. Lehrer sind professionelle, weil absichtsvolle Anwender von Interventionen: „Erst die Absicht eines Akteurs (sei es eine Person oder ein soziales System), in ein anderes System (sei es eine Person oder Sozialsystem) aktiv einzugreifen und Veränderungen zu bewirken, schafft das Problem der Intervention, genauer: das Problem der Unwahrscheinlichkeit gelingender Intervention“ (WILLKE, 9).

Warum wird das Gelingen von Interventionen hier als unwahrscheinlich beschrieben? Menschen wurden weiter oben als nichttriviale Maschine bezeichnet, die nach autonomen Operationsmodi funktionieren, von außen nicht instruierbar sind und deren Verhalten Überraschungen hervorbringen kann. Insofern *müssen*, und das ist in Schulen auch bestens beobachtbar, instruktive Strategien wie das frontale Vortragen von Stoff und die damit verbundene Hoffnung, Lerner würden diesen später einfach 1:1 reproduzieren, scheitern. Die Frustration, die sich in derart agierenden Lehrer über das Nichtfunktionieren dieser Strategie im Lauf der Zeit aufbaut, ist verständlich aber eben hausgemacht. Vielfach wird das Nicht-reproduzieren-Können der Lerner auf Seiten der Lehrer als Verweigerung oder Dummheit interpretiert. Eine neue, später sich selbst erfüllende Erzählung wird damit konstruiert, weil das Bild eines verweigernden Schülers für die Zukunft andere Verhaltensweisen ihm gegenüber produziert. Der Lehrer wird auf diese Weise zum Mitkonstrukteur von Scheitern: „Es geht darum, ein Verständnis für die grundlegenden Schwierigkeiten der Intervention in komplexe Systeme zu erzeugen und deutlich zu machen, dass es im Kontext nichttrivialer Systeme nicht mehr genügt, auf ein Knöpfchen zu drücken, ein Gesetz zu machen, eine Anordnung zu geben, ein Medikament zu verschreiben oder eine neue Verordnung zu erlassen. Zum Normalfall wird vielmehr die *Unwahrscheinlichkeit gelingender Intervention*, das Scheitern trivialisierender Strategien der Veränderung, die Verschärfung von Problemen durch die übliche Reaktion des ‚Mehr-von-demselben‘“ (WILLKE, 4). Egal ob Lehrende, Therapeuten oder Berater, viele Berufe im psychosozialen Feld befinden sich in der herausfordernden Situation, autonom operierende Sinnsysteme durch Interventionen – nicht zuletzt durch einen gesetzlichen Auftrag

untermauert – gezielt zu beeinflussen. Willke formuliert, welche umfangreiche Aufgaben u.a. in einer Schulklasse warten: „Jedenfalls ist die Schulklasse zum Schnittpunkt verwickelter Prozesse der Identitätsbildung, Sozialisation, Schulung, Bildung, Gruppendynamik, Organisationserfahrung, Demokratieschulung und Herstellung von Gesellschaftstauglichkeit geworden. [...] Erziehung ist ein klassischer Fall von Intervention“ (WILLKE, 6).

Die Spannung, die sich zwischen Auftrag und Notwendigkeit von Interventionen im Rahmen von Erziehungsaufgaben und –aufträgen auf der einen Seite und der Unmöglichkeit gelingender Intervention aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ergibt, benötigt noch eine genauere Betrachtung. Zur Erinnerung: Im Abschnitt 1.3. wurde ausgeführt, nach welchen Prinzipien psychische und soziale Systeme operieren. Das Prinzip der Autopoiese besagt, dass diese verschiedenen Systeme von einander autonomer und abgeschlossen arbeiten und sich in selbstbezüglicher Weise durch anschlussfähige Elemente wie Gedanken oder Kommunikationen generieren und am Leben erhalten. Das Prinzip der Komplementarität zeigt auf, dass verschiedene Systeme in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen und sich deshalb auch gegenseitig nicht instruieren können. Systeme, so wurde behauptet, stellen lediglich eine Umwelt für ihre Nachbarsysteme dar und können diese – wie im Begriff der strukturellen Koppelung ausformuliert – bestenfalls verstören. Diese Verstörung wurde auch mit Anstiftung bezeichnet, wobei Anstiftungsvorgänge Konstruktions-, Rekonstruktions- und Dekonstruktionsleistungen ermöglichen. Alle diese Annahmen lassen gelingende Kommunikation und Intervention als unwahrscheinlich erscheinen. Als Lösung wird von systemisch-konstruktivistischer Seite vorgeschlagen: „Gehe nicht von deinen eigenen Absichten und Vorstellungen von Veränderung aus, sondern versetze dich in die Lage des zu veränderten Systems, transponiere dessen Eigenlogik und lass es selbst die gewünschten Veränderungen bewirken“ (WILLKE, 7).

Erfolgreiche Interventionen basieren aus systemisch-konstruktivistischer Sicht auf dem Vertrauen, dass die Interventionen des Intervenierenden die Selbstwirksamkeit des Intervenierten anstiftet. Diesem fundamentalen Grundsatz folgen systemisch-konstruktivistische Anwendungsbereiche wie die Systemische Familientherapie genauso wie Systemisches Coaching oder Systemische Supervision.⁷ Definierte Willke „Beobachtung als die Feststellung eines bedeutsamen Unterschiedes“, so spricht er im Fall von Intervention vom „*Bewirken* eines bedeutsamen Unterschiedes“ (WILLKE, 12). Für das gelingende Bewirken mit Hilfe von

⁷ Vgl. dazu auch die Ergebnisse der Psychotherapie-Wirkforschung bei Grossmann, 2006.

Interventionen zieht Willke unter Bedacht der vorhin ausgeführten Argumentation folgenden Schluss: „Die Paradoxie – und das Risiko! – von Interventionen ist auf die Intentionalisierung nicht intentionalisierbarer Veränderung zurückzuführen. Veränderung ist – legt man die Theorie selbstreferentieller Systeme zugrunde – nur als Eigenleistung des zu verändernden Systems möglich. Sie ist andererseits ohne externen Anstoß höchst unwahrscheinlich“ (WILLKE, 88). Nach den Ausführungen zu den Unterrichtsprinzipien, die sich aus den systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen ergeben, stellt sich dieses Kapitel daher die Aufgabe, externe Anstöße in Form eines Repertoires von Interventionen und konkreter Kommunikationstechniken aus systemisch-konstruktivistischer Sicht für das Reden über Musik zu entwickeln.⁸

Interventionsformen werden dabei als Impulse zur Entwicklung von Gesprächen und somit als Techniken von Moderation verstanden. Fragen gehören neben Aussagesätzen zu den wichtigsten Interventionsformen.⁹ Innerhalb eines musikpädagogischen Rahmens stellen Sätze und Fragen Interventionsformen dar, die dann ausgesprochen werden, wenn es darum geht, Projekte in ihrer Arbeitsphase zu begleiten, Projektpräsentationen, künstlerische Aufführungen und vorgestellte Musikbeispiele zu besprechen bzw. Themen, die sich auf der Beziehungsebene ergeben, zu moderieren.

Fragen haben viele Vorteile: Sie lenken den Fokus auf den Befragten und können ihn zur Reflexion seiner Wahrnehmungen, Erfahrungen, Reaktionen, Ziele und Wünsche, kurz: seiner Konstruktionen und Rekonstruktionen der Wirklichkeit anstiften. Die Lerner rücken auf diese Weise in den Mittelpunkt des Geschehens. Gleichzeitig wird ihre Abhängigkeit von den Konstruktionen des Lehrers vermindert. Passende Fragen stiften die Befragten zu Autonomie an. Andererseits können Fragen aber auch als Hilfestellung und Orientierung für den Lehrer dienen, wenn es darum geht, sein Verständnis für die Konstruktionen der Lerner zu entwickeln bzw. Anknüpfungspunkte für weitere Interventionen zu finden.

Einige wichtige Einschränkungen sind dem folgenden Katalog von Interventionsformen voranzustellen: Wählt ein Lehrer zu häufig Interventionsformen wie Fragen, kann der Eindruck entstehen, dass er sich hinter einem technisch-methodischen Vokabular versteckt und keine eigene Meinung vertritt. Er muss dann – und dies ist ohnehin ganz im Sinne des Prinzips der Echtheit – von Zeit zu Zeit auch in Form von Aussagen Stellung zu seinen Konstruk-

⁸ Die hier vertretene Sichtweise bezieht auch Überlegungen aus der personenzentrierten Gesprächspsychotherapie mit ein.

⁹ Vgl. die Metapher: Wer fragt, der führt!

tionen beziehen und seine eigene Identität offen legen. Durch das Stellen von Fragen gerät scheinbar feste Bedeutung in Fluss. Identität hingegen ist nichts anderes als die auskristallisierte Form ehemals flüssiger Konstruktionen. Umgekehrt können verfestigte Konstrukte durch dekonstruktives Vorgehen wieder verflüssigt werden. Ich unterscheide drei Arten von Interventionen: (a) unterschiedserzeugende Interventionen, (b) möglichkeitsfördernde Interventionen, (c) ressourcenorientierte Interventionen.

Unterschiedserzeugende Interventionen sind Reframing, Umdeuten und Versehen mit anderen Konnotationen, die Konfrontation mit Widersprüchen, die Dekonstruktion von Glaubenssystemen, Verflüssigen und paradoxe Interventionen. Zu den möglichkeitsfördernden Interventionen zählen offene und konjunktivische Fragen, Schlüsselworttechniken, syntaktische Anstiftungen und generell alle Interventionen, die zu einer Änderung des Blickwinkels bzw. des Standpunktes einladen. Ressourcenorientiert wirken schließlich Interventionen wie Aktives Zuhören, das Bekunden von echtem Interesse an den Konstruktionen anderer, Beobachtungsfragen, Metapherfragen, Spiegeln, Klärung und Erklärungen, Zusammenfassungen und Resümees, Neu- bzw. Reformulierungen und Weiterführungen, Konkretisierung, Cheerleading sowie die richtige Anwendung von Feedback. Insgesamt ist zu bemerken, dass – in Anlehnung an die Grundsätze der humanistischen Psychologie Carl Rogers – die Anwendung sämtlicher Interventionen eine wertschätzenden Atmosphäre voraussetzen.

4. Ein Unterrichtsprojekt aus der Praxis: Die *Moldau*

Die *Moldau*, als Teil des Zyklus *Mein Vaterland* 1874 bis 1879 vom tschechischen Komponisten Friedrich Smetana (1824-1884) verfasst, gehört zu den bekanntesten Werken sogenannter Programmmusik – Musik also, die einen außermusikalischen Inhalt ausdrücken soll. Programmmusik, die ihr Selbstverständnis aus ihrem abbildenden Charakter bezieht, steht aber nur vordergründig im Widerspruch zu einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Sicher, das Stück erhielt seine Form und Gestaltung durch die Konstruktionen eines professionellen Komponisten. Die abwechslungsreiche Landschaft seines Vaterlandes Böhmen stiftete Smetana zu genau dieser musikalischen Konstruktion an. Warum sollte aber umgekehrt Smetanas Stück nicht auch als Anstiftung für die kreativen Konstruktionen von Lernern verwendet werden? Schließlich entstehen beim Hören von Musik Bilder, Gefühle und das Be-

dürfnis nach Bewegung. Ich habe die *Moldau* als Ausgangspunkt für kreative Konstruktionen meiner Schüler in Wort und Bild eingesetzt.

(a) In einem ersten Schritt wurde das Werk der Klasse in gesamter Länge präsentiert. Das Stück hat eine Dauer von ungefähr 12 Minuten, was den Schülern eine nicht zu unterschätzende Konzentrationsleistung beim Hören abverlangt. Es wurde der Klasse weder der Name des Werks noch der Komponist, noch irgendeine andere Information gegeben, abgesehen davon, dass sich das Stück in Szenen gliedert. Der Arbeitsauftrag, der vor dem Hören erteilt wurde, lautete: „Höre dir das folgende Stück in aller Ruhe an und beobachte, welche Gedanken, Bilder und Gefühle in dir zur Musik entstehen! Das Stück besteht aus verschiedenen Szenen. Welche sind es für dich? Mache dir Notizen zu deinen Gedanken, Bildern und Szenen, sodass du nach Beendigung des Stückes eine kleine Geschichte daraus erfinden kannst!“

In diesem Arbeitsauftrag wird deutlich, dass die Sprache schon eine Selektion der Wahrnehmung vorweggenommen hat, nämlich dass das Werk aus Szenen besteht, die aneinander gereiht, vermutlich eine Geschichte ergeben.

(b) Die Schüler wollten das Werk noch ein zweites Mal hören, um ihre begonnenen Geschichten zu vervollständigen.

(c) Nach Beendigung der selbst konstruierten Geschichten wurden die Schüler gebeten, diese vor der Klasse zu präsentieren. Dies war für alle Beteiligten äußerst spannend, da es keine einzige Geschichte gab, die einer anderen ähnelte (bei immerhin insgesamt 50 Schülern in zwei Klassen). Die Schüler waren zwar anfangs etwas aufgeregt, ihre Geschichten den anderen zu erzählen, hatten dann aber großen Spaß dabei, als sie merkten, dass ein geschützter Rahmen dafür vorlag.¹⁰ Zwei Beispiele sollen die inhaltliche Bandbreite der Konstruktionen demonstrieren:

Bernhard Lehner, 7. Schulstufe 2003/2004:

„Eines Tages, als noch Sultane die Länder des Morgenlandes beherrschten, brach ein abenteuerlustiger Sultan auf, um den Westen zu erforschen. Er ging mit seinen treuesten Männern nach dem Abschiedsfest los. Sie wurden von einer kleinen Bande überfallen, die aber von den Leibwachen in die Flucht geschlagen werden konnte. Danach wurden sie von einem kleinen und verängstigten Dorf, das schon längere Zeit von den Dieben

¹⁰ Die Einhaltung der Interventionsvorschläge bzw. die Herstellung einer wertschätzenden Atmosphäre sind hier unabdingbare Voraussetzungen.

beraubt wurde, gefeiert. Der Sultan und seine Männer mussten aber weiter und reisten deshalb ab. Sie kamen in einen dunklen, unbekanntem Wald. Doch dieser konnte die Männer nicht zurückschrecken. So trieb es sie weiter nach Westen. Plötzlich gerieten sie in eine wilde Schlacht, in der einige Männer des Sultans fielen. Schließlich blieb ihnen nichts anderes übrig als zu fliehen. Der Sultan entschied sich umzukehren, da der Weg immer gefährlicher wurde. An einem heißen Tag, als sie schon am Heimweg waren, sahen sie endlich ihre Heimatstadt. Sie wurden mit Freudengeschrei begrüßt. Am Abend wurde ein riesiges Fest gefeiert. In den frühen Morgenstunden des zweiten Tages gingen auch die Letzten schlafen.“

Lisa Hasenöhr, 7. Schulstufe 2003/2004:

„Am Anfang ist die Musik noch ganz leise und zart. Der Schnee taut auf und alles glitzert in der Sonne. Man hört wie die Wassertropfen auf den Boden fallen. Langsam wird es Frühling. Immer mehr Instrumente kommen dazu. Es ist fast wie das Erwachen in einem Bienenstock. Die Bienen erwachen und beginnen, ihre Flügel zu putzen. Dann kommen die Blumen. Zuerst strecken die Schneeglöckchen und Krokusse ihre Knospen aus der Erde, dann werden es immer mehr Blumen. Die Musik wird lauter. Es wird Sommer. Die ganze Wiese ist voller Blüten. Margariten, Mohnblumen und Glockenblumen blühen in kräftigen Farben. Die Musik ist sehr schwungvoll. Der Herbst kündigt sich an. Die Musik ist sehr laut, zuerst hört man eine Trompete und ein Horn, danach eine fröhliche Musik. Die Herbstblätter wirbeln durcheinander, bis sie still liegen bleiben und es leicht zu schneien beginnt. Die Flocken werden immer dicker und dichter, es kommt zu einem Schneesturm. Der Wind bläst und die Musik wird lauter, die Flocken wirbeln wild. Die Schläge der Musik klingen wie Blitze. Zuletzt wird die Musik leiser, bis sie endgültig verstummt. Der Schneesturm ist zu Ende.“

(d) Ein Handout mit kurzen biographischen Informationen zu Friedrich Smetana und der Moldau wurde schließlich mit dem Hinweis ausgeteilt, dass es sich hierbei um die Vorstellungen bzw. Konstruktionen des Komponisten handle. Während eines neuerlichen Hörens des Werkes sollten die Schüler eine Tabelle ausfüllen, wie sie sich die einzelnen Szenen der Moldau bildlich vorstellten bzw. sich Notizen zu den musikalischen Gestaltungsmitteln im Stück machen (z.B. Verwendung von Instrumenten, Dynamik, Tempo, etc.).

(e) Der nächste Arbeitsauftrag lautete, in einer Fünfergruppe ein Leporello zu gestalten, wobei sich die Gruppe selbst ausmachen sollte, wer welche Szenen der Moldau graphisch bearbeiten sollte, um sie nach Fertigstellung zu einem Leporello zusammenzufügen. Es wurde großer Wert darauf gelegt, dass in den Kleingruppen möglichst unterschiedliche Schüler (Geschlecht, zeichnerische Fähigkeiten, Freundeskreis) zusammenarbeiten.

(f) Während der Arbeit wollten die Schüler noch einmal das Stück hören, um ihre graphische Gestaltung noch weiter verfeinern zu können.

(g) Nach Vollendung der Leporellos wurden diese den anderen Gruppen präsentiert und im Musiksaal an der Wand befestigt. Diese Veröffentlichung bewirkt, dass auch andere Klassen die Möglichkeit haben, die Werke wahrzunehmen.

Im Zuge der Beschäftigung mit der Moldau waren die Schüler den konstruktivistischen Prinzipien von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion in mehrfacher Weise ausgesetzt. Sie wurden angestiftet, ihre eigenen Konstruktionen zu einer bestimmten Musik zu entwickeln und ihre Konnotationen zur Musik in Texte und Malerei übersetzen und rekonstruierten gleichzeitig auf diese Weise die historische Musik als eine traditionelle symbolische Ordnung für sich. Die Leporellos, Produkte dieser Anstiftung, gaben den Lernern Auskunft darüber, dass viele verschiedene Interpretationen und Lösungen zu diesem Thema zulässig sind (Prinzip der Dekonstruktion). Die Schüler waren demnach sowohl in ihrer Kleingruppe als auch in der Großgruppe mit der Dekonstruktion ihrer Ergebnisse konfrontiert. Auf der Beziehungsebene entstanden Dialoge über formale (Wer macht was?), gestalterische (Auswahl des Formats, Wahl der Farben) und planerische (Wie schaffen wir es, rechtzeitig fertig zu werden?) Aspekte des Projekts. Als Nebeneffekt dieser intensiven Auseinandersetzung mit Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion hörten die Lerner die Moldau insgesamt vier Mal in voller Länge. Bei einer Befragung einen Monat nach Beendigung des Projekts konnten an die 95% aller Schüler alle zehn Szenen der Moldau nennen. Zum Konstruktionsaspekt ist noch anzufügen, dass selbstverständlich auch die von den Schülern geschriebenen Texte als Ausgangspunkt für eine Vertonung mit eigenen Klängen und Geräuschen dienen könnten. Dieser Weg wurde in der beschriebenen Unterrichtssequenz allerdings nicht beschritten.

5. Quaestiones disputatae

Gerade dem bekennenden Konstruktivisten und Systemdenker ist die kritische Hinterfragung der in diesem Text vorgestellten Theorie von besonderem Interesse. Schließlich fördert Kritik

den Dialog und trägt somit zur theoretischen Weiterentwicklung des Ansatzes maßgeblich bei. Ich habe die scholastische Form der *quaestiones disputatae* und Fragen gewählt, die im Rahmen meiner Vortragstätigkeit wiederholt an mich gestellt werden. Ich gehe allerdings nicht bis zum Schluss, wie in Form der scholastischen Wahrheitsfindung vor (das würde einer konstruktivistischen Auffassung von der Wirklichkeit widersprechen!), sondern stelle Fragen und Antworten gegenüber. Weitere Diskussionsbeiträge erbitte ich unter: office@diskant.org – Danke!

(a) Konstruktivistische Erkenntnistheoretiker behaupten, Wirklichkeit und die je in ihr behauptete Wahrheit sei eine bloße Konstruktion von Beobachtern. Wie können sie dann für den Konstruktivismus selbst einen Wahrheitsanspruch stellen?

Konstruktivistisches Denken stellt insofern keinen Wahrheitsanspruch, als es selbst das konstruktivistische Gedankengut als Konstruktion von Beobachtern beschreibt. Der Konstruktivist stellt anstatt eines Wahrheitsanspruches lieber einen pragmatischen Anspruch: Systemisch-konstruktivistische Theorien funktionieren in der Praxis ausgezeichnet und verbessern das Miteinander. Dazu kommt, dass man als Beobachter den Konstruktivismus nicht einfach übernimmt, sondern für sich selbst einmal und immer wieder rekonstruieren und überprüfen muss, welche Auswirkungen dieses Denken auf die eigene Lebenspraxis besitzt (Begriff der ‚Viabilität‘ bei Glasersfeld). Als Konstruktivist lege ich gerne offen, dass es sich bei der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus um eine Setzung handelt, wobei ich zugleich annehme (aber ohne Anhänger des platonischen Idealismus zu sein), dass alle anderen Erkenntnistheorien Setzungen und Konstruktionen sind und uns Wirklichkeit nicht direkt zugänglich ist. Ernst von Glasersfeld spricht übrigens davon, dass für ihn die Verwendung des Begriffs ‚Erkenntnistheorie‘ so nicht mehr in Frage kommt und er lieber die Begriffe ‚Auffassung des Wissens‘ bzw. ‚Wissenstheorie‘ bevorzuge (Glasersfeld, 1995:23).

(b) Die didaktischen Ansätze einer systemisch-konstruktivistisch orientierten Musikpädagogik sind denen reform- bzw. gestaltpädagogischer Ausrichtung sehr ähnlich. Es entsteht ein bisschen der Eindruck, dass sich hier Altbekanntes in neuem Gewand präsentiert. Wo können Unterschiede ausgemacht werden?

Auf den ersten Blick ähneln die Ergebnisse systemisch-konstruktivistischer Pädagogik wie Anstiftungsprodukte vergleichbaren Produkten andersgearteter Didaktiken sehr. Ob Gestalt-

pädagogik oder Konstruktivismus, letztlich, und so absurd dies klingt, ist jede erkenntnistheoretische Basis, die einer Didaktik zugrunde gelegt wird, eine Glaubensfrage. Als großen Unterschied sehe ich allerdings die klar ausgearbeitete Struktur des Theoriegebäudes, das von klar formulierten erkenntnistheoretischen Grundannahmen ausgeht, welche via klar formulierte didaktische Prinzipien in konkrete Vorschläge zur Inhalts- und Beziehungsgestaltung münden. Systemisch-konstruktivistische Didaktik ist eine der wenigen Ausrichtungen, die nicht nur die Beziehungsebene als wesentliches Element pädagogischen Handelns berücksichtigen, sondern darüber hinaus klare Angaben zur Gestaltung dieser machen. Gestaltpädagogik wie reformpädagogische Ansätze hängen noch immer zu sehr am Inhalt.

(c) Besteht nicht die Gefahr, dass Musik im Zuge einer systemisch-konstruktivistischen Herangehensweise zu einem bloßen Mittel verkommt? Wo bleibt die Musik an sich, als Gegenstand?

Ich sehe den Vorteil einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik gerade darin, dass Musik als Mittel gebraucht wird, mit dem außermusikalische Erziehungsziele verfolgt und erreicht werden können. Aber die Verwendung des Erziehungsbegriffs, zeigt ja deutlich worum es sich wirklich dreht. Auch wenn jemand vorgibt, Musik um ihrer selbst willen zu vermitteln, also als Gegenstand betrachtet, zieht er durch die Auswahl der Musik (werden bestimmte Zeitepochen bevorzugt?), die Herangehensweise (ist an den Notentext gebundene Musikanalyse die hauptsächliche Herangehensweise?) seine Lerner in eine bestimmte Richtung. Sprache ist ja das Medium der Vermittlung und die Verwendung von Sprache hat eine starke, die Wahrnehmung strukturierende und lenkende Wirkung. Musik ist immer ein bedeutungsvolles Zeichen, das auf etwas Außermusikalisches wie soziokulturelle Kontexte verweist. Insofern wird das Konstrukt ‚Musik als Gegenstand an sich‘ selbst als Ideologie, als Glaubenssatz dekonstruiert. Und es ist dabei völlig unerheblich, wie viele Kategorien und Subkategorien von Musik konstruiert werden. Was diesem Glaubenssatz fehlt, ist die Offenlegung seiner Motiviertheit. Den Begriff ‚Musikerziehung‘ empfinde ich in dieser Hinsicht besonders schrecklich, weil damit klar zur Sprache kommt, dass Lerner in Richtung gewisser ideologischer Ausrichtungen, die von selbst ernannten Eliten bestimmt werden, gezogen werden sollen. In etymologischer Hinsicht ist Erziehung schließlich mit Begriffen wie ‚Zögling‘ und ‚Zucht‘ verwandt. Die Frage ist: Wer möchte hier wen, mit welchem Musik-Gegenstand züchten?

(d) Wenn jede Leistung eine Konstruktion eines Individuums ist, wie können Leistungen dann verglichen werden? Jede Leistung ist dann von vornherein gleich viel Wert, was nicht nur die Beliebigkeit fördert, sondern möglicherweise auch die Motivation der Lerner.

Das „anything-goes-Argument“ ist eines der häufigsten, das dem bekennenden Konstruktivisten entgegen gebracht wird. Als konsequentes systemisch-konstruktivistisches Arbeiten würde ich jenes Projekt sehen, für das die Lerner zusammen mit ihrem Lehrer die Zieldefinitionen selbst konstruieren und an denen sie sich dann auch selbst und zusammen mit ihrem Lehrer messen. Insofern müssen die erbrachten Ergebnisse der Lerner verhandelbar sein. Aber selbst wenn alle Vereinbarungen gebrochen werden, kann etwas Wertvolles entstehen. Wie würde sich sonst erklären, dass einige hervorragende Werke der Musikgeschichte unter Missachtung aller Tradition und Regeln komponiert wurden (von Monteverdi bis Free Jazz, von der Erfindung des Walzers bis zur Dodekaphonie Schönbergs)? In der Argumentation des Tetralemmas würden wir von der 5. Position ‚ganz etwas anderes‘ sprechen. Musikpädagogik schlägt Rahmungen vor, darf aber keine Musik-Verhinderungspädagogik sein, wenn die Rahmen verlassen werden, schon gar nicht unter systemisch-konstruktivistischen Prämissen.

(e) Wie kann man junge und unerfahrene Kinder, die noch keine Orientierung in Geschichte, Kultur und Tradition haben, selbstständig auf die Erarbeitung von Inhalten loslassen?

Diesen Gedanken empfinde ich regelmäßig als richtiges „Killerargument“. Er sagt über den Sender aus, dass er die traditionelle Vorstellung von der Korrelation von höherem Alter und höher stehendem Wissen pflegt nach dem Motto: Kinder, je jünger, desto unwissender. Kinder und Jugendliche haben einfach andere Modi, der Welt zu begegnen. Was spricht dagegen, Kinder und Jugendliche sich in ihrer Weise den Inhalten nähern zu lassen und sie dabei zu unterstützen? Weil das Ergebnis nicht standardisierbar und prognostizierbar ist? Weil das Risiko zu groß ist, das nichts dabei herauskommt und mit Scheitern kein geeigneter Umgang gefunden werden kann? Oder weil noch immer die Vorstellung herrscht, der Erwachsene wüsste besser, wie man den Jüngeren Inhalte bei- und nahe bringt? Ich möchte allerdings eine Einschränkung machen: Es stimmt, dass nicht alle Kinder- und Jugendlichen gleich begabt sind und mit Aufgaben, die zur Selbsttätigkeit anstiften, gleich gut umgehen können. Die Herausforderung des Lehrers liegt in der Bereitstellung von Möglichkeiten, die diese graduellen Unterschiede berücksichtigen können und die Lerner fördern. Ich vergleiche das mit einem Bild vom Hafen, der mit einer festen Mauer umgeben ist, wo immer ruhige See herrscht

und der Rahmen von Orientierung vergleichsweise groß ist. Das andere Ende der (im besten Fall äußerst differenzierten) Skala wäre die offene See, stürmisch und ungezügelt, in der es alles selbst zu machen gilt. Die Herausforderung ist, für jeden die optimale Entfernung zum Hafen zu finden und doch manchmal die Ausfahrt in Richtung offene See zu wagen.

(f) Die systemisch-konstruktivistische Didaktik erscheint in einem sehr intellektuellen Kleid (als Konstruktionsleistungen werden z.B. Nachdenken, Reflektieren, Philosophieren angegeben). Spielen Gefühle in diesem Ansatz überhaupt eine Rolle?

Gefühle sind wie Gedanken Konstruktionsleistungen eines Individuums, wobei ich nicht werten möchte, welches der beiden zuerst kommt oder wichtiger ist. Gefühle sind wie Kognitionen psychische Funktionen im psychischen System (vgl. dazu Garnitschnig, 1999; Klein, 2005). Wenn im Zuge pädagogischen Handelns, das systemisch-konstruktivistisch orientiert ist, Emotionen auftreten, so kann ich das nur begrüßen. Ich sehe es aber so, dass das Erzeugen von Gefühlen nicht primär die Aufgabe des Pädagogen ist, vergleichbar etwa mit der Aufgabe eines Therapeuten. In der Regel ist es so, dass systemisch-konstruktivistische Projekte den Lernern viel Spaß und Lust bereiten. Es kann aber auch zu richtig handfesten Auseinandersetzungen kommen, wenn sich z.B. die Mitglieder eines Teams nicht auf eine gemeinsame Lösung einigen können. Selbstverständlich können auch tiefe Gefühle von Abneigung gegen das eigene Team auftreten. Ich empfinde es geradezu als wünschenswert, wenn sich die gesamte Palette von Emotionen in einem Projekt zum Vorschein kommt. Der lebensnahe Charakter systemisch-konstruktivistischer Projektarbeit wird dadurch nur unterstrichen. Der Lehrer, der aus dieser Sicht als Moderator fungiert, sollte auf jeden Fall über Fähigkeiten des Konfliktmanagements verfügen bzw. sind für diese Fälle systemisch-konstruktivistische Interventions-techniken sehr hilfreich. Gerade im Fall von problematischen Auseinandersetzungen halte ich es mit Ruth Cohns bedeutsamen Ausspruch: „Störungen haben Vorrang!“ (COHN, 122). Es sind nicht die Störungen, die stören; Störend ist bloß, wenn die Verantwortlichen mit Störungen nicht umgehen können und das sehe ich leider viel zu häufig.

6. Zusammenfassung: „Musik bedeutet schließlich jedem etwas!“

Erkenntnistheoretische Ebene
<p>1) Semiotik: Musik als bedeutungsvolles Zeichen: ermöglicht Interpretationen auf einer Achse von Tradition/Konvention („starker Code“) bis Autonomie/Kreativität („schwacher Code“)</p> <p>2) Konstruktivismus: Zentrales Paradigma des philosophischen Konstruktivismus ist die Beobachtung 2. Ordnung: Der Beobachter thematisiert sich selbst in seiner Beobachterrolle. Kersten Reich (Universität zu Köln): „Die Wirklichkeit und die je in ihr behauptete Wahrheit sind eine bloße Konstruktion von Beobachtern.“</p> <p>3) Systemtheorie: Menschen als in autopoietischer und selbstreferentieller Weise operierende Sinnsysteme, Kommunikation als Akt von Verstörung</p>
<p>Theoretiker: Charles Sanders Peirce, William James, Ludwig Wittgenstein, Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Humberto Varela, Ernesto Maturana, Gregory Bateson, Paul Watzlawick, Steve de Shazer, Kenneth Gergen, Kersten Reich etc.</p>



Ebene der didaktischen Prinzipien und Ziele		
Von der	Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik	Künstlerisches Experimentieren, Prinzip der Viabilität
	Belehrung zur Eigenverantwortlichkeit	EVA (Eigenverantwortliches Lernen nach H. Klippert)
	Einbahnkommunikation zur Initiierung sozialer Systeme (=Kommunikation)	Erhöhung der sozialen Interaktionsmöglichkeiten (E, P, KG, G), Team, Kooperation
	Inhaltsebene zur Beziehungsebene	Wissensdidaktik <i>und</i> Beziehungsdidaktik
	Auseinandersetzung mit fremd Aufoktroiertem zur Reflexion des Eigenen	Eigener Lebenskontext als Quelle von Konstruktionen
	normativen Benotung zur reflexiven Evaluation	gegenseitiges Feedback, Zielevaluierung
Vom Lernbegriff	der Abhängigkeit zu einem Lernbegriff der Autonomie	Lernen von Arbeitstechniken, Strategien und Kompetenzen

Der Lehrer	vom Instruktor zum Anstifter (Moderator)	Der Schüler: vom „Wissens-Container“ zum „Suchwesen“
Vom	Absoluten Wissen zum exemplarischen Lernen	vertiefende Auseinandersetzung mit Ausgewähltem, Reflexion: Allgemeinbildung?
	Faktenwissen zum Prozesswissen	Wie rekonstruiere ich Wissen?



Ebene des musikpädagogischen Handelns bzw. der konkreten Interventionen		
Prinzip	Handlungs- bzw. Projektebene Ebene konkreter Interventionen	Musikpädagogik
Konstruktion	Erfinden, Komponieren, Choreographieren, Texten, Improvisieren, Gestalten, Philosophieren, Reflektieren...	Anstiftung durch Materialien, Ergebnis=Anstiftungsprodukte
Rekonstruktion	Modelle der Rekonstruktion (Verbindung von historischer und systematischer Musikwissenschaft!)	Die Modelle von Prof. Klaus Bergmann, Prof. Steven Feld (übersetzt und ergänzt von Stephan Hametner)
	Inhalte	Musikgeschichte, fremde Kulturen, eigener Kontext
Dekonstruktion	Wertschätzender Umgang mit Musik (Reden über Musik, musikalische Gestaltungen, fremde Musikkulturen)	Sprache: Reflexion, Diskussion, Feedback. Die (künstlerische) Wirklichkeit der Anderen als gültig erkennen.
	Unterschiedserzeugende Interventionen	Konnotation, Widersprüche, Glaubenssysteme

	Möglichkeitserzeugende Interventionen	Sprache, Perspektivenwechsel
	Ressourcenorientierung: Ist ein Wasserglas halbleer oder halbvoll?	Was kann ein Lerner schon? (=>Motiviationsebene)

Wichtige Prinzipien einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik:

- **Prinzip 1:** „Exposure instead of education“: anstatt die Zielgruppe in eine Richtung zu ziehen, wird sie den Inhalten ausgesetzt
- **Prinzip 2:** „Begriffe durch Gebrauch erlernen!“: Handeln als wichtigste Lernmethode!)
- **Prinzip 3:** Wertschätzende Atmosphäre, Ressourcen-, Unterschieds- und Möglichkeitsorientierung (Nicht: Wo machen Schüler Fehler, sondern was kennen und können sie schon => wichtig für die Gesprächs-, Beziehungs- und Motivationssebene!)

7. Bibliografie

BRANDL-NEBEHAY, Andrea; RAUSCHER-GFÖHLER, Billie & Juliane KLEIBL-ARBEITHUBER: Systemische Familientherapie. Grundlagen, Methoden und aktuelle Trends. Wien 1998.

COHN, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: 1997.

FELD, Steven: Sound structure as social structure. In: Ethnomusicology, September 1984, S. 383-407.

GARNITSCHNIG, Karl: Förderung von Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren mit besonderen Bedürfnissen in der Lernwerkstatt durch offenes und aktives Lernen. Wien: 1999, Nationalbankprojekt Nr. 5663.

GLASERSFELD, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main 1995.

GLASERSFELD, Ernst von: Über die Grenzen des Begreifens. Bern 1996.

GLASERSFELD, Ernst von & Edith Ackermann: Dialoge. In: MÜLLER, Albert, MÜLLER, Karl H. & Friedrich STADLER: Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Festschrift für Heinz von Foerster. Wien 1997.

- GLASERSFELD, Ernst von: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLA-
WICK, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu glauben wissen?
Beiträge zum Konstruktivismus. München 2006, 16-38.
- GROSSMANN, Konrad Peter: Die Selbstwirksamkeit von Klienten. Ein Wirkverständnis
systemischer Therapie. Heidelberg 2006.
- HESSE, Hermann. Die Musik. In: JANSON, Stefan (Hg.): Musikerzählungen. Stuttgart 1990.
- HAMETNER, Stephan: Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-
konstruktivistischen Musikpädagogik. Band 1: Erkenntnistheorie, didaktische Prinzi-
pien, Interventionen. Heidelberg 2006.
- KIBÉD, Matthias Varga von & Insa SPARRER: Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und
andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen. Heidelberg 2002.
- KLAMMER, Gerda & KLAR, Sabine. Wie erkenne ich? Epistemologische Grundlagen für
systemische Therapie. In: BRANDL-NEBEHAY, Andrea; RAUSCHER-GFÖHLER, Bil-
lie & Juliane KLEIBL-ARBEITHUBER: Systemische Familientherapie. Grundlagen, Me-
thoden und aktuelle Trends. Wien 1998, S. 60-87.
- KLEIN, Rudolf: *Berauschte Sehnsucht. Zur ambulanten systemischen Therapie süchtigen
Trinkens*. Heidelberg: 2005.
- MÜLLER, Albert; MÜLLER, Karl H. & Friedrich STADLER (Hg.): Konstruktivismus und
Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Festschrift für Heinz von
Foerster. Wien 1997.
- NIERMANN, Franz & Christine STÖGER (Hg.): Aktionsräume – Künstlerische Tätigkeiten
in der Begegnung mit Musik. Modelle – Methoden – Materialien aus DIE KUNST DER
STUNDE. Wien 1997.
- PEIRCE, Charles Sanders: *Collected Papers (CP)*, vols. 1-6, ed. Hartshorne, C. & P. Weiss.
Cambridge, Massachusetts 1931-1958.
- REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung.
In: VOß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annä-
herungen an Schule und Pädagogik. Neuwied 1997.
- REICH, Kersten: Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstrukti-
vismus. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied 1998a.
- REICH, Kersten: Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstrukti-
vismus. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied 1998b.

REICH, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Neuwied 2002a.

REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied 2002b.

VARGA von KIBÈD, Matthias & SPARRER, Insa: Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen für Querdenker und solche, die es werden wollen. Heidelberg 2002.

VOß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied 1996.

WATZLAWICK, Paul (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu glauben wissen? Beiträge zum Konstruktivismus. München: 2006.

WILLKE, Helmut: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Stuttgart 2005.

WINKLER, Christian: Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik. Ein Modell zur Vermittlung von Musik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Augsburg 2002.

Zum Autor:

Stephan Hametner, Dr. phil., Mag. art. Mag. phil. studierte Musikwissenschaft/Fächerkombination, Rhythmik (=Musik- und Bewegungserziehung), Lehramt Musikerziehung und Lehramt Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universitäten Wien, der Universität für Musik und Darstellende Kunst in Wien und der University of Minnesota. Ausbildung zum Systemischen Familientherapeuten an der Lehranstalt für Systemische Familientherapie in Wien. Fortbildungen in div. Körper- und Bewegungstechniken. Derzeit ist er als AHS-Lehrer am BG Bachgasse in Mödling bei Wien tätig, als Psychotherapeut (in Ausbildung unter Supervision) in freier Praxis, als Trainer, Coach, Seminar- und Lehrgangsführer in der Erwachsenen- und Lehrerfortbildung (Moderation, Projektmanagement, Teamentwicklung, Kommunikationstraining), Vortragender, freier Autor, Radiomacher und Übersetzer.
Kontaktmöglichkeit: Web: <http://www.diskant.org>, E-Mail: office@diskant.org