SCHRIFTENREIHE XV

PSYCHOSOMATISCHE KLINIK BAD NEUSTADT

in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Musikphysiologie und Musikermedizin (DGfMM)

Musizieren lehren und lernen
Licht und Schatten

Freitag, 11. Juni, und Samstag, 12. Juni 2010

Psychosomatische Klinik Bad Neustadt
Träger: RHÖN-KLINIKUM AG · Salzburger Leite 1
97616 Bad Neustadt a. d. Saale
Telefon 09771 67-01 · Telefax 09771 65-9301
e-mail: psk@psychosomatische-klinik-bad-neustadt.de
www.rhoen-klinikum-ag.com

RHÖN-KLINIKUM
AKTIENGESELLSCHAFT

Impressum

Psychosomatische Klinik Bad Neustadt
der RHÖN-KLINIKUM AG
Redaktion: Dr. med. Rudolf J. Knickenberg, Dr. phil. Lothar Schattenburg &
Jörg Rieger

Nachdruck nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers

1.500 - 04.2012

PSYCHOSOMATISCHE KLINIK
BAD NEUSTADT

in Kooperation mit der Dt. Gesellschaft für
Musikphysiologie und Musikermedizin (DGfMM)

Musizieren lehren und lernen
Licht und Schatten

Freitag, 11. Juni, und Samstag, 12. Juni 2010

Psychosomatische Klinik Bad Neustadt
Träger: RHÖN-KLINIKUM AG · Salzburger Leite 1
97616 Bad Neustadt a. d. Saale
Telefon 09771 67-01 · Telefax 09771 659301
e-mail: psk@psychosomatische-klinik-bad-neustadt.de
www.rhoen-klinikum-ag.com

Einleitung 5
R. J. Knickenberg, F. Bleichner, J. Rieger

Ein anderer Ton – Das Hofer Modell 6
Lorenz Welker

Musische Ausbildung –
die Aufgaben heutiger Musikpädagogen 16
Claudia Spahn

Die Neurobiologie der sensomotorischen Entwicklung
im Kindes- und Jugendalter 37
Eckart Altenmüller

Orientierung vs. Verstehen – Thesen zur Lehrer-Schüler-
Beziehung im Instrumentalunterricht 55
Wolfgang Lessing

Der Umgang mit der Hochbegabung 67
Piotr Oczkowski

Motivation während eines langen Musiker- und Lehrerlebens . . . 79
Wolfgang Rüdiger

Musik als Stressor – Musik als Ressource 103
Peer Abilgaard

Krise als Chance – die Entdeckung des Körpers
beim Instrumentalspiel 112
Hildegard Wind

Am Limit? Spannungsfeld der Möglichkeiten und Grenzen
beim Musizieren im höheren Lebensalter 123
Maria Schuppert

„Ist der Schüler halbvoll oder halbleer?!" – Das Coachingprinzip
der Kompetenz- und Ressourcenorientierung 131
Bernd Dahlhaus

Musizieren lehren und lernen: Licht und Schatten 141
Lothar Schattenburg, Rudolf. J. Knickenberg, Maria Schuppert

Schriftenreihen der Klinik 149

Ein Instrument erlernen oder die eigene Stimme ausbilden, selber musizieren oder anderen bei einer musikalischen Darbietung zuhören, die ganze wechselseitige Dynamik im Kontext „Mensch“ und „Musik“ betrifft Körper und Psyche, ist ein ganzheitliches Geschehen und steht in enger Verbindung mit neurophysiologischen und psychosomatischen Konzepten.

Im ersten Teil der Tagung kam es uns darauf an, den Einstieg in die Musikerziehung, das Lehrer-Schüler-Verhältnis und den Umgang mit einer Hochbegabung von namhaften Referenten näher beleuchten zu lassen. Wir sind davon überzeugt, dass eine musikalische Ausbildung breiten Bevölkerungsschichten ermöglicht werden sollte, und mit dem ehemaligen Bundesinnenminister Otto Schily behaupten wir: Wer Musikschulen schließt, gefährdet die Innere Sicherheit. Selbst in Entwicklungsländern mit deutlich geringeren finanziellen Möglichkeiten werden Musikschulen gegründet und unterstützt.

In Deutschland wird Musikerziehung als Teil der Bildung immer mehr vernachlässigt und vom Lehrplan gestrichen. Dabei fördert die musikalische Erziehung soziale Kompetenzen, das Zuhören, die konstruktive Auseinandersetzung und das komplexe Denken. Aus der derzeitigen Bildungskatastrophe droht in Zukunft eine soziale Katastrophe zu werden. Der preußische Pädagoge Leo Kestenberg hat schon 1921 in seinem Buch „Musikerziehung und Musikpflege“ beschrieben, wie die musikalische Früherziehung alle Lernpotenziale des Kindes abdeckt: Sprachentwicklung, Emotionalität, soziale Fähigkeiten, Kommunikation, Rhythmusgefühl und die Musik selbst.

Wenn wir den ersten Teil unserer Veranstaltung mit: „Musikausübung für ein ganzes Leben“ überschrieben haben, dann auch, weil wir um die Höhen und Motivationseinbußen ebenso wissen wie um die Schwierigkeiten und das Glück der Musikausübung im Alter. Das ist das Thema des zweiten Teils.

Wir befassen uns mit den Krisen in einem Musikerleben, mit den positiven Faktoren der Musikausübung und der Janusköpfigkeit der beruflichen Musikausübung als Stressor und Ressource zugleich.

In den Workshops sollen die Teilnehmer Gelegenheit haben, mitzugestalten und den Referenten bei ihrer Arbeit über die Schulter zu schauen. Auch hoffen wir, einige Musiker, die sich in der Psychosomatischen Klinik einer Behandlung unterzogen haben, wieder zu treffen und an ihrer Entwicklung Teil zu haben.

Bad Neustadt, im März 2012

Dr. med. R. J. Knickenberg Dr. med. F. Bleichner Prof. Dr. med. S. Kerber

J. Rieger

EIN ANDERER TON

Das Hofer Modell

Eine Studie zur Untersuchung mentaler, emotionaler und sozialer Kompetenz an Schülern mit langfristig geförderter Musikerziehung und einer Kontrollgruppe

Humanwissenschaftliches Zentrum der LMU
unter Leitung von
Prof. Dr. Dr. Lorenz Welker

LMU LUDWIG MAXIMILIANS UNIVERSITÄT MÜNCHEN HUMANWISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM (HWZ) HUMAN WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM

Musikalische Ausbildung und Mentale Fähigkeiten
StudienteilnehmerInnen und Methoden

StudienteilnehmerInnen

Für den ersten Teil der Studie wurden 21 Schüler der Musikschule der Hofer Symphoniker und als Kontrollgruppe 21 Personen ohne musikalische Ausbildung (s. Tabelle 1) aus dem Großraum Hof ausgewählt und in einem Zeitraum vom 16. Juli bis 7. August 2007 in den Räumlichkeiten der Musikschule getestet.

Tabelle 1

Gruppe	Anteil der Frauen	Alter [Jahre]	Schulbildung			Musikausbildung [Jahre]
			Gymnasium	FOS	Mittlere Reife/Sonstige	
Musiker	10	20,3 (18-27)	20	0	1	12 (7-21)
Kontrollgruppe	11	18,4 (18-31)	7	13*	1	entfällt

*: Sozial-Zweig: 7; Technik-Zweig: 2; Wirtschaftszweig: 4

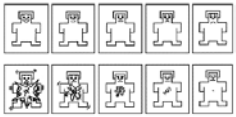
LMU LUDWIG MAXIMILIANS UNIVERSITÄT MÜNCHEN HUMANWISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM (HWZ) HUMAN WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM

Musikalische Ausbildung und Mentale Fähigkeiten
StudienteilnehmerInnen und Methoden

EMOTIONEN

Freude, Trauer, Angst
(in Musikstücken / gesprochenen Sätzen; PET):

- Erkennen des emotionalen Inhalts
- Empfinden der emotionalen Färbung
- Empfinden der Intensität
- Individualität des Empfindens



Beispiel-Item aus dem Prosodie-Test. Wie fühle ich mich?
(Self Assessment Manikin - Lang 1980)

Überraschung, Angst, Freude, Ekel, Wut & Trauer
(in der Mimik; Ekman):

- Erkennen des emotionalen Inhalts

PERSÖNLICHKEIT

Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit (NEO-FFI, FF-NPQ)

Achtsamkeit (Präsentsein, Zustimmung; FFA)

Leistungseinstellung
(Leistungsstreben, Ausdauer & Fleiß, Leistungsfördernde Prüfungsangst, Leistungshemmende Prüfungsangst; LMT)

GEISTIGE TÄTIGKEIT (KOGNITION)

Entscheidungsverhalten
(Exaktheit, Entschlussfreudigkeit, Impulsivität; AHA)

Arbeitshaltungen
(Leistungsniveau, Anspruchsniveau, Frustrationstoleranz, Zieldiskrepanz; AHA)

Konzentration und Aufmerksamkeit (DAUF)

Induktives Denken (FOLO)

Lernfähigkeit (NVLT)

Allgemeine Intelligenz (SPMPLS)

SOZIALE KOMPETENZ

Assertivität
(Soziale Kompetenz, Eigene Meinung, Sich wehren, Unbefangenheit, Allgem. Selbstvertrauen; GAF)

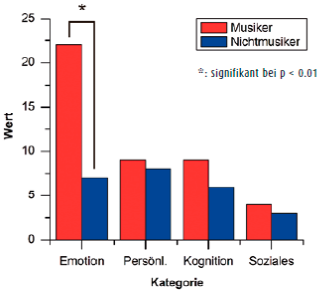
Soziale Integration
(Arbeit, Freizeit und Soziales, Verwandte, Partnerschaft, Eltern, Familienzusammenhalt, Finanzen; SAS-SR)

Soziale Intelligenz (Cartoon-Prediction-Test)

Beispiel-Item aus dem Cartoon-Prediction-Test. Was wird weiter passieren?
© 1965, Sheridan Supply Company

Musikalische Ausbildung und Mentale Fähigkeiten
Ergebnisse und Diskussion

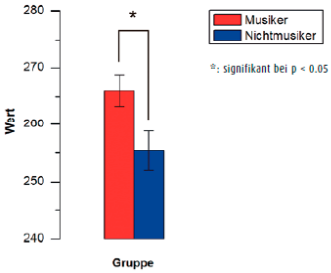
Der Vorzeichentest ergab, dass in der Kategorie »Emotion« der Unterschied zwischen den Musikern und Nichtmusikern nicht zufällig ist, d.h., dass die **Musiker Emotionen differenzierter wahrnehmen** als die Nichtmusiker (Vorzeichentest, $p < 0.01$).



Obwohl in den anderen Kategorien *»Persönlichkeit«*, *»geistige Tätigkeit«* und *»Soziale Kompetenz«* keine so deutliche Richtung gefunden wurden, wurden signifikante Unterschiede bei spezifischen Variablen entdeckt:

Musikalische Ausbildung und Mentale Fähigkeiten
Ergebnisse und Diskussion

Die Musikschüler haben eine bessere Fähigkeit über längere Zeit die **Konzentration** aufrecht zu erhalten, die **Aufmerksamkeit** auf ein Detail zu lenken und darauf zu reagieren als die Kontrollgruppe (Variable »Anzahl der Richtigen«, Subtest »DAUF«).



In der Selbsteinschätzung beschreiben sich die Probanden aus der Kontrollgruppe als **leistungsbestrebter** (Variable »Leistungsstreben«, Subtest »LMT«).

Musikalische Ausbildung und Mentale Fähigkeiten
Ergebnisse und Diskussion

Geschlechtervergleich:

Vergleich der männlichen **Probanden** aus der Musiker- und Kontrollgruppe:

- Die männlichen Musikschüler besitzen eine **größere leistungsfördernde Prüfungsangst** als die Kontrollgruppe (Subtest »LMT«)
- Bei den Musikschülern war **leistungshemmende Prüfungsangst geringer** ausgeprägt als in der Kontrollgruppe. Letztere neigen also eher zum »Black-out« (Subtest »LMT«).

Vergleich der **weiblichen Probanden** aus der Musiker- und Kontrollgruppe:

- Bei den Musikerinnen ist die **Leistungsmotivation stärker ausgeprägt** als in der Kontrollgruppe, d.h. die Musikerinnen sind motivierter Leistung (im Arbeitsbereich) zu erbringen (Subtest »AHA«)
- **»Sich Wehren«** ist in der Kontrollgruppe stärker ausgeprägt als bei den Musikerinnen. Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass sich die Musikerinnen mehr gefallen lassen und sich nicht so schnell gegen die Verletzung ihrer legitimen Rechte wehren (Subtest »GAT«).

Im geschlechtsspezifischen Bereich zeigten sich außerdem interessante *Tendenzen* bei den Musikern, die allerdings die statistische Schwelle von $p < 0.05$ nicht erreichten.

Es zeigten sich folgende Tendenzen bei den *Musikern*:

- Die männlichen Musikschüler sind weniger übertrieben selbstkontrolliert und haben eine geringere soziale Angst vor Abwertung und Kritik (Variable »Unbefangenheit versus Furcht«, Subtest »GAT«).
- Der »Gesamtwert« ist bei den Musikschülern stärker ausgeprägt als in der Kontrollgruppe. Das weist auf eine Tendenz zu selbstsicherem & sozial kompetenterem Verhalten als in der Kontrollgruppe hin (Subtest »GAT«).

Fast im Gegensatz dazu zeigt sich als Tendenz bei den *Musikerinnen*, dass

- sie eher selbstkontrolliert sind und soziale Angst vor Abwertung und Kritik besitzen (Variable »Unbefangenheit versus Furcht«, Subtest »GAT«).
- Ebenso ist der »Gesamtwert« bei den Musikschülerinnen geringer ausgeprägt als in der Kontrollgruppe (Subtest »GAT«). Das weist auf eine Tendenz zu schüchternem und befangenem Verhalten bei unvertrauten Sozialkontakten hin.

Musikalische Ausbildung und Mentale Fähigkeiten
Ergebnisse und Diskussion

Als Ergebnis des ersten Teils der Studie können wir feststellen:

- Die Musiker können Emotionen intensiver und differenzierter wahrnehmen, wobei sie vor allem Freude und Trauer stärker wahrnehmen als die Nichtmusiker.
- Die Musikschüler können sich über einen längeren Zeitraum besser konzentrieren.
- Für die männlichen Musikschüler gilt, dass sie eine signifikant größere Leistungsfördernde Prüfungsangst als die männlichen Nichtmusiker zeigen, d.h. sie sind in stressigen Situationen in der Lage »das Letzte aus sich herauszuholen«.
- Die weiblichen Musikschülerinnen zeigen eine größere Leistungsmotivation.

LMU LUDWIG MAXIMILIANS UNIVERSITÄT MÜNCHEN HUMANWISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM (HWZ) HUMAN WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM

Neuronale Grundlagen der Emotionswahrnehmung
StudienteilnehmerInnen und Methoden

StudienteilnehmerInnen

Für den zweiten Teil der Studie wurden die Probanden nach München ins Klinikum Großhadern, Abteilung für Klinische Radiologie zur funktionellen Magnetresonanztomographie eingeladen. Dieser Teil der Studie fand im Zeitraum vom 2. Februar bis 24. Mai (jeweils samstags) und am 30. Juni 2008 statt. Es wurde auch ein Teil der vorstehend beschriebenen psychologischen Tests an diesen Terminen durchgeführt. Von den ursprünglich 42 Teilnehmern nahmen 34 (18 Musiker davon 10 Frauen; 16 Nichtmusiker davon 8 Frauen) an den Untersuchungen in München teil, die alle zusätzlichen Tests bearbeiteten. Die Reihenfolge der Messungen der einzelnen Probanden wurde durch ein Losverfahren ermittelt. 8 (davon 3 Musiker) der 42 Teilnehmer vom ersten Teil konnten aus persönlichen Gründen nicht an der weiteren Testung teilnehmen.

Folgende Tests wurden durchgeführt

- General Health Questionaire (GHQ)
- DT-Gesichterskala
- Edinburgh Händigkeitsfragebogen

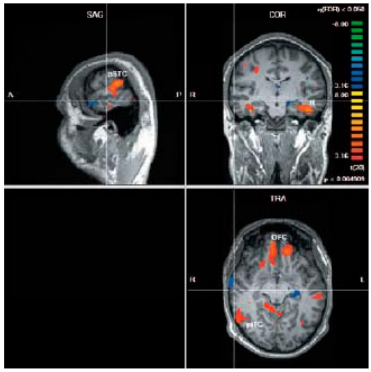
LMU LUDWIG MAXIMILIANS UNIVERSITÄT MÜNCHEN HUMANWISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM (HWZ) HUMAN WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM

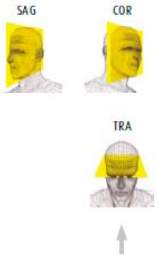
Neuronale Grundlagen der Emotionswahrnehmung
StudienteilnehmerInnen und Methoden

LMU LUDWIG MAXIMILIANS UNIVERSITÄT MÜNCHEN HUMANWISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM (HWZ) HUMAN WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM

Neuronale Grundlagen der Emotionswahrnehmung
Ergebnisse und Diskussion

Freude in Sprachstimuli

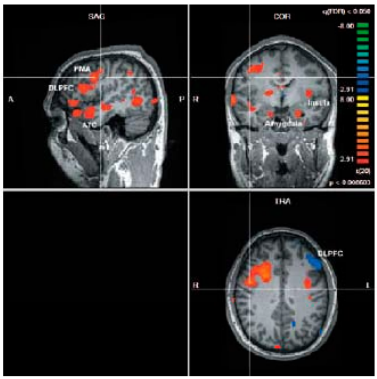


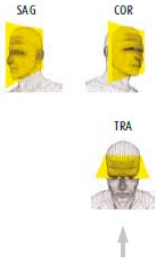


LMU LUDWIG MAXIMILIANS UNIVERSITÄT MÜNCHEN HUMANWISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM (HWZ) HUMAN WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM

Neuronale Grundlagen der Emotionswahrnehmung
Ergebnisse und Diskussion

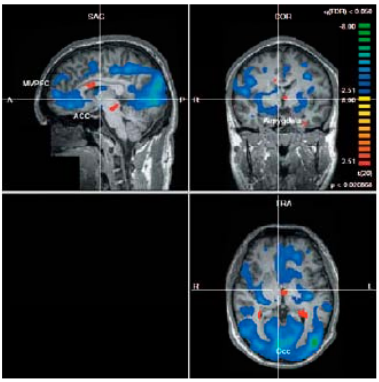
Trauer in Sprachstimuli

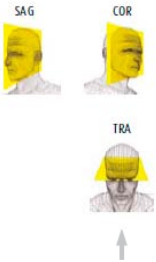




Neuronale Grundlagen der Emotionswahrnehmung
Ergebnisse und Diskussion

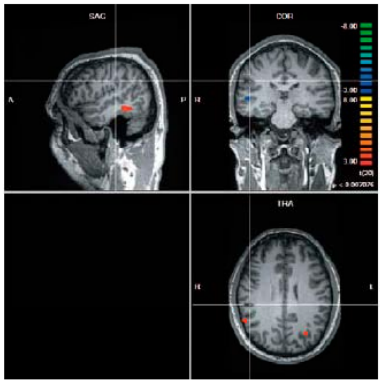
Angst in Sprachstimuli

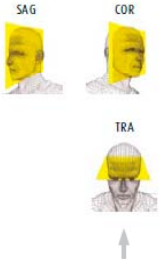




Neuronale Grundlagen der Emotionswahrnehmung
Ergebnisse und Diskussion

Freude in Musikstimuli

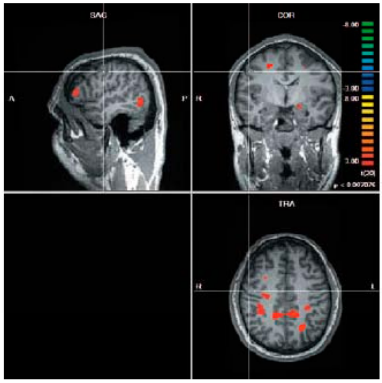


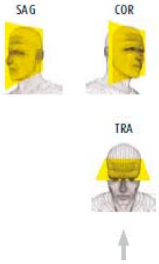


LMU LUDWIG MAXIMILIANS UNIVERSITÄT MÜNCHEN HUMANWISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM (HWZ) HUMAN WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM

Neuronale Grundlagen der Emotionswahrnehmung
Ergebnisse und Diskussion

Trauer in Musikstimuli





LMU LUDWIG MAXIMILIANS UNIVERSITÄT MÜNCHEN HUMANWISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM (HWZ) HUMAN WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM

Neuronale Grundlagen der Emotionswahrnehmung Zusammenfassung

Angst in Musikstimuli

Hier wurden keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen beobachtet.

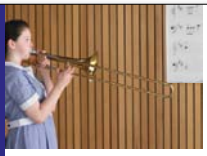
Zusammenfassung

Besonders deutlich zeigen sich die Effekte in der Sprachwahrnehmung, was auf ein stärkeres empathisches Verhalten der Musiker gegenüber den Nichtmusikern deutet. Die Musiker haben offensichtlicher eine größere Fähigkeit zur Empathie, was sich deutlich in den Unterschieden bei »Sprache-Trauer« und, etwas abgeschwächt, bei »Sprache-Freude« zeigt. Andererseits geht aus den fMRI-Aufnahmen hervor, dass sich Musiker anscheinend stabiler gegenüber Angst-erregenden Reizen verhalten, d.h. sie reagieren gelassener. Die Musiker nehmen nicht-selbst-erlebte Angst zwar bei anderen wahr aber reagieren nicht darauf – lassen sich nicht »anstecken«. Während die Gruppe der Nichtmusiker bereit ist, mitzuleiden. Die Musiker besitzen somit eine größere emotionale Stabilität und Empathie.

LMU LUDWIG MAXIMILIANS UNIVERSITÄT MÜNCHEN HUMANWISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM (HWZ) HUMAN WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM

Implikationen – Ein Blick in die Zukunft

LMU LUDWIG MAXIMILIANS UNIVERSITÄT MÜNCHEN HUMANWISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM (HWZ) HUMAN WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM



Freiburger Institut für Musikermedizin

Musische Ausbildung – die Aufgaben heutiger Musikpädagogen

C. Spahn
Freiburger Institut für Musikermedizin
Hochschule für Musik und Universitätsklinik Freiburg

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

12/2006

03/2007

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

BMBF „Jedem Kind ein Instrument“
(NRW und Hamburg)

- Musik- bzw. Instrumentalunterricht hilft musikalische Talente bei Kindern und Jugendlichen zu entwickeln und wirkt sich positiv auf deren Persönlichkeitsentwicklung aus.
- Musikalische Betätigung wie auch das Erlernen und Beherrschen eines Musikinstrumentes ermöglichen einen grundlegenden und direkten Zugang zum kulturellen Leben und ein möglichst lebenslanges Interesse an kulturellen Fragen und Ereignissen.
- Des Weiteren ist es eine weit verbreitete Annahme, dass über den Erwerb musikalischer Kompetenzen die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern gefördert sowie lernrelevante Kompetenzen erworben werden, die auch im außermusikalischen Bereich von hoher Bedeutung sind.

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

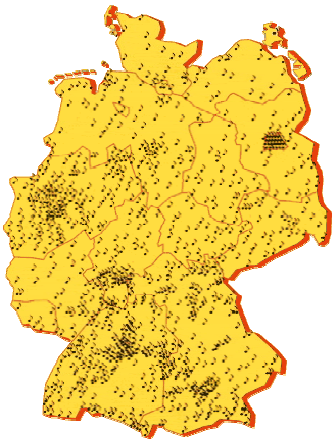
Instrumental- und Gesangsausbildung an Musikschulen

- 950 öffentliche Musikschulen an über 4.000 Standorten bundesweit
- 1 Million Musikschüler, 35.000 Instrumental- und Gesangspädagogen
- Zusammenschluss im Verband deutscher Musikschulen (VdM) mit 16 Landesverbänden

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

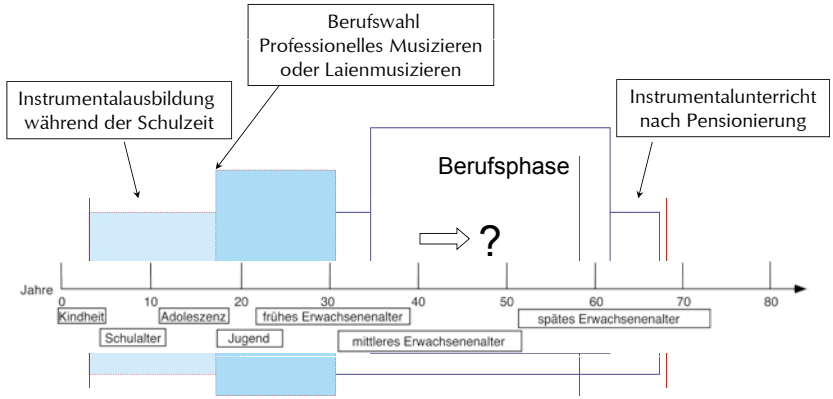
Musikschulen und Schülerzahlen pro Bundesland in Deutschland



NRW	242.000
Baden-Württemberg	237.000
Bayern	176.000
Niedersachsen	107.000
Hessen	80.000
Sachsen	55.000
Berlin	52.000
Rheinland-Pfalz	52.000
Schleswig-Holstein	32.000
Thüringen	30.000
Mecklenburg-Vorpommern	25.000

Spahn / 11.6.2010

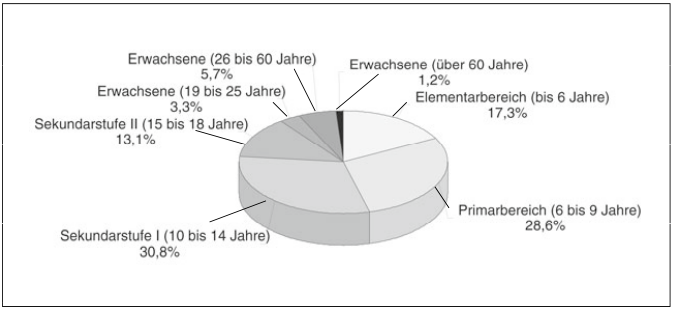
Instrumentales Musizieren in der Lebenszeit



Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Altersverteilung der Schüler an deutschen Musikschulen 2009



(Quelle: VdM)

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Entwicklung der Schülerzahlen an deutschen Musikschulen

– in den letzten zwei Jahren Anstieg der Gesamtschülerzahl um 29.000
– Zunahme im Bereich 6-14 Jahre und bei Senioren (erwachsene Schüler 10% der Gesamtschülerzahl)
– Abnahme im Bereich der 15-18 Jährigen

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Beliebteste Instrumente an deutschen Musikschulen 2008

1.	Klavier	140.000 Schüler
2.	Gitarre	100.000 Schüler
3.	Blockflöte	70.000 Schüler
4.	Violine	50.000 Schüler
5.	Querflöte	40.000 Schüler
6.	Schlagzeug	40.000 Schüler
7.	Keyboard	30.000 Schüler

(Quelle: VdM)

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen

(Pfeiffer, 2007)

Jeder vierte Fünf- bis Sechs-Jährige in Deutschland hat einen eigenen Fernseher in seinem Zimmer.

Junge Menschen heute werden überflutet mit Bildern, die sie niemals sonst real erleben könnten.

Je häufiger Kinder fernsehen oder an Spiele-Konsolen sitzen, desto dicker sind sie und desto weniger leistungsstark sind sie in der Schule.

Dieses Phänomen findet sich gehäuft bei nichtdeutschen und norddeutschen Kindern.

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Leitbild des VdM

Wir setzen Schwerpunkte in der musikalischen Bildung von Anfang an bis hin zur Entwicklung geeigneter Angebote für den Dritten Lebensabschnitt. Dabei engagieren wir uns für die Einbeziehung von Menschen aller sozialen Schichten, mit Migrationshintergrund und von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung.
Für die Zusammenarbeit der Musikschulen mit den allgemein bildenden Schulen ist unser erklärtes Ziel, eine verlässliche Verantwortungspartnerschaft zwischen diesen beiden Bildungsträgern zu etablieren.

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Gesamtgesellschaftliche Aspekte der Instrumental- und Gesangspädagogik

- Verändertes Altersspektrum der Schüler:
  drittes Lebensalter ⟶ spezifische musikphysiologische Fragestellungen
- Veränderte Ausgangsbedingungen bei Kindern und Jugendlichen:
  - Bewegungsmangel, Konzentrationsschwächen, Reizüberflutung, familiäre und soziale Probleme
  - Musikgeschmack Klassik vs. Pop, Rock etc.
  - Konkurrenz an Freizeitangeboten, „Fun“

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Daten zu musikerspezifischen Belastungen bei jugendlichen Instrumentalschülern

- Musikschüler (n=705) geben Schmerzen im Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel an (weiblich 53%, männlich 27%) und zwar häufiger als jugendliche Nicht-Musiker (weiblich 33%, männlich 15%). Trotzdem bewerten die Musiker ihren Gesundheitszustand als besser.
  (Marstedt G, Möller H, Müller R u. Samsel W: Musikergesundheit. Ergebnisse einer Befragung junger Musiker über Berufsperspektiven, Belastungen und Gesundheit. GEK-Edition Bd. 39, 2005)
- Ein Viertel der Musikstudierenden beginnt das Studium mit musikerspezifischen Beschwerden. (Spahn C. Gesundheit für Musiker. Schriftenreihe „freiburger beiträge zur musikermedizin“ Bd.1, Projektverlag, 2006)

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Fazit

Musikpädagogen benötigen heute eine breit angelegte Ausbildung, welche insbesondere auch musikphysiologische und musikpsychologische Inhalte umfassen muss.

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Konsequenzen

- Zukünftige Musikpädagogen werden in den Bachelor- und Masterstudiengängen an Musikhochschulen musikphysiologisch ausgebildet.
- Musikpädagogen früherer Generationen werden in Fortbildungsangeboten musikphysiologisch „nachgebildet“.
- Musikphysiologisch ausgebildete Musikpädagogen werden in Zukunft weitergebildet.

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Themenfelder Musikpädagogik

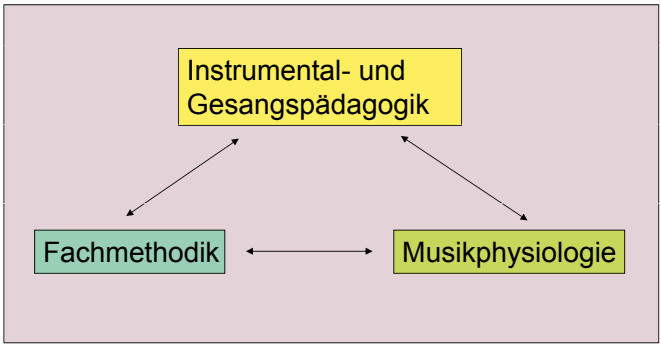
Kreatives Musizieren
Hören und Spielen
Bewegung und Spiel
Der Körper als Instrument
Musizieren und Gesundheit
Musizieren mit Kindern und Musikgeragogik
Popularmusik
Digitale Medien
Musikproduktion
Musikvermittlung/Konzertpädagogik
Musikalische Erwachsenenbildung/Fortbildung
Instrumentale und vokale Unterrichtspraxis

Dörne, Spahn et al., 2010

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Ausbildung von Instrumental- und Gesangspädagogen in Bachelor- und Masterstudiengängen an Musikhochschulen



Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Gesundheit im Instrumentalunterricht

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Gesundheit im Instrumentalunterricht – 1

für Musikstudierende im Bachelorstudiengang Musik - Künstlerisch-pädagogisches Profil
am Beispiel des Lehrangebotes an der Hochschule für Musik Freiburg, C. Spahn 2010

Berufsbild Musiklehrer

- Aufgabenfeld im gesellschaftlichen Kontext
- Bildungsauftrag
- Adressatengruppe/Lebenszeitperspektive
- Gesundheitsaspekt von Musizieren

Gesundheitsförderung durch Musizieren im Instrumentalunterricht

- körperliche und psychische Wirkungen
- Kindes- und Jugendalter/Erwachsenenalter/drittes Lebensalter

Physiologische Grundlagen des Musizierens für den Instrumentalunterricht

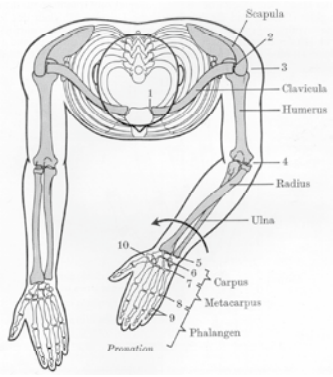
- Grundprinzipien von Bewegung/ Steuerung und ausführende Strukturen
- psychosomatische Wechselwirkungen/Vegetatives Nervensystem
- instrumentenspezifische Beispiele

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Physiologische Grundlagen des Musizierens für den Instrumentalunterricht – Beispiel Streicher (Cello)

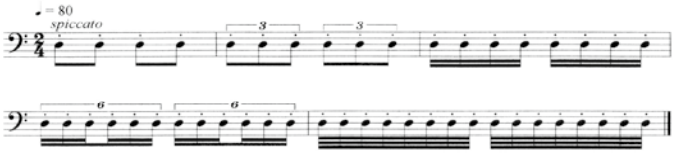
Lernziel:
Spielbewegung in kinetischen Ketten verstehen



Spahn / 11.6.2010

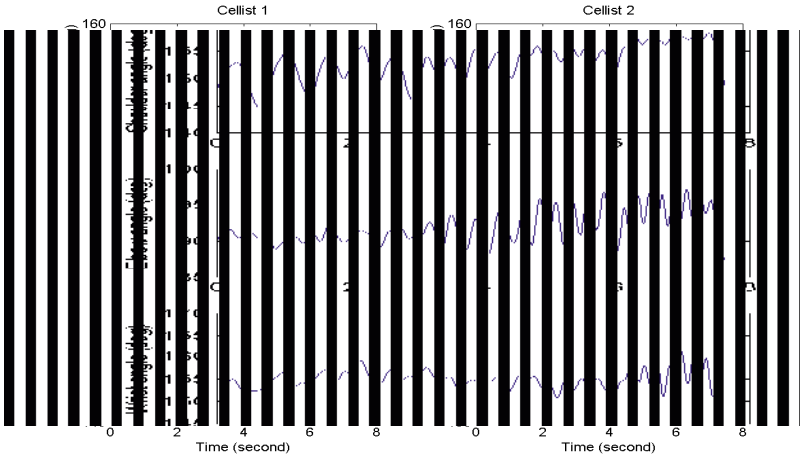
Freiburger Institut für Musikermedizin

Notenbeispiel für Analyse der Spielbewegung im Bogenarm beim Cellospiel (Winold, 2005)



Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin



Winold, 2005

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

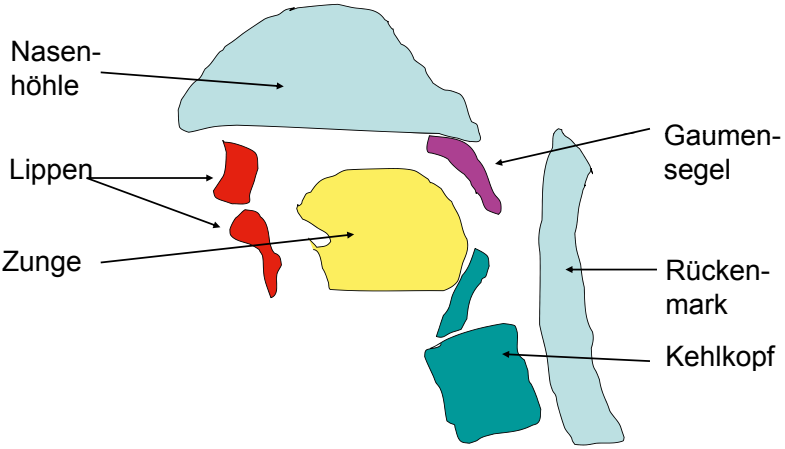
Physiologische Grundlagen des Musizierens für den Instrumentalunterricht – Beispiel Bläser (Horn)

Lernziel:

Visualisierung von Artikulation und Atmung beim Hornspiel

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin



Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Gesundheit im Instrumentalunterricht – 2

für Musikstudierende im Bachelorstudiengang Musik - Künstlerisch-pädagogisches Profil
am Beispiel des Lehrangebotes an der Hochschule für Musik Freiburg, C. Spahn 2010

Haltung und Bewegung mit dem Instrument

- Warm-up und Cool-down-Übungen
- Körperwahrnehmung
- Bewegung und Aufrichtung/Ausgleichsübungen
- wahrnehmen, beschreiben, bewerten

Effektives und gesundes Üben

- Übekonzepte (Pausenkultur und -gestaltung)
- Übevermittlung beim eigenen Instrument

Auftrittsvorbereitung und Umgang mit Lampenfieber

- Psychophysiologische Grundlagen
- Einflussfaktoren/Kontextvariablen
- Entspannungsverfahren und mentale Techniken
- Übungen mit Kindern und Jugendlichen
- Vorspielsettings

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Auftrittsvorbereitung und Umgang mit Lampenfieber

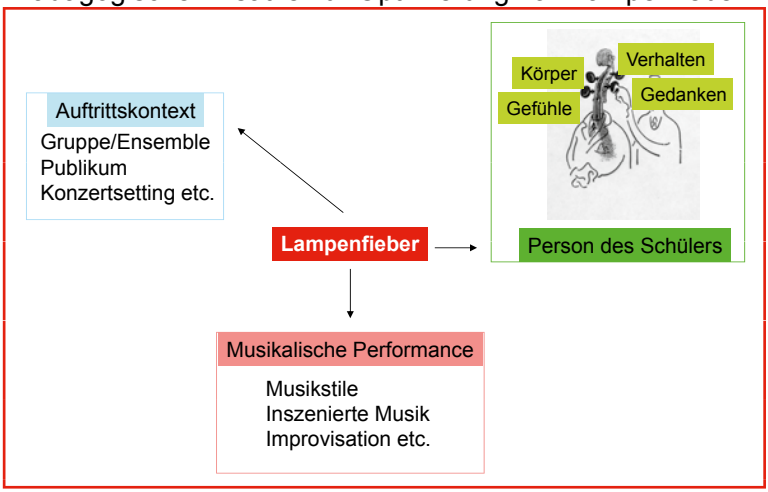
Lernziel:

Einfluss von Auftrittskontext auf Bühnenerleben, ressourcenorientierte Gestaltung des Auftrittskontextes

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Pädagogische Ansätze zur Optimierung von Lampenfieber



Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Fort- und Weiterbildung für Instrumental- und Gesangspädagogen

Weiterbildung Kurt-Singer-Institut Berlin und Institut für Musikermedizin Hannover

„Musikphysiologie im künstlerischen Alltag“

Zielgruppe: Musiker mit künstlerischem und/oder pädagogischem Schwerpunkt

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Fort- und Weiterbildung für Instrumental- und Gesangspädagogen

Weiterbildung Landesakademie der Musikschulen Schloss Kapfenburg und Freiburger Institut für Musikermedizin, GEK

Mentorenausbildung im Projekt „Gesunde Musikschule“

Zielgruppe: Instrumental- und Gesangspädagogen an Musikschulen

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Projekt Gesunde Musikschule

Landesakademie Schloss Kapfenburg
und
Freiburger Institut für Musikermedizin
www.mh-freiburg.de/fim

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Projekt Gesunde Musikschule

- Mentorenausbildung
- Intrainstitutionelle Sensibilisierung für musikphysiologische Inhalte
- Aktionstag „Fit mit Musik“

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Mentorenausbildung im Rahmen des Projektes „gesunde musikschule“

Ziel dieses Programms ist es, Musikschullehrern eine musikphysiologische Basisweiterbildung zu ermöglichen, welche diese dazu befähigt, innerhalb der eigenen Musikschule das Thema Gesundheit als Multiplikatoren weiter zu tragen und Ansprechpartner innerhalb des Lehrerkollegiums und für die Eltern zu sein. Die Teilnahme am Mentorenprogramm kann gleichzeitig zur Profilbildung der jeweiligen Musikschule beitragen und bietet die Möglichkeit, sich mit anderen Musikschulen regelmäßig auszutauschen.

Die Mentoren sollen folgendes Profil erwerben:

- Erprobung der erlernten Inhalte in der eigenen Berufspraxis / im eigenen Unterricht
- verantwortungsvoller Umgang mit den erlernten Inhalten (Erkennen eigener Kompetenzgrenzen und Einbeziehen von musikermedizinischen Experten)
- Kontaktperson für Fragen nach Institutionen und Ansprechpartnern zur Musikermedizin bzw. Musikphysiologie

Freiburger Institut für Musikermedizin

Mentorenausbildung – Module

- Modul 1 Körperwahrnehmung und Somagogik
- Modul 2 Physiologische Grundlagen des Musizierens
- Modul 3 Psychologische Grundlagen des Musizierens
- Modul 4 Schülerorientierte Anwendung der Lerninhalte in der Unterrichtspraxis
- Modul 5 Prävention an Musikschulen

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Mentorenausbildung „Gesunde Musikschule“

Modul 1 Körperwahrnehmung und Somagogik

Lernziele:

- eigene Erfahrungen mit Bewegung machen
- eigene Bewegungsabläufe erkennen und hinterfragen
- Selbsterfahrung in eigenes Musizieren integrieren
- Bewegungslehren kennen und Elemente daraus für den Musikunterricht nutzen
- Musizieren vorbereiten und nachbereiten, Einsetzen von Übungen zu Warm up und Cool down

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Mentorenausbildung „Gesunde Musikschule“

Modul 2: Physiologische Grundlagen des Musizierens

Lernziele:
- Grundwissen in Physiologie und Anatomie
- Besonderheiten jeder Körperregion, mögliche Belastungen und deren Relevanz für das Musizieren kennen
- Individuelle Haltungsbesonderheiten erkennen und korrigieren
- Atmung in das Spiel einbeziehen
- Mit ergonomischen Hilfsmitteln umgehen

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Mentorenausbildung „Gesunde Musikschule“

Modul 3: Psychologische Grundlagen des Musizierens

Lernziele:
- Ressourcenorientierung
- Lehrer-Schüler-Beziehung
- Auftritt und Lampenfieber
  - eigene Erfahrungen mit Lampenfieber reflektieren
  - Aufregung positiv nutzen
  - Stress- und Angstanzeichen bei Schülern erkennen und darauf reagieren
  - Schüler auf Auftritte individuell vorbereiten
  - Kritik konstruktiv äußern
  - Entspannungstechniken kennen und Elemente daraus für den Musikunterricht nutzen

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Mentorenausbildung „Gesunde Musikschule“

Modul 4: Schülerorientierte Anwendung der Lerninhalte in der Unterrichtspraxis

Lernziele:

- Lehrinhalte und passende Übungen auswählen je nach pädagogischer Situation (Bedürfnisse des Schülers, Instrument, Ort, Zeit)
- Individuelle Probleme von Schülern erkennen
- Vermittlungsmöglichkeiten kennen und durchführen
- Unterrichts- oder Leitungstätigkeit körperorientiert ergänzen
- pädagogisches Hintergrundwissen
- eigene Grenzen erkennen und setzen

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Mentorenausbildung „Gesunde Musikschule“

Modul 5: Prävention an Musikschulen

Lernziele:

- Grundwissen in Gesundheitsmanagement
- Organisation von Fortbildungen und Informationsveranstaltungen an der Musikschule
- Ansprechpartner für ergonomisches Unterrichtsmaterial kennen

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Welche Grundwerte möchten Sie als Musikpädagogen Ihren Schülern vermitteln?

(Befragung der Teilnehmer der Mentorenausbildung 2009/10)

- Freude beim Spielen
- Fehler machen gehört zum Leben
- Authentizität
- Persönlichkeitsbildung mit sozialer und kultureller Grundhaltung
- Respekt und Selbstakzeptanz
- Aufmerksamkeit, Selbstvertrauen, Hingabe
- Musik als Sprache und Entspannung

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Rückmeldungen der Teilnehmer aus der Mentorenausbildung 2009/10

Welche Inhalte aus der Mentorenausbildung sind fester Bestandteil Ihrer eigenen Unterrichtspraxis geworden und welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

- Aufwärm- und Abwärmübungen: Bessere Einstimmung auf das Spielen und bessere Konzentration beim Schüler, Unterricht ist interessanter und abwechslungsreicher
- Koordinationsübungen, Atem einbeziehen
- Bewegungsabläufe beim Schüler wahrnehmen
- offener Umgang mit Lampenfieber
- offene Kommunikation mit Eltern bei jugendlichen Schülern

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin

Rückmeldungen der Teilnehmer aus der Mentorenausbildung 2009/10

– Implementierung in Unterricht erfolgreich, macht Spaß, kommt bei Schülern gut an

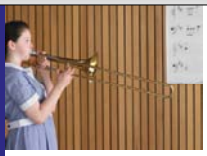
– Vermittlung innerhalb des Kollegiums gut möglich

– würden Mentorenausbildung wieder machen und wollen weiter machen

Aber: selektive Kleingruppe von engagierten und motivierten Musikpädagogen

Spahn / 11.6.2010

Freiburger Institut für Musikermedizin



Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !

www.mh-freiburg.de/fim

Spahn / 11.6.2010

Psychosomatische Klinik Bad Neustadt
10. 6. 2010

Die Neurobiologie der sensomotorischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter

Eckart Altenmüller

Institut für Musikphysiologie und Musiker-Medizin
HMT-Hannover
altenmueller@hmt-hannover.de

Was ist daran komisch?

Kinder können nicht alles können!

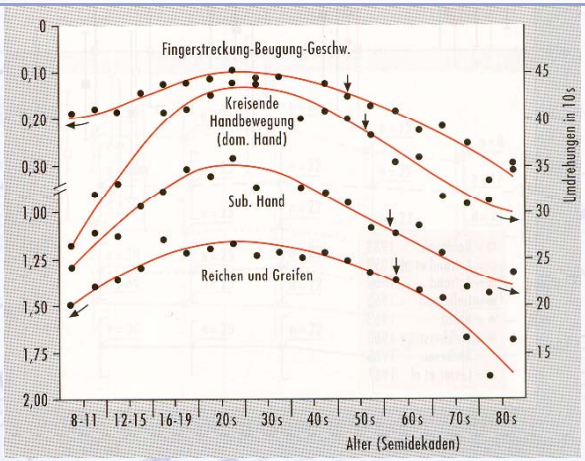
Gliederung

1) Kinder können nicht alles können
2) Neurophysiologie der sensomotorischen Entwicklung
3) Mit Musik zur „besseren“ Sensomotorik!
4) Die motivationale Kraft der Musik
5) Und wie kann man diese Motivation hervorlocken

Gliederung

1) Kinder können nicht alles können
2) Neurophysiologie der sensomotorischen Entwicklung
3) Mit Musik zur „besseren“ Sensomotorik!
4) Die motivationale Kraft der Musik
5) Und wie kann man diese Motivation hervorlocken

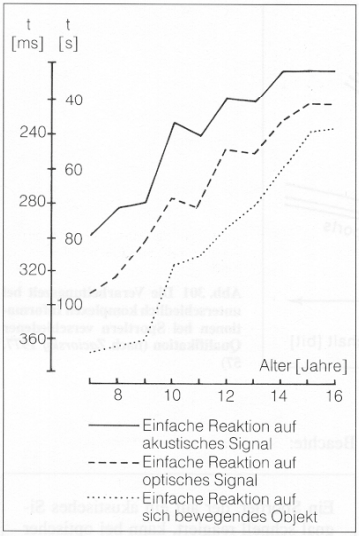
Entwicklung sensomotorischer Fertigkeiten über die Lebensspanne



Aus: Hollmann und Hettinger, Sportphysiologie, 1998

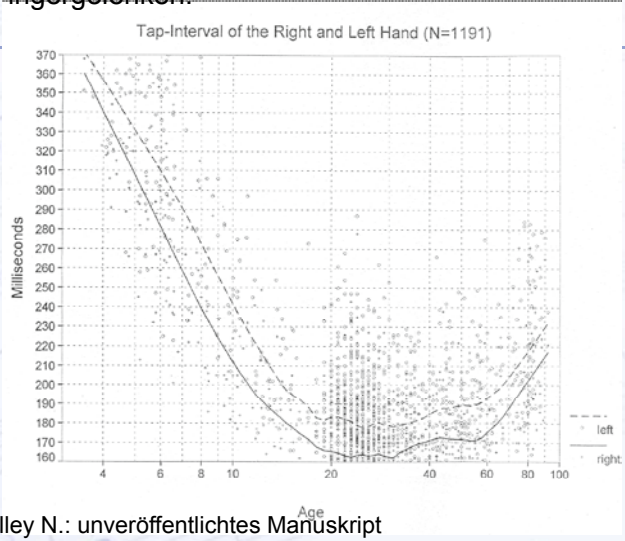
Weitere Schnelligkeits-bestimmende Faktoren

Reaktionszeiten:



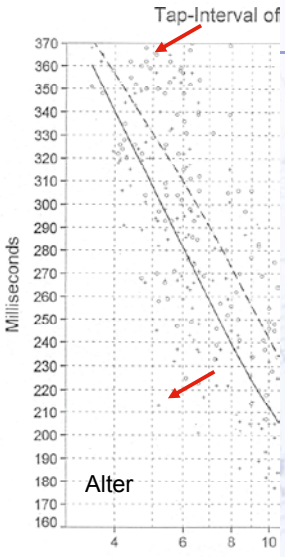
Nach Vilkner: 1987

Die maximale Bewegungsgeschwindigkeit in Fingergelenken:



Aus Galley N.: unveröffentlichtes Manuskript

Ist extrem variabel!

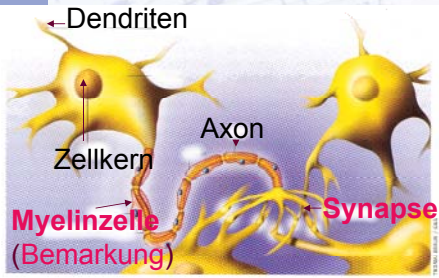


Gliederung

1) Kinder können nicht alles können
2) Neurophysiologie der sensomotorischen Entwicklung
3) Mit Musik zur „besseren“ Sensomotorik!
4) Die motivationale Kraft der Musik
5) Und wie kann man diese Motivation hervorlocken

Sensomotorische Entwicklung unterliegt den Gesetzen der Neuroplastizität!

Plastizität ist die Anpassung des zentralen Nervensystem an (komplexe) Spezialanforderungen



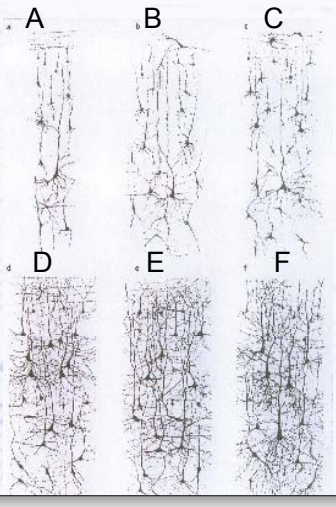
Sekunden Minuten Tage Wochen Monate

- Effizienz der Synapsen
- Rekrutierung v. Neuronen
- Anzahl Synapsen
- Anzahl der Dendriten
- Anzahl Nervenzellen
- Dicke der Bemarkung

Interaktion mit dem Stützgewebe und Durchblutung des Gewebes

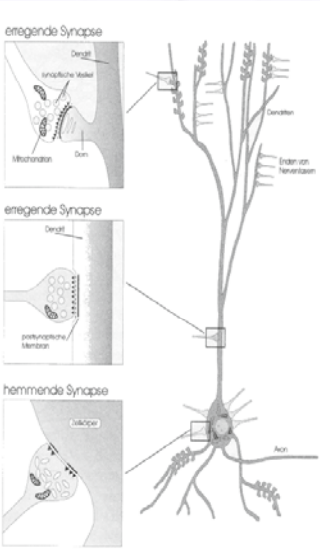
Entwicklung der Nervenzellvernetzung in der menschlichen Hirnrinde

A: Geburt
B: 1 Monat
C: 2 Monate
D: 6 Monate
E: 15 Monate
F: 24 Monate

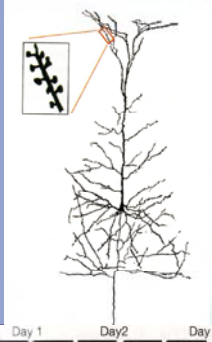


Nach Cajal 1928

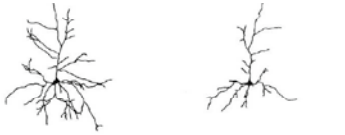
Der Aufbau der Nervenzellarchitektur ist komplex und sehr dynamisch!

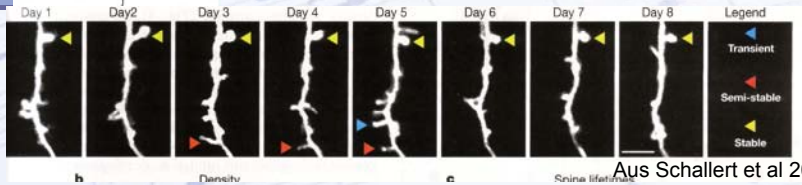


Der Aufbau der Nervenzellarchitektur ist komplex und sehr dynamisch!



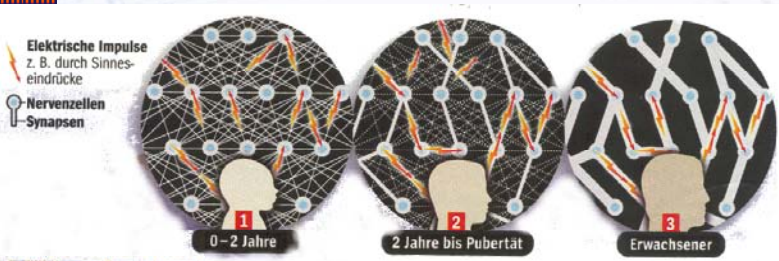
Vorderpfoten ohne mit
Gipsverband

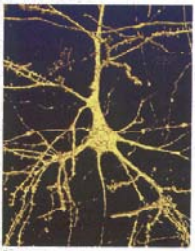




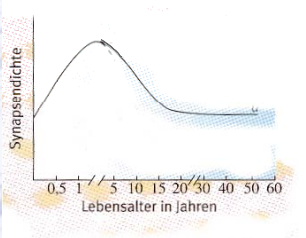
Aus Schallert et al 2000

Entwicklung der neuronalen Vernetzung

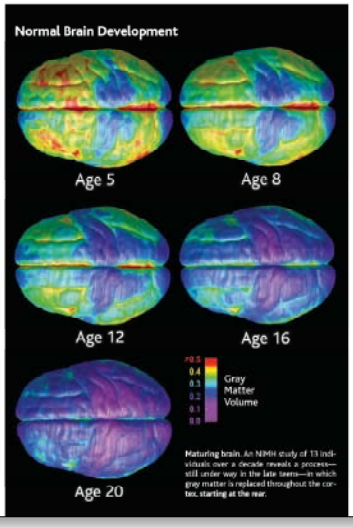


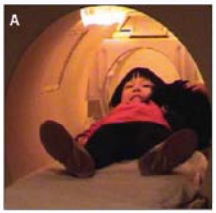


Computerdarstellung einer
Nervenzelle im Gehirn

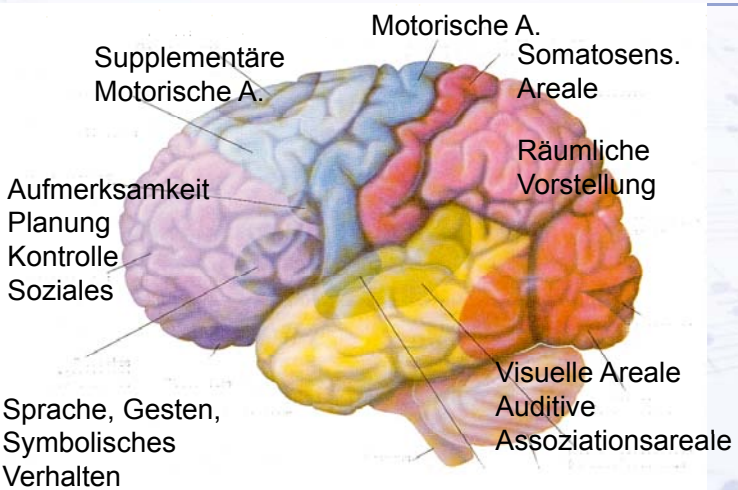


Das sich entwickelnde Gehirn: die Vernetzung nimmt zu!





Kleine Hirnkunde



Gliederung

1) Kinder können nicht alles können
2) Neurophysiologie der sensomotorischen Entwicklung
3) Mit Musik zur „besseren“ Sensomotorik!
4) Die motivationale Kraft der Musik
5) Und wie kann man diese Motivation hervorlocken

Musical Training Shapes Structural Brain Development

Krista L. Hyde,[1] Jason Lerch,[2] Andrea Norton,[1] Marie Forgeard,[1] Ellen Winner,[3] Alan C. Evans,[1] and Gottfried Schlaug[4]

The Journal of Neuroscience, March 11, 2009 • 29(10):3019–3025 •

15 Kinder mit Instrumentalunterricht (6,3 J. 9 f, 6 m)
16 Kontrollen (5,9 J 7 f, 9 m)

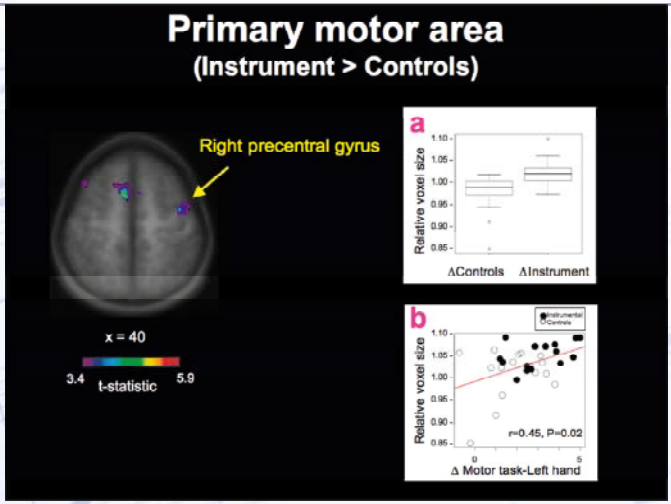
Beobachtungszeit zwischen den beiden Scans:
~ 15 Monate

Gleicher Bildungsgrad der Eltern in beiden Gruppen

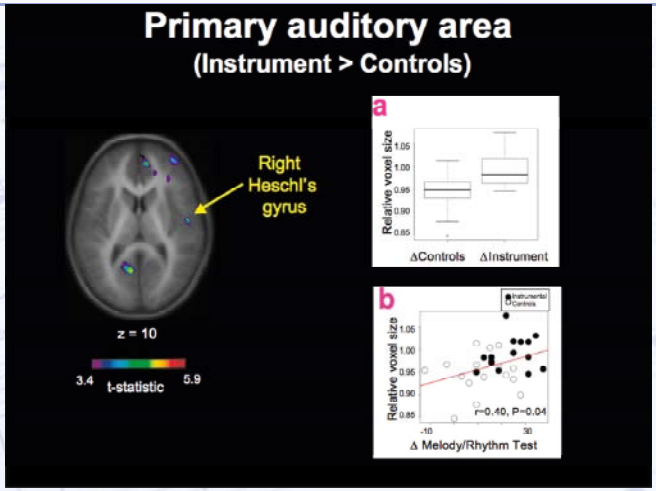
Die Instrumentalkinder erhielten wöchentlich eine 30 Minuten dauernde Klavierstunde

Methode: „Deformation based Morphology“

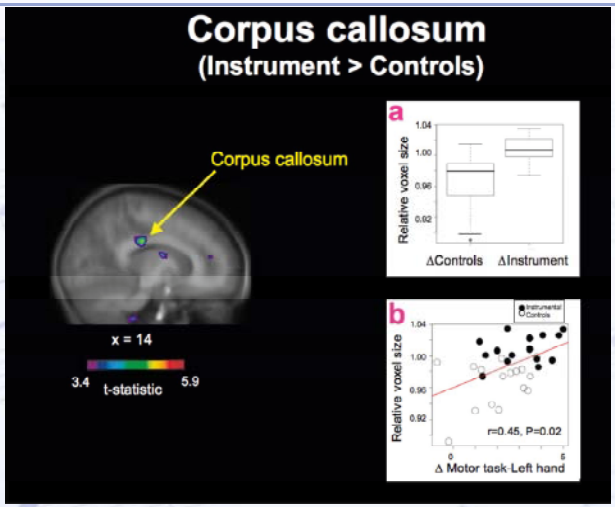
Nach 15 Monaten: vergrößerte Handregion bei den Musikkindern:



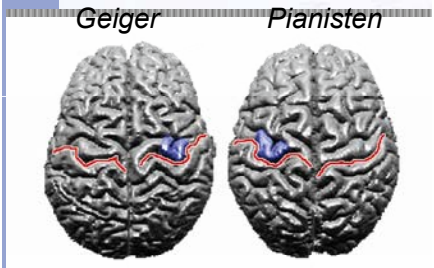
Nach 15 Monaten: vergrößerte Hörregion bei den Musikkindern:

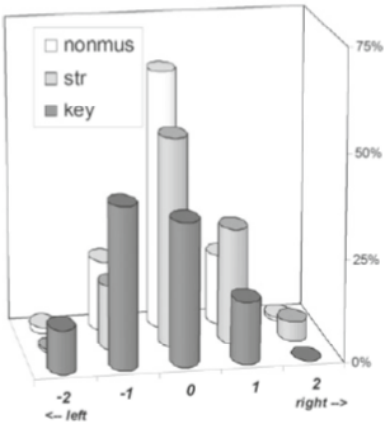


Nach 15 Monaten: vergrößerter Corpus Callosum bei den Musikkindern:



Spezialisierung der Spezialisten: Effekte von Geigen- oder Klavierspiel auf die Hirnmorphologie: das Omega-Zeichen: Ω ʊ





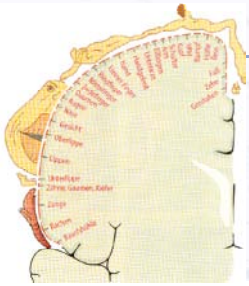
16 Streicher, 16 Pianisten, 32 Kontrollen

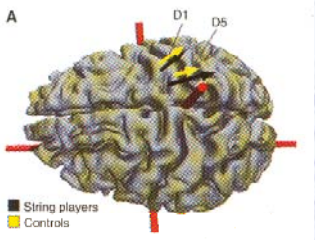
Aus: Bangert and Schlaug
Eur J Neuroscience 2007

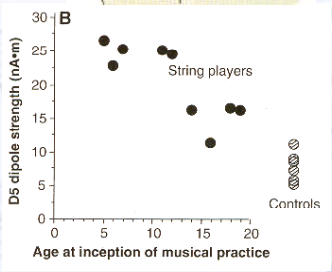
Gliederung

1) Kinder können nicht alles können
2) Neurophysiologie der sensomotorischen Entwicklung
3) Mit Musik zur „besseren“ Sensomotorik!
4) Die motivationale Kraft der Musik
5) Und wie kann man diese Motivation hervorlocken

Vergrößerte Handregion links bei Streichern







Aus: Elbert et al., Science 1995

Musizieren als Plastizitätsmotor

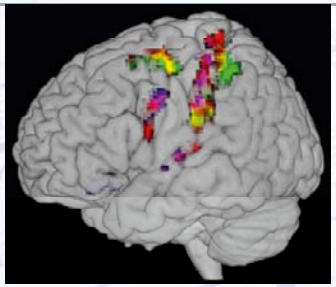
Thomas Münte
Daniel Scholz
Bahram Muhammadi

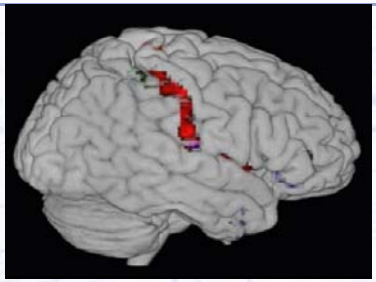
Felix Klieser, 17 Jahre alt:
Sporadische Amelie
Wollte immer Horn spielen!

Stiftung spektra Begabung und Behinderung

http://www.stiftung-spektra.de

Die sensorische Zehenrepräsentation des linken Fußes von Felix



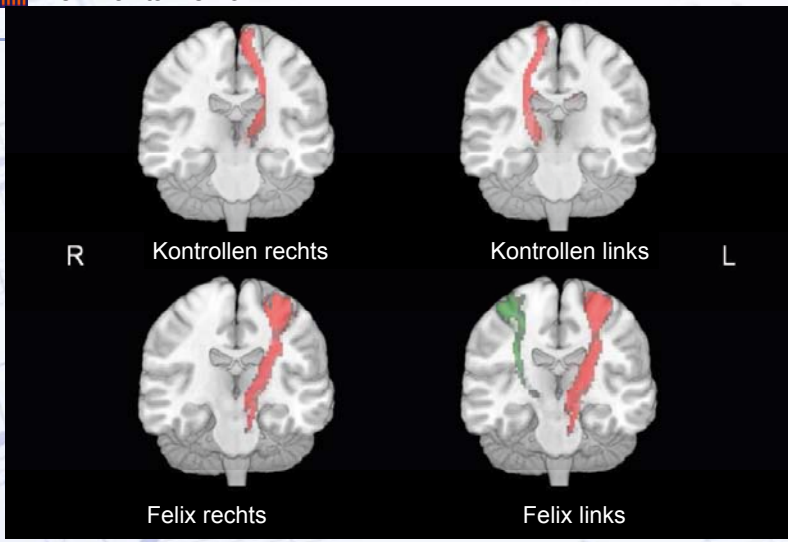


Zeh 1

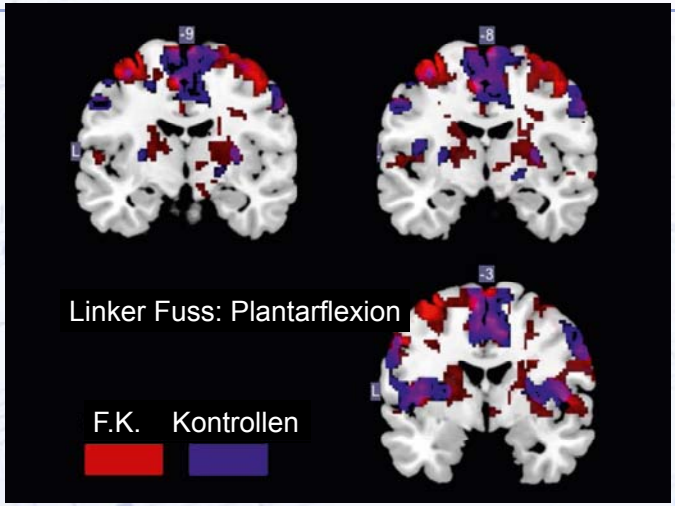
Zeh 3

Zeh 5

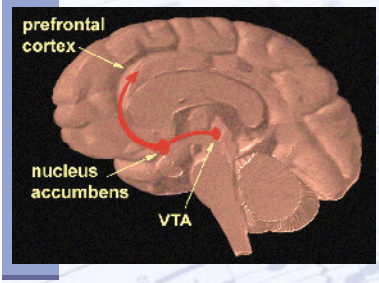
Probabilistische Traktographie der motorischen Bahnen Bei Plantarflexion

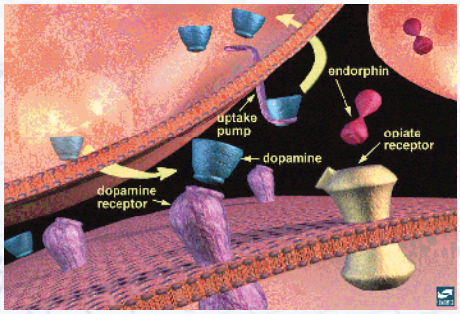


Die motorische Fußrepräsentation (Plantarflexion) des linken Fußes von Felix und von Kontrollen



Dopamin-Ausschüttung ist für das Lernen wichtig: Motivation: „Rage to Master“



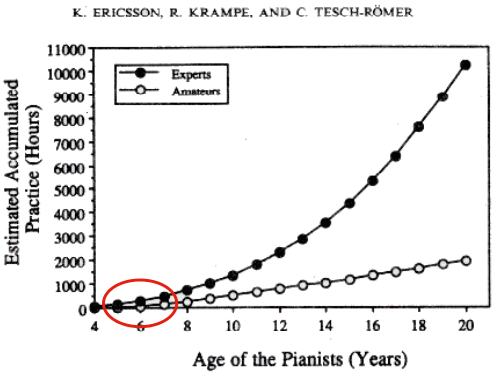


Langzeit-Potentierung ist ein Korrelat des Lernens: Dopamin und Endorphine modulieren synaptische Effizienz

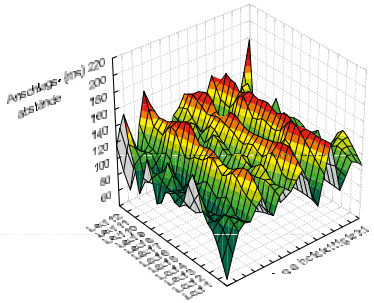
Gliederung

1) Kinder können nicht alles können
2) Neurophysiologie der sensomotorischen Entwicklung
3) Mit Musik zur „besseren“ Sensomotorik!
4) Die motivationale Kraft der Musik
5) Und wie kann man diese Motivation hervorlocken

Bedingungen sensomotorischer Hochleistungen: Die 10 Jahre - 10000 Stunden Regel:

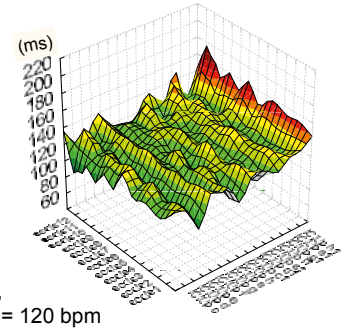


Psychological Review 100, 1993



Inter-onset Intervalle Eines Kindes

..und eines professionellen Pianisten

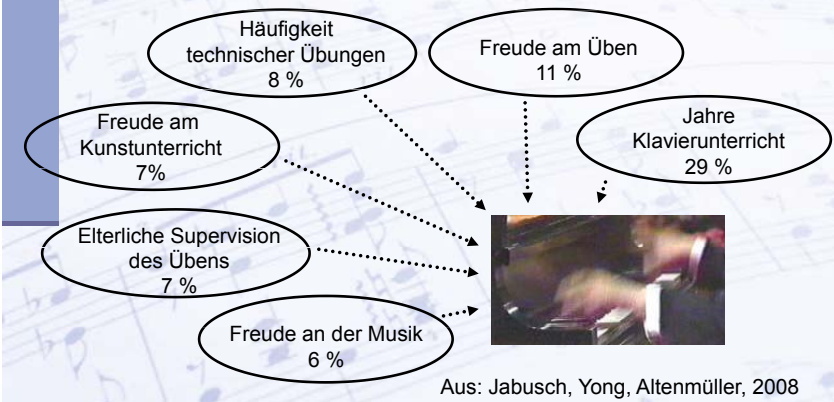


H.C. Jabusch

Rechte Hand: C Dur, Sechzehntel, Viertel = 120 bpm

Prediktoren der sensomotorischen Präzision: Schrittweise lineare Regression

R^2 corr. = 0.68 → 68 % der Varianz lässt sich durch folgende unabhängige Variabeln erklären



Aus: Jabusch, Yong, Altenmüller, 2008

Prof. Dr. Wolfgang Lessing (Dresden)

Orientierung vs. Verstehen
Thesen zur Lehrer-Schüler-Beziehung im Instrumentalunterricht

Referat im Rahmen des Symposiums „Musizieren lehren und lernen“, 11.6.2010 in Bad Neustadt a.d. Saale

Orientierung vs. Verstehen

These 1:

Die Vorstellung, was einen guten Lehrer ausmacht, hängt wesentlich von den Erfahrungen ab, die ein Schüler bereits mit Lehrern gemacht hat bzw. von den Rollenbildern, die ihm durch Elternhaus und Umwelt vermittelt werden. Im Instrumentalunterricht sind diese Rollenbilder häufig diffus, wenn nicht gar negativ. Zudem widersprechen sie den Rollenbildern der Lehrenden oftmals eklatant.

Orientierung vs. Verstehen

„Trotz Professionalisierungserfolgen leben die negativen Lehrerdarstellungen beharrlich fort. Nicht nur die Literatur, sondern auch der Film bedient sich dieser stereotypen Darstellungen. […] Sicherlich, von berufsständischer Seite wurden und werden bis heute immer wieder ideale Lehrerbilder entwickelt und so ist es auch nicht verwunderlich, dass sich eine Studienreform an die nächste reiht. Doch offensichtlich vermögen all diese Bemühungen keine Trendwende in der literarischen und filmischen Rezeption herbeizuführen.“ (Busch 2006)

Orientierung vs. Verstehen

These 2:

Die Lehrer-Schüler-Beziehung gründet in der klassischen Pädagogik auf Begriffen wie „Empathie“, „Verständnis“ oder „Liebe“. Besonders im Instrumentalunterricht werden an den Lehrenden häufig zwischenmenschliche Maximalanforderungen gestellt, die nicht nur der Realität des Unterrichtsalltags oft genug widersprechen, sondern auch theoretisch oftmals nicht schlüssig hergeleitet sind.

Orientierung vs. Verstehen

- „Die Liebe des Lehrers zu seinem Schüler, die pädagogische Liebe […], ist unverzichtbare Notwendigkeit und lebenslange Aufgabe. Der Lehrer, der sich Agape nicht zur Aufgabe gesetzt hat, kann sich aufrichtigerweise nicht Pädagoge nennen.“ (Höfer 2004)

Orientierung vs. Verstehen

„Für mich als Lehrer ist die Musik vielleicht eine Sache auf Leben und Tod, etwas, das mich existenziell packt, eine immerwährende Herausforderung. Die Schülerin dagegen signalisiert mir cool: Bringen Sie mir ein paar Akkorde für die Liedbegleitung bei, machen Sie mich fit, dass ich ein wenig im Schulorchester mitspielen kann, machen Sie eine Zeit lang Stimmcoaching bei mir (in Vorbereitung des nächsten Castings für „Deutschland sucht den Superstar“). (Röbke 2004)

Orientierung vs. Verstehen

„Es ist für die gesamte Pädagogik typisch, dass geradezu ein Diskussionsverbot der Technologiefrage spätestens mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik durchgesetzt worden ist. […] Das lässt sich daran verdeutlichen, dass beispielsweise persönliche Authentizität, die Nicht-Planbarkeit pädagogischer Situationen, der pädagogische Bezug und die pädagogische Liebe wesentliche Orientierungspunkte der Pädagogik waren und damit große Verbindlichkeit gewannen. […] Da-

Orientierung vs. Verstehen

mit wurden aber tendenziell technologiefähige Bereiche, für die Routinen, Rezepte, konkretes Handlungswissen sinnvoll wären, aus dem Auge verloren. […] Der Ideologie des Technologieverdikts entspricht auf der anderen Seite eine enorme Hochschätzung des pädagogischen Verstehens, die ihrerseits aber kaum ein Fundament in der alltäglichen Praxis hat. Im Horizont dieser Kritik erscheint dann die Idee eines pädagogischen Verstehens nur als ein schwacher Kompensationsversuch seiner realen Aussichtslosigkeit.“ (Koring 2007)

Orientierung vs. Verstehen

Doppelte Kontingenz ist aus systemtheoretischer Sicht die Grundkategorie jeglicher sozialer Konstitution. Sie bezeichnet ein Problem, das immer dann entsteht, „wenn Alter sein Verhalten davon abhängig macht, wie Ego handelt und Ego sein Verhalten an Alter anschließen will. Der reine, nicht weiter elaborierte Zirkel selbstreferentieller Bestimmung lässt das Handeln unbestimmt, macht es unbestimmbar.“ (Luhmann 1984)

Orientierung vs. Verstehen

These 3:

Zielkategorie pädagogischen Handelns im Instrumentalunterricht ist weniger das pädagogische Verstehen als vielmehr die pädagogische Orientierung. Diese geht von einer prinzipiellen Undurchschaubarkeit sozialer Situationen aus (doppelte Kontingenz). Die Aufgabe einer Unterrichtstechnologie besteht in der schrittweisen Begrenzung und Bewältigung dieser grundlegenden Kontingenzerfahrung.

Orientierung vs. Verstehen

These 4:

Um Orientierung zu ermöglichen muss eine in diesem Sinne verstandene Unterrichtstechnologie sich primär der Bindung und Beibehaltung von Aufmerksamkeit widmen.

Orientierung vs. Verstehen

1) Aufmerksamkeit findet auf vielen Ebenen des Nervensystems bzw. des Gehirns statt. Sie ist keineswegs ein ausschließlich vom Bewusstsein begleiteter Prozess.

Orientierung vs. Verstehen

2) Aufmerksamkeit dient der Selektion sensorischer Information.

Orientierung vs. Verstehen

3) Aufmerksamkeit ist kein konstanter „Zustand“, sondern setzt sich aus diskontinuierlichen Intervallen von ca. 3 Sekunden Dauer zusammen.

Orientierung vs. Verstehen

4) Je mehr Aufmerksamkeit sich auf bestimmte Geschehnisse richtet, desto geringer ist die Menge der gleichzeitig konzentriert verfolgbaren Geschehnisse, und umgekehrt.

Begrenzte Ressource

Bitte seien Sie aufmerksam!!!!

Orientierung vs. Verstehen

- Themen entstehen, wenn Gegenstände genügend Handlungsmöglichkeiten aufweisen, die eine ständige Rückkehr der diskontinuierlichen Aufmerksamkeit ermöglichen/erfordern.
- Lernen ereignet sich durch die Aufmerksamkeit auf die Differenz von Projektion und Realität.
- Sofern diese Differenz hinreichend genau durchdrungen (beschrieben) ist, bietet sie einen günstigen Anknüpfungspunkt für folgende Aufmerksamkeitsakte.
- Der zu lernende Gegenstand muss selbst eine Horizontstruktur aufweisen, innerhalb derer der Lernende seine thematischen Schwerpunkte setzen kann.

Orientierung vs. Verstehen

These 5:

Ästhetisches Handeln bietet besondere Möglichkeiten zur Lösung des Problems doppelter Kontingenz.

Musik ist ein Erfahrungsraum, der wie kaum ein anderer es den handelnden Personen erlaubt, gegenseitige Erwartbarkeit spielerisch herzustellen.

Orientierung vs. Verstehen

These 6:

In diesem Sinne ist es im Instrumentalunterricht sinnvoll, Notentexte und „technische“ Bewegungsabläufe als **Spielregeln für ästhetisches Handeln** zu begreifen. Im ästhetischen Erfahrungsraum wird die Lehrer-Schüler-Beziehung durch das symmetrische Interagieren zweier gleichberechtigter Mitspieler ersetzt. Die Erfahrung gemeinsamen ästhetischen Handelns bietet die Grundlage reflektierender Auseinandersetzung und schafft einen Horizont, der Aufmerksamkeit dauerhaft zu binden vermag.

Orientierung vs. Verstehen

These 7:

Grundbedingung ästhetischen Handelns ist eine Musizierhaltung, die sich als „Äußerung“ einer vorangegangenen „Innerung“ verstehen lässt (Heinrich Jacoby).

Orientierung vs. Verstehen

These 8:

Es ist die erste Aufgabe des Lehrenden, die thematischen Horizonte des Schülers/der Schüler zu erkunden. Diese Horizonte bilden den Ausgangspunkt gemeinsamen Handelns und transformieren sich in diesem Zug zu neuen Horizonten, in denen sich gegenseitige Erwartbarkeit als lustvoll zu bewältigendes Problem bzw. als Ziel für alle Beteiligten herausstellt.

Prof. Piotr Oczkowski
Leiter des Detmolder Hochbegabtenzentrum (DHZ)
Hochschule für Musik, Detmold

Der Umgang mit der Hochbegabung

Vortrag Bad Neustadt
Freitag 11. Juni 2010, 14:30 Uhr

Als Leiter des Hochbegabtenzentrums an der Musikhochschule in Detmold habe ich in den letzten drei Jahren viele Erfahrungen zum Thema Förderung von musisch sehr begabten Kindern und Jugendlichen sammeln dürfen. Diese Erfahrungen möchte ich heute im Rahmen meines Vortrags mit Ihnen teilen. Ich möchte zuallererst das Modell des Detmolder Hochbegabtenzentrums erläutern, bevor ich mich dem eigentlichen Thema zuwende.

Was genau ist das Hochbegabtenzentrum? Und was spielt sich dort ab?

Das Detmolder Hochbegabtenzentrum (DHZ) wurde vor drei Jahren im Rahmen einer Zielvereinbarung der Hochschule mit dem Land NRW gegründet. Das Ziel ist die Förderung junger, sehr begabter Kinder und Jugendlicher, die sich mit großem Ernst mit Musik auseinandersetzen und möglicherweise auch in der Zukunft den Beruf des Musikers ergreifen wollen. Warum diese Förderung notwendig ist, zeigen uns die beängstigenden Statistiken aller deutschen aber auch schweizerischen und österreichischen Musikhochschulen. Im Durchschnitt sind bis zu 80 % der Studienplätze von ausländischen Studierenden, meistens aus dem ostasiatischen Raum kommend, belegt. Die deutschen Studierenden dagegen bilden eine Minderheit.

Warum sind die Chancen für deutsche Studierende schlechter?

Langfristige Versäumnisse der Politik, aber auch der Hochschulen selbst haben dazu geführt, dass eine qualifizierte und gezielte Frühförderung in Deutschland der Konkurrenz aus Ländern wie Russland, Korea oder China nicht mehr standhält. Diese Diskrepanz offenbart sich bei den Eignungsprüfungen an den Hochschulen. Bewerber aus diesen Ländern sind meistens besser vorbereitet und viel weiter in ihrer Ausbildung als ihre deutschen Mitbewerber. Vielleicht spielt auch eine gewisse „Übersättigung“ der Gesellschaft hierbei eine Rolle. Warum sollte sich ein Kind mit einem so intensiven und langjährigen Studium wie dem Erlernen eines Instruments beschäftigen, wenn die Arbeitsperspek-

tiven gar nicht so rosig sind und man mit anderen Berufen viel mehr Geld verdienen kann? In Ländern wie Russland oder China wird diese Frage in einem ganz anderen Licht gesehen. Für viele dort hat eine Musikerkarriere einen sehr hohen Stellenwert.

Also hat die Hochschule in Detmold entschieden, sich den eigenen Nachwuchs in gewisser Weise selbst „heranzuziehen" und das DHZ gegründet. Somit ist die Aufgabe des Zentrums, darauf zu achten, dass die Jungstudierenden so gefördert werden, dass die Defizite aus der bisherigen musikalischen Ausbildung aufgeholt werden können und sie für die Konkurrenz aus dem Ausland gewappnet sind.

Das DHZ hat einen ganzheitlichen Ansatz. Es versucht, diese Förderung im Hinblick einerseits auf das Bestmögliche und anderseits auf das tatsächlich Machbare zu richten. Der Unterricht findet nur am Wochenende statt, damit die Studierenden mit ihren schulischen Pflichten nicht in Konflikt geraten. Die Wochenendkurse werden in einem 14-tägigen Rhythmus an der Hochschule gehalten. Somit können Studierende aus Detmold und der Umgebung, aber auch aus weiter entfernten Regionen daran teilnehmen. Das Hochbegabtenzentrum hat in der Regel 20 bis 25 Studierende in einem Alter von 13 bis 19 Jahren. Sie können jedes Instrument studieren, dazu auch Komposition, Dirigieren und Theorie. Die Regelstudienzeit beträgt drei Jahre. Voraussetzung für dieses Vorstudium sind der Besuch einer allgemeinbildenden Schule und das Bestehen der Eignungsprüfung an der Hochschule, was eine hohe künstlerische Befähigung voraussetzt. Die meisten der Jungstudierenden kommen aus Nordrhein-Westfalen. Einige allerdings auch aus Niedersachsen, Hessen, Süddeutschland und sogar Österreich, Spanien und Südkorea.

Im Rahmen der Förderung haben die Jungstudierenden den Anspruch auf 90 Minuten Hauptfachunterricht in der Woche bei einem Hochschulprofessor. Dieser Hauptfachunterricht wird mit dem jeweiligen Professor abgesprochen und kann entweder wöchentlich oder auch im 14-tägigen Rhythmus erteilt werden. Während den Wochenendkursen bekommen die Studierenden zusätzlich noch Unterricht in Nebenfächern, wie Chorsingen, Gehörbildung und Tonsatz, Improvisation und Musikanalyse und Musikwissenschaft. Auch weitere Wahlfächer und Sonderseminare finden statt, wie z. B. Kammermusik, Kompositionsworkshop oder Barockorchester. Was Sie als Mediziner besonders interessieren wird, ist dass im DHZ auch Feldenkrais, Alexandertechnik und Musikermedizin vermittelt wird. Einmal im Jahr wird auch eine ausgedehnte Bildungsreise organisiert. Diese Reise soll das Zusammengehörigkeitsgefühl der Studierenden fördern. Sie dient außerdem zum Besuch von Städten, Konzerten, Opern und manchmal auch zum Fußballspielen oder Grillen. Wie Sie sicherlich sehen können, ist das Lehrangebot am DHZ sehr weit gefächert und berührt Bereiche, die weit über das Instrumentalspiel hinausgehen.

Die Rechnung für die Hochschule, sich den eigenen Nachwuchs „heranzuziehen", scheint aufzugehen. Das Zentrum hat seit seiner Gründung der Hochschule gute deutsche Studierende vorbereiten und vermitteln können.

Sind diese Jungstudierenden, die wir im Zentrum fördern, auch hochbegabt? Was ist eigentlich Hochbegabung? Und bevor wir über den Umgang mit Hochbegabung diskutieren, sollten wir erst einmal unseren Umgang mit dem Wort selbst prüfen….!

Tatsache ist, dass „Hochbegabt" keine klare Definition hat. Auf der Suche nach dem Wort „begabt" ist folgendes zu finden: Es entlehnt sich aus dem Verb „begäben", was so viel heißt wie „mit Gaben ausstatten", und ist im 14. Jahrhundert auf „mit Geistesgaben ausstattet" eingegrenzt worden. Dabei sind Worte wie Schenkung, Stiftung oder Beschenkung mit dem Wort Begabt also eng verbunden. Man bekommt Talente also geschenkt. Begabte in der Musik sind der Definition nach also mit „musischen Gaben ausgestattet".

Im Brockhaus wird Begabung auch als „der Inbegriff geistiger und seelischer Fähigkeiten, von der Seite der Leistung aus gesehen" definiert.

Aber was ist nun mit dem HOCH- vor dem BEGABT?

Ja, das muss so was wie MEGA begabt sein, oder? Also begabter als nur begabt….! Eine Definition ist auch hier nicht zu finden. Selbst Musikwissenschaftler haben auf diese Frage noch keine Antwort. Aber immerhin forschen sie dem Geheimnis nach…! Vorerst bleibt allerdings der Versuch, der Bedeutung des Wortes selbst etwas nachzugehen.

Vielleicht kann man das Wort eingrenzen. Hierzu wäre herauszufinden, wann es sich um eine Begabung und ab wann es sich um eine Hochbegabung handelt.

Erlauben Sie mir an dieser Stelle, eine kurze persönliche Anekdote zu schildern:

Als ich mit 12, nach nur vier Jahren Klavierunterricht, meine ersten Klavierkonzerte als Solist mit großem symphonischem Orchester spielte und Aufnahmen für das Fernsehen machte, erlangte ich bald auch den Status eines kleinen „Wunderkindes" in der venezolanischen Provinzstadt von Maracaibo, wohin meine Familie in den siebziger Jahren ausgewandert war und wo ich, aus heutiger Sicht, das Glück hatte im türkisblauen Wasser der Karibik und auf den unbeschreiblich schönen Hochebenen der venezolanischen Anden aufzuwachsen.

Ich muss hier unmissverständlich sagen, dass ich mich in dieser Rolle des „Wunderknaben“ nicht sehr wohl fühlte. Der Status wurde mir eben von den Medien und ich glaube auch von meinen eigenen, nicht ganz unstolzen, Eltern verliehen. Als ich 14 Jahre alt war, kam ein gewisser Dimitri Sgourus nach Venezuela. Er machte neben mehreren Konzerten mit den Orchestern in Caracas auch noch eine Live-Aufnahme für das Fernsehen. Als ich diese Aufnahme sah, musste ich „not very amused“ feststellen, dass dieser auch noch um zwei Jahre jüngere Knabe im Fernsehen Stücke spielte, von denen ich nur zu träumen wagte. Ein „noch wundersameres Kind“ als ich….!. Oder soll ich hier sagen: ein Höherbegabter als ich?

Wenn wir jetzt noch Wolfgang Amadeus Mozart als weiteres Beispiel aufführen, wird das Dilemma noch größer.

Da geht der junge Wolferl mit Papa und Mama zum Konzert und hört sich ein einziges Mal ein vier- oder fünfstimmiges sehr polyphones Werk für Chor an, läuft anschließend nach Hause und schreibt das gesamte (etwa sechs Minuten lange Werk) aus dem Gedächtnis ohne einen einzigen Fehler auf. Und ähnliche Geschichten kennen wir auch von Bach, Schubert, Chopin oder Brahms. Nun hat sich diese räumliche Eingrenzung des Begriffes des Hochbegabten, angefangen mit mir, dann über Dimitri Sgourus bis schließlich Mozart doch ordentlich nach oben verschoben. Von Mozarts später komponierten Werken wie die Opern, seiner wunderbaren Klavierkonzerte und nicht zuletzt dem eigentlich schon „göttlichen“ Requiem wollen wir hier gar nicht mehr reden.

Bei der räumlichen Eingrenzung scheint das obere Ende völlig offen zu stehen. Da kann es anscheinend munter höher und höher gehen. Das untere Ende hingegen erscheint mir für uns das Interessantere zu sein, denn hier stellt sich die Frage: wer ist also noch ein Hochbegabter, und wer ist es eben nicht mehr?

Vielleicht ist es ausgerechnet diese Grenze, die dem Detmolder Zentrum in der Anfangsphase solcher Kopfzerbrechen bereitet hatte. Viel wurde über den Namen diskutiert und viel wurde versucht, um es zu ändern. Möglicherweise hat man eine natürliche Angst, in das Grenzgebiet zwischen Hoch- und nicht Hochbegabt zu geraten und den Kürzeren zu ziehen…!

Aber lassen Sie mich bitte die Geschichte mit mir und Dimitri Sgourus noch zu Ende erzählen. Die von Mozart kennen Sie ja bereits!!!

Die Zeit verging und ich ließ mich auf meinem Weg von der Erkenntnis, dass jemand höher begabt zu sein schien als ich, nicht entmutigen. Dafür liebte ich die Musik zu sehr um aufzuhören. Mein Weg war zwar alles andere als einfach und ich habe viele Hochs

und Tiefs durchlebt. Aber heute bin ich Professor an einer angesehenen Hochschule in Deutschland, gebe Konzerte in Europa, Asien, Nord- und Südamerika und kann mich im Grunde genommen sehr glücklich schätzen, als Musiker erfolgreich zu sein. Haben Sie aber schon mal von Dimitris Sgouros gehört? Nein? Warum denn nicht?

Nur um das Thema abzuschließen: Es gibt Dimitri Sgouros tatsächlich. Er spielt auch hier und dort Konzerte. Aber er hat nie die Weltkarriere gemacht, die man ihm damals als Hochbegabtem prophezeit hatte. Die Gründe dafür kenne ich leider nicht, aber überlege manchmal, ob man nicht noch eine zusätzliche Begabung benötigt, um aus der eigenen Begabung bzw. Hochbegabung tatsächlich etwas Sinnvolles im Leben zu schaffen….! An diesem Beispiel möchte ich auch deutlich machen, dass man mit Hochbegabung vorsichtiger und gemäßigter umgehen soll und dass, meines Erachtens nach, häufig auch viel zu viel Lärm um dieses Wort betrieben wird. Wir haben es bei Mozart mit echten Höchstleistungen zu tun, die ein Normalsterblicher entweder NIE zu schaffen vermag oder erst nach vielen Jahren harter Arbeit und Studium mehr oder weniger erlernen kann. Die etwas weniger Hochbegabten sind aber immer noch in der Lage, Leistungen zu vollbringen, die dem eigenen Alter bei weitem voraus sind. Im Bereich der Musik hieße das, z. B. mit 14 Jahren Brahms Violinkonzert oder Rachmaninows 3. Klavierkonzert zu spielen, wenn man sehr hochbegabt ist. Oder Kabalewskys Klavierkonzert für die Jugend oder Mozarts G-Dur Violinkonzert, wenn man eben etwas „weniger" hochbegabt ist. Dabei meine ich selbstverständlich, dass man diese Stücke auch GUT spielen kann.

Im DHZ studieren durchaus hochbegabte Kinder und Jugendliche. Wenn sie ihre Stücke vortragen, haben sie stets eines gemeinsam: sie spielen mit großer technischer Souveränität und hoher Musikalität. Einige Leistungen könnten gerne ohne jegliches Bedenken auch in eine Masterzwischenprüfung, wenn nicht sogar in eine Masterabschlussprüfung hingehören. Auffällig ist allerdings, dass diese Jungstudierenden, obwohl sie alles richtig machen, die vorgetragenen Stücke nicht immer komponisten- und werkgerecht wiedergeben können. Dazu fehlte Ihnen die nötige Lebenserfahrung. Das große Angebot an Begleitfächern im DHZ ist dazu angelegt, den Jungstudierenden einige Kenntnisse z. B. zu dem Umfeld, in dem der Komponist und das Werk stehen, zu vermitteln. Musikanalyse und Musikgeschichte sind zum Beispiel solche Fächer. Letztendlich muss man aber die dazu nötigen Lebenserfahrungen selbst gemacht haben. Man muss ja geradezu geliebt und gelebt haben, um die gesamte Fülle an Emotionen und Inhalten der Musik authentisch wiedergeben zu können.

Auch wenn ich Ihnen immer noch eine Definition von Hochbegabung schuldig geblieben bin, hoffen wir erstens weiterhin auf meine Kollegen aus der Musikwissenschaft, die uns eine Definition nachliefern wollen und zweitens fassen wir zusammen, dass Hochbegabung bedeutet, etwas Wundervolles geschenkt bekommen zu haben, daß man zu pflegen

und „auf den Weg zu bringen“ hat, ja eigentlich ist man„fast dazu verpflichtet“. Und es kommt nicht auf das Geschenk selbst oder den Beschenkten an, sondern in erster Linie auf den Weg, den der Beschenkte mit dem Geschenk zu beschreiten bereit ist.

Das DHZ ist sich über diese Zusammenhänge bewusst, und deshalb ist die Konzeption im Umgang mit sehr Begabten und Hochbegabten auf eine Gesamtpersönlichkeitsbildung ausgelegt. Unsere Aufgabe im DHZ ist es, Jungstudierende so zu fördern, dass sie ihr im Gepäck mitgebrachten, „geschenkten“ Talente voll aufblühen lassen können und sich dabei in ihrer ganzen Persönlichkeit weiter entfalten können, denn nur durch diese Entwicklung können sie zu ausgereiften Musikerpersönlichkeiten werden.

Und wie Sie anhand des Beispiels von Dimtri Sgourus gemerkt haben, muss die Höhe der Begabung für den späteren Erfolg im Leben nicht maßgebend sein. Viele andere Faktoren können eine Hochbegabung entfalten, aber auch zerstören. Denn der Umgang mit der Hochbegabung ist auch der Umgang mit dem gesamten Umfeld, in dem diese Hochbegabung erscheint. Dazu gehört z. B. die Persönlichkeit des Kindes, seine Lehrer, seine Eltern, sein soziales Umfeld, sein kulturelles Umfeld, usw. Wenn diese Faktoren positiv sind, können Begabte, die auf der Skala der Hochbegabung weiter unten stehen, durchaus reale Chancen auf ein erfülltes Leben als Musiker haben.

Wie geht man mit Hochbegabten um, damit sie ihren Weg finden?

Die Frage könnte hier auch lauten: Wer soll wie mit der Hochbegabung umgehen? Der Leiter des DHZ? Die Lehrer des Hochbegabten? Die Eltern des Hochbegabten, oder der Hochbegabte selbst? Oder aber auch die allgemein bildende Schule des Hochbegabten? Damit sind schon einige wichtige Umfeldaspekte genannt, die eine direkte Auswirkung auf den Entwicklungsweg eines Individuums haben können.

Körper und Geist

Bei der Ausübung des Musikerberufes muss man physisch gesund bleiben können. Das setzt also voraus, dass man sich über seinen Körper und seinen Gebrauch beim Musizieren bewusst wird. Dazu sind Erfahrungen und Anweisung in Bewegungs- und Haltungsschulen hilfreich. Alexandertechnik oder Feldenkrais sind hier empfehlenswert. Am besten wäre allerdings eine instrumentspezifische Bewegungsschulung. Hier stoßen wir leider auf methodische Probleme in der Welt der Musik.

Musikalisch hochbegabt zu sein heißt aber nicht unbedingt, auch körperlich hochbegabt zu sein. Nun ist es ein häufiges Merkmal für Hochbegabte in der Musik, dass sie in der Lage sind, über den eigenen Körper hinweg ihre Ziele zu erreichen. Das heißt, dass man hervorragende Klangergebnisse erzeugen kann, ohne dabei einen guten Körpergebrauch zu haben. Beste Beispiele dafür bieten uns Alfred Brendel und Glenn Gould. Beide Pianisten leiden bzw. litten unter schweren körperlichen Beschwerden, die höchstwahrscheinlich durch eine falsche Technik hervorgerufen worden sind. Wir müssen uns doch nur Glenn Gould beim Sitzen am Klavier anschauen, damit wir diesen völlig unnatürlichen Körpergerbrauch, der über Jahrzehnte hinweg von ihm praktiziert wurde, zu vergegenwärtigen. Dass dieser Fehlgebrauch später zu Krankheiten, Sehnenscheidentzündungen, Rückenschmerzen und noch mehr Komplikationen führen kann, ist offensichtlich. Glenn Gould war ein erfolgreicher Pianist, aber ist der Preis durch seine körperliche Leiden nicht zu hoch? Daher ist es besonders wichtig, das Hochbegabte in Körpertechniken und Bewegungsschulung unterwiesen werden, damit sie nicht später an den Folgen von Spielschäden zu leiden haben. Vorbeugen ist besser als Heilen.

Für Musiker ist psychische Stabilität von enormer Bedeutung. Das DHZ arbeitet eng mit einer Diplom-Kinder- und Jugendpsychologin zusammen. Wir bieten unseren Jungstudierenden eine professionelle Betreuung an, um verschiedene Probleme, die sich auch auf die Psyche auswirken könnten, frühzeitig zu erkennen und nach Möglichkeit schnell zu lösen. Auch dieser medizinische Aspekt gehört zum Umgangsfeld mit einem Hochbegabten.

Technik und Wissen

Musik gut wiederzugeben setzt voraus, dass man technisch und geistig in der Lage ist, die Musik zu begreifen. Das setzt eine sehr qualifizierte und fundierte Ausbildung voraus. Dazu gehört in erster Linie ein exzellenter Hauptfachlehrer. Aber auch eine fundierte und ausbalancierte Ausbildung in Fächern wie Gehörbildung, Musiktheorie, Musikwissenschaft, Kammermusik, Chorsingen, Improvisation u. a. ist von Bedeutung.

Authentizität

Hochbegabte müssen darauf hinarbeiten, in ihren Interpretationen authentisch zu sein, vor allem in der späteren Musikerkarriere, wenn das Thema der Hochbegabung „abgeklungen" ist. Das setzt voraus, dass man neuen Anregungen gegenüber offen bleibt, selbst dann, wenn man schon jahrelang Musik macht. Das DHZ hat einen ganzheitlichen Ansatz. Die gemeinschaftlichen Studienreisen, die Konzerte oder auch verschiedene Projekte und Seminare dienen dazu, soziale Kompetenzen zu stärken und eine Gemeinschaft herzustellen.

Selbstwahrnehmung

Das DHZ ermöglicht die Begegnung Gleichgesinnter. Zwei Prozent der Bevölkerung sind hochbegabt. In der Regel treffen sich Menschen mit einer musikalischen Begabung somit nicht. Manchmal stehen sich Hochbegabte selbst im Weg. Sie können sich z. B. schlecht selbst einschätzen. Dabei gibt es sowohl welche, die sich weit zu hoch bewerten und ihre Begabung nicht als ein Geschenk, sondern als ihren eigenen Verdienst betrachten. Solche Studierende haben enorme Schwierigkeiten, Kritik anzunehmen. Die Arbeit mit ihnen erweist sich zudem als schwierig. Andererseits gibt es auch welche, die sich für viel zu schlecht einschätzen und häufig schwerwiegende Krisen durchmachen, in denen sie mit Selbstzweifeln und Gedanken an einen Abbruch der Ausbildung kämpfen. In den meisten Fällen hilft die Möglichkeit des Vergleichs mit anderen Studierenden enorm. Ein reger Austausch mit Gleichgesinnten ist wichtig und hilfreich. Die Hochbegabung, kann auch leicht zu einer Last werden und sich auf die persönliche Entwicklung als eher hindernd erweisen. Deswegen ist es sehr wichtig, mit den Studierenden so normal wie möglich umzugehen und sie weder unter Wert zu verkaufen noch auf ein Podest zu stellen. Der Umgang und die Studiums- sowie Lebensumstände müssen so normal sein, dass die Hochbegabung nicht als Last empfunden wird.

Eltern

Die Eltern spielen eine entscheidende Rolle bei Hochbegabten. Die Musikgeschichte ist voll von bizarren Eltern-Kindern-Geschichten, wie z. B. Wolfgang Amadeus Mozart oder Clara Schumann. Ehrgeizige Eltern die ihre Kinder zum Üben zwingen und noch nicht mal von einer ordentlichen Tracht Prügel zurückschrecken, sind keine Seltenheit. Unkritische Eltern die ihre Kinder für Genies halten, aber eigentlich keine Ahnung von der Materie haben, erwecken falsche Hoffnungen und am Ende große Enttäuschungen. Der Umgang mit den Eltern und eine entsprechende Beratung ist ein Muss für eine Förderung von Hochbegabten. Eine Verbesserung der Leistungen der Studierenden lässt sich nach Betreuungen und Beratungen der Eltern und Familien durch die Psychologin deutlich erkennen.

Selbstmanagement und Selbstverantwortung

Ein wichtiges Werkzeug, um auf dem Weg gebracht zu werden, ist sich selbst vermarkten zu können und zusätzlich vielseitig einsetzbar zu sein. Sich nur auf eine Karriere als z. B. Solopianist oder Sologeiger einzustimmen, ist oft aussichtslos. Das DHZ versucht, durch das vielseitige Angebot an Kammermusik, Komposition, Improvisation oder Orchesterarbeit viele mögliche Wege für ein erfülltes Musikerdasein aufzuzeigen. Die Studierenden haben auch die Aufgabe, ihre Lebensläufe und Photos ständig zu aktualisieren. Die ersten Schritte in Selbstmanagement und Auftritt werden gemeinsam gegangen und diskutiert.

Manager und Konzertagenturen
Eine große Gefahr für Hochbegabte lauert in der Geldgier einiger Manager und Konzertagenturen. Wunderkinder sind ein Selbsläufer in der heutigen Welt geworden. Allerdings hört man irgendwann mal auf, Kind zu sein und wird erwachsen. Viele bleiben hier auf der Strecke und geraten in Vergessenheit. Es ist sehr wichtig, darauf zu achten, dass die Hochbegabten nicht vor lauter Konzerten und Wettbewerben ein „Burn out Syndrom" erleiden und dass sie nicht einfach nur ausgenutzt werden. In erster Linie studieren sie im Zentrum, um zu lernen und ihr Repertoire zu erweitern. Konzertauftritte und Angebote werden im Gremium der Lehrenden und des DHZ erörtert und gemeinsam entschieden.

Doppelbelastung
Die Doppelbelastung einer musikalischen Ausbildung und der Schule ist ein sehr ernst zu nehmendes Zukunftsproblem. Schon jetzt haben die Jungstudierenden wenig Zeit fürs Üben, für ihre Konzerte und die DHZ Wochenenden. Den Schulen klar zu machen, dass ausgerechnet in diesem zarten Alter ein qualitatives Üben und intensives Beschäftigen mit der Musik unentbehrlich ist, ist eine sehr mühsame und oft unergiebige Angelegenheit. Das DHZ bemüht sich, für die Jungstudierenden in den Schulen zu werben und dadurch überhaupt auf uns und auf unsere Studierenden aufmerksam zu machen.

Die wichtigsten Beobachtungen im Umgang mit der Hochbegabung

Hochbegabung benötigt Förderung, denn sie ist nichts mehr als eine Fähigkeit, die weitergebildet und verfeinert werden muss. Ein optimaler Unterricht ist hier von sehr großer Bedeutung.

Hochbegabte müssen zwangsläufig ein Leben führen, das nicht ganz altersspezifisch ist. Schon alleine die vielen am Instrument verbrachten Stunden zwingen zur Aufgabe von vielen auch für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung sehr wichtigen Beschäftigungen, wie z. B. dem Spielen, Lesen, Entspannen oder der Pflege von Hobbys oder Freundschaften. Daher ist es wichtig, dass die entstehenden Defizite kompensiert werden. Vielleicht kann man dann nicht jeden Tag z. B. Fußball spielen, aber man sollte Wert darauf legen, dass man mindestens einmal pro Woche einem Sport oder einer ähnlichen Beschäftigung nachgeht, oder sich auch mal einen schönen Urlaub ohne Instrument gönnt.

Bei der Beanspruchung durch das Üben gewinnt der medizinische Aspekt von Körperhaltung, Bewegungsablauf etc. an Bedeutung! Eine Zeit für die Muse ist auch für die psychische Kompensation wichtig. Anders formuliert, ein normales medizinisches Entwicklungsprogramm ist bei Hochbegabten umso wichtiger!

Hochbegabte sollten unbedingt von einem Kreis qualifizierter Personen betreut werden, damit eine optimale Entwicklung gewährleistet werden kann. Dabei spielen Faktoren wie z. B. Körperbewusstsein und Gesundheit, Konzertangebote, Meisterkurse, Doppelbelastung mit der Schule, psychologische Betreuung und Selbstmanagement eine sehr entscheidende Rolle.

Hochbegabte auf den Weg zu bringen, bedeutet, ihr Können so zu fördern, dass sie auf ihrem Weg in erster Linie (1) ihre Berufung erfüllend glücklich sein können und dann auch noch vielleicht (2) erfolgreich sein können.

Wolfgang Rüdiger

Motivation während eines langen Musiker- und Lehrerlebens

Vortrag im Rahmen der Tagung zum Thema „Musizieren lehren und lernen: Licht und Schatten“ in der Psychosomatischen Klinik Bad Neustadt am 12. Juni 2010

„Bei jeder Arbeit lerne ich dazu,
deshalb mache ich immer weiter.“
Clint Eastwood, 80 Jahre

Meine Damen und Herren,

mit Dank für die Einladung begrüße ich Sie herzlich und habe die Ehre, über lebenslange Motivation zu sprechen.

Nun, dies Thema kann ebenso infinit wie immens kurz abgehandelt werden. Sein Schluss ist im Anfang gleichsam enthalten: Hier stehe ich, Sie sehen mich motiviert, und dies nach je einem Vierteljahrhundert Musikschul-, Hochschul- und Ensemblearbeit. Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Doch halt! was bedeutet das, dass ich – wie viele andere und Ältere – in stets neuer Aktualisierung meiner Motive in der „Hälfte des Lebens“ (Hölderlin) immer noch und scheinbar ohne Ende motiviert bin, und worin gründet dies? Oder stimmt das vielleicht gar nicht und ich täusche mich selbst, indem ich allfällige Attacken von Demotivation gekonnt abwehre?

In der Tat, das Thema ist schwer und ich bin müde, habe viel zu viel zu tun und fühle mich gestresst durch diesen Vortrag, in dem sich etliche Disziplinen kreuzen: Motivations- und Emotionspsychologie, Psychologie der Lebensspanne, Neurowissenschaft und Biographieforschung, Philosophie und Pädagogik, Musikschul- und Hochschuldidaktik u.v.m., schier zum Verzweifeln zur Rush Hour von Saison- und Semesterende – da knickt die Motivation des Motiviertesten glatt ein, da hat man keine Lust und keinen Antrieb mehr…

… und dennoch aktiviere ich meine Rest-Reserven und bin hier. Warum?

Die Antwort heißt Chopin.

1. Bedeutung von Musik und Musizieren für den Menschen

Die überwältigende Erfahrung von Größe und Gewinn, Freiheit und Gefühl, Selbstverwirklichung und Lebendigsein beim Spielen der f-moll-Fantaisie op. 49 (1841) mit ihren schwankenden Abwärts-Aufwärts-Bewegungen und Emphasen war der Grund dafür, dass ich mich mit 17, 18 Jahren dazu entschloss, Musik zu studieren und nicht Theologie, die mit Musik für mich verschwistert war damals und in gewisser Weise heute noch. Mein altes Notenexemplar trägt die handschriftliche Notiz: „Zwar nur ein kleiner Teil der Wahrheit, aber ein sehr schöner!" – und dies offenbart mir, die eigene Motivationsbiographie erforschend, ein zentrales – vornehmlich erziehungs- und erfahrungsbedingtes – Motiv meines individuellen Verhaltens und Erlebens, Musizierens, Studierens, Lehrens über die Zeit bis heute: Die Idee von **Musik als hoch emotionale, persönlich bedeutsame, sinngeladene existenzielle Botschaft** ist es, die mich – vor dem Hintergrund eines kunstreligiös gefärbten Protestantismus – stets aufs Neue antreibt zu einem erfüllten Leben als Musiker und Musiklehrer, dem Musik und Musizieren eine Form von Verkündigung und „zweite Kanzel" ist – emotionsgeladener „Ruf ins Entbehrte" (Ernst Bloch) und Ruder zum Nächsten. Dies wollte ich studieren und will es immer noch, vielfältig und frei, und zugleich weitergeben an andere Menschen, nach dem Wort Robert Musils: „Was bleibt von der Kunst? Wir bleiben, als Veränderte."

Dies lässt sich verallgemeinern. Die positive Erfahrung von Veränderung, Wachstum, Erweiterung, Fürsorge für andere und Verbesserung von Leben, in welchen Bereichen auch immer – persönliche Werte und Sinndimensionen sind es, die lebenslang wirksame Beweggründe und Ziele vieler Menschen bilden – vor allem Musiker-Lehrer, die bis ins hohe Alter produktiv sind, von Komponisten wie John Cage bis zu Klavierpädagogen wie z.B. Karl-Heinz Kämmerling, dessen Credo lautet: „Ich bin ein christlich geprägter Mensch und glaube an die tätige Hilfe. Das Unterrichten wird nie zuviel und ist für mich eine Selbstverständlichkeit. Ich freue mich, wenn Schüler sich aktiv im Unterricht beteiligen, dann springe ich als Lehrer richtig an." (in: Triangel. Zeitschrift der Clara-Schumann-Musikschule, Februar 2010, Seite 7)

Die Orientierung an einem solchen Werte-Fundament oder „Gütemaßstab" entspricht einer zentralen Motivationsthese der Lebensspannenforschung: dass Menschen die Richtung und das Niveau ihrer Entwicklung aktiv durch „Setzen, Verfolgen und Aufrechterhalten von [emotional und sozial bedeutsamen, W.R.] Zielen" mitbestimmen (Alexandra M. Freund 2007, S. 384) – und dass diese „Zielgerichtetheit […] eine wichtige Rolle in der Lebenszufriedenheit, emotionalen Befindlichkeit und psychischen Gesundheit von Menschen spielt". (Brunstein, Maier und Dargel 2007, S. 281)

Die sozial vermittelten und persönlich bedeutsamen Ziele sind nicht gänzlich dem Bewusstsein zugänglich. Lebenslange Entwicklung wird vielmehr auch von nicht-bewussten, in früher Kindheit wurzelnden Motiven beeinflusst. In unserem Bereich sind es vornehmlich drei Quellen, die aus psychoanalytischer Sicht die anhaltende Musizier- und Lehr-Lern-Motivation speisen:

- die bewusste und unbewusste persönliche „Bedeutung von Musik und Musizieren an sich (als Quelle der […] Befriedigung elementarer Bedürfnisse […] und als Möglichkeit der Affektgestaltung),
- die bewusste und unbewusste Bedeutung bestimmter Musikstücke, Stile, Musizierweisen, vor allem des gemeinsamen Musizierens und Musiklernens,
- die Qualität der mit Musik verbundenen Beziehungen – Beziehungen von Musikern untereinander, zwischen Spielern und Hörern, in unserem Falle zwischen Schülern und Lehrern, Eltern und Kollegen. (vgl. Figdor 2009, S. 20)

Dies ist auch der Motivationskern der humanistischen Psychologie von Alfred Adler bis Carl Rogers, Tausch/Tausch u. a.: „Wir Menschen leben in einer Welt sinnvoller Beziehungen. Wir erfahren keine reinen Sachverhalte, wir erfahren immer Sachverhalte in ihrer Bedeutsamkeit für den Menschen." (Alfred Adler 1931/1979, S. 13) Die allererste, tragende „Bedeutsamkeit" von Musik für den Menschen aber ist die einer **„Muttersprache der Seele",** eines einzigartigen emotionalen und sozialen Bindungsmittels (Figdor/Röbke, S. 143). Dies beginnt mit dem **„Konzert im Mutterleib"** (ebd., S. 133 ff.) und erstreckt sich von der angeborenen **„kommunikativen Musikalität"** (communicative musicality nach Malloch & Trevarthen 2009, zit. n. Gembris 2008, S. 26) der ersten Lebensjahre über die vielgestaltigen musikalischen Interaktionen mit Stimme und Instrument im Profi- und Laienbereich bis zur **Glückserfahrung** im hohen Alter, wenn die Sprache versagt.
So können wir sagen: **Wir kommen musikalisch, zum Musikmachen und -lernen motiviert auf die Welt,** weil dies uns glücklich macht – und dies gilt es lehrend und lernend zu erhalten und zu verstärken.
Die emotionsgeladene **„kommunikative Musikalität",** sofern sie frühzeitig gefördert wird, ist das entscheidende Fundament einer lebenslangen Motivation zum Musizieren, Lernen und Lehren. Sie verzweigt sich in so viele Richtungen, wie es Menschen, Lebensentwürfe und musikalische Tätigkeitsfelder gibt. Ihr gemeinsamer Nenner ist die Überzeugung, dass Musik ein einzigartiges, (über-)lebensnotwendiges Ausdrucks- und Kommunikationsmittel des Menschen ist, dem Musikalität körperlich-seelisch eingeschrieben ist von Geburt an, und dass Musik und Musizieren, eine anregende Umgebung vorausgesetzt, zur Sinn erfüllenden Entfaltung und Erweiterung drängen.

Das Beste ihrer frühen Jahre, dies wollen Menschen immer wieder haben – Stimmklang und schwankende Bewegung – und Feste immer neuer Emotionen und Erkenntnisse

feiern mit Musik. Wer dies als Lehrer zu seiner Maxime macht und dieser Einsicht immer neue Nahrung gibt, der kann nicht anders als motiviert durchs Leben gehen.

Zusammen mit anderen und für andere etwas zu machen – im Unterricht, im Ensemble, in Klang, Wort und Schrift – ist auch für mich der Hauptbeweggrund lebenslangen Lernens und Lehrens – zu üben, zu unterrichten, Programme zu machen, Konzerte zu geben und Musik als früheste Kommunikations- und Kunstform verschiedenen Menschen auf je verschiedene Weise nahe zu bringen.

Indem Musik und Musizieren von Geburt an – als bewegte kommunikative Lautbildung, die erhört und beantwortet wird – alle motivierenden Belohnungs- und Entfaltungsimpulse enthält, tiefste existenzielle Bedürfnisse – nach Sicherheit und Geborgenheit, Ausdruck und Gestaltung, Mitsein und Für-Sein – befriedigt und seelische wie soziale Balance ermöglicht, bilden sie selbst – im positiven Falle – ein einziges großes Selbstmotivationssystem, das uns in dem Maße immer wieder antreibt, in dem es von glückhaftem Gelingen geprägt ist.

2. Selbstoptimierung, Anerkennung und Erfolg

Dass das emotionale Grundmotiv und Ziel sinnvoller musikalischer Lebensgestaltung für und mit anderen einer Perspektive bedarf – der von Antwort, **Anerkennung,** Erfahrung von Gelingen und **„Selbst-Wirksamkeit“** (Schlag 1995, S. 84) –, um lebenslange Motivation zu erhalten, gründet darin, dass gutes Gelingen, Erfolg, stete **Selbstoptimierung** jenes körpereigene Belohnungssystem in Gang setzen, das sich von selbst in Bewegung hält. Eckart Altenmüller verweist auf eine Studie von Gary McPherson, der „ca. 140 Kinder in Australien Jahre lang begleitet [hat]. Dabei hat er sich folgende Frage gestellt: Viele Kinder gehen in die Musikschule und fangen an, ein Musikinstrument zu lernen. Aber nur wenige Kinder bleiben dabei und perfektionieren sich. Welche sind es, die dabei bleiben? Es sind die, die früh gelernt haben, sich selbst zu optimieren. Die Kinder, die die Erfahrung machen: Ich werde besser! Das heißt, es ist eigentlich die Selbstmotivation, die eben diese Kinder antreibt, dabei zu bleiben. Und insofern ist es wichtig, auch eine gewisse Kontinuität […] mit der Freude des Erfahrens ‚Ich lerne etwas, ich verbessere mich selbst’ zu bieten.“ (Podiumsdiskussion zum Thema Klassenmusizieren anlässlich des musikalischen Bildungstages „Musik bewegt“ im Rahmen der Frankfurter Musikmesse vom 31.3. bis 4.4.2004)

Dies können wir versuchsweise auf den Lehrerberuf übertragen und hypothetisch formulieren: Analog zum guten Üben und kontinuierlichen Musizieren mit Erfolg bildet gutes, erfolgreiches, persönlich befriedigendes Unterrichten eine wesentliche Grundlage für lebenslange Lehrer-Motivation.

Was aber ist guter Unterricht? In seiner gleichnamigen Studie benennt Hilbert Meyer (zum Folgenden vgl. Meyer 2004, S. 17 f.) zehn Merkmale, die zugleich als Matrix lebenslanger Lehrermotivation gelten können.

Zehn Merkmale guten Unterrichts

1. ***Klare Strukturierung*** des Unterrichts (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. ***Hoher Anteil echter Lernzeit*** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
3. ***Lernförderliches Klima*** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. ***Inhaltliche Klarheit*** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. ***Sinnstiftendes Kommunizieren*** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. ***Methodenvielfalt*** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
7. ***Individuelles Fördern*** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. ***Intelligentes Üben*** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche" Rahmenbedingungen)
9. ***Klare Leistungserwartungen*** (durch Passung und Transparenz und klare Rückmeldungen, gerecht und zügig)
10. ***Vorbereitete Umgebung*** (durch verlässliche Ordnung, geschickte Raumregie, Bewegungsmöglichkeiten, brauchbares Lernwerkzeug und Ästhetik der Raumgestaltung)

Wählen wir daraus die sechs Kriterien hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, sinnstiftendes Kommunizieren, individuelles Fördern, intelligentes Üben und transparente Leistungserwartungen und übertragen wir dies auf den Musiker-Lehrer selbst, so erkennen wir darin Motivationsfaktoren, die die Grundlage „kommunikativer Musikalität" mit der Perspektive lebenslangen Lernens und steter Optimierung verbinden. Zeichnet sich **kommunikative Musikalität** durch **Offenheit und Vielseitigkeit** aus, so ist **Optimierung** gebunden an Auswahl und Fokussierung **(Selektion), Kohärenz** und **Kontinuität,** in höherem Alter auch Kompensation – zentrale Leitvorstellungen der Life-span-Psychologie und Kriterien erfüllten Musizierens und Musiklernens zugleich.

Lernen in Freiheit und aus glühender Sachüberzeugung, eine gute, konzentrierte Atmosphäre, symmetrische Kommunikation und systematische, zielgerichtete, erfolgreiche Übepraxis (deliberate practice), so können wir zusammenfassen, bilden die wichtigsten Säulen guten, gelingenden und damit (selbst-)motivierenden Unterrichts.

Und was ist erfolgreicher Unterricht? – ein Unterricht, in den der Schüler gern kommt, in dem er zu seinem persönlichen Ausdruck findet und etwas lernt, in dem Musik und Instrumentalspiel ihn beglücken und stärken, so können wir aus Erfahrung sagen. Lehrer motivierende Schüler-Erfolge können sehr weit gefächert sein. Sie erstrecken sich von Freude an Musik und Unterricht, am Üben und Musizieren bis zu Wettbewerbserfolgen und beinhalten persönliches (emotionales, kognitives), soziales und musikalisch-instrumentales Wachstum in unterschiedlicher Gewichtung und Verteilung. Und ein Lehrer, dem die leuchtenden Augen eines instrumentaltechnisch nicht so fortgeschrittenen, aber ausdrucksintensiven und dankbaren Schülers ebenso viel bedeuten wie die Leistungen eines hochbegabten, wird aus seinem Beruf mehr Befriedigung ziehen als ein instrumentalpädagogischer Hochleistungstrainer mit engem Musik- und Begabungsbegriff. Peter Röbke berichtet von einem weitherzig glühenden und „mitreißenden Lehrer", der so motiviert und motivierend unterrichtet, dass „jeder Schüler gewissermaßen um sein Leben spielte [und] spürte, dass Musikmachen etwas zutiefst Lebensbedeutsames ist. ‚Falsche Töne darfst du spielen, aber wehe, du machst keine Musik!' – das war das Credo." (Röbke 2004, S. 97 f.) – Und zum erfolgreichen Unterricht gehört freilich auch die Anerkennung nicht nur von Schülern, sondern ebenso von Eltern, Kollegen und der Hochschul- oder Musikschulleitung.

Von diesem multiplen „Kriterien-, Erfolgs- und Anerkennungsmix" aus (nach H. Meyer, ebd.) stellt sich der motivierte Musiker-Lehrer nun genauer dar als: der **vielseitige Lehrer** und Künstler-Pädagoge – der **übende, musizierende und sich gesund erhaltende Lehrer** – der **lernende Lehrer** – in summa: der Lehrer, der nicht allein Lehrer, sondern übendes Vorbild und Mitlerner, Ratgeber und Kommunikationspartner zugleich ist und einen **offenen, ästhetische Erfahrungsräume ermöglichenden Unterricht** mit offenen Rändern praktiziert, aus dem die Schüler auch ausbüchsen, ihre Aktivitäten in „wilden", informellen Lernprozessen organisieren und so vielfältig und bei Vielen lernen können, wie es der vielseitige Künstler-Pädagoge selbst vorlebt (vgl. Röbke/Ardila-Mantilla 2009).

3. **Der vielseitige Lehrer und Künstler-Pädagoge** (der sich und seine Schüler durch vielfältige neue Aufgaben immer neu zu motivieren versteht, jeden Einzelnen in seiner persönlichen Musikalität achtet und fördert und lebenslange Motivation zu seinem „Beruf", seiner Berufung gemacht hat)

Dass ich mich vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen entschloss, Schulmusik zu studieren, entsprang dem Bedürfnis, mit möglichst vielem in Berührung zu kommen, was Musik ausmacht – musica ad omnia extendere se videtur, dies war und ist meine Maxime. Ein breites Fundament und weites Musikverständnis, gepaart mit der Idee von Selbstprüfung und -erprobung, prägt von Anbeginn meine Motivationsbiographie – und entspricht einem zentralen Theorem der Life-span-Psychologie: dem der Multidimensionalität und Multidirektionalität lebenslanger Entwicklung, die sich „in verschiedenen musikalischen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen" kann (Gembris 2008, S. 13). Darauf folgte die Spezialisierung und Optimierung zweier Tätigkeitsfelder: der künstlerischen Praxis und der musikwissenschaftlich-instrumentalpädagogischen Vermittlung – Fagott und Ensemble, Musikschule und Hochschule – forschendes Spielen und Lehren in wechselseitiger Nahrungs- und Motivatonszufuhr. So bilden meine Themen, die sich im Laufe der letzten 20 Jahre herauskristallisiert haben und kontinuierlich sich vertiefen und vermehren: Atem – Körper – Mimik – Ausdruck – Emotion – Ensemble – Neue Musik – Musikvermittlung ein Geflecht von sich wechselseitig verstärkenden Motivationsfaktoren ohne Ende.

Dies aber, das Verhältnis von **Freiheit, Vielfalt** und **spezieller Formung,** hat sein historisches Vorbild in der Zeit um 1800, so in Humboldts Bildungsprogramm von 1792: „Der wahre Zweck des Menschen […] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist **Freiheit** die erste und unerläßliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes: **Mannigfaltigkeit** der Situationen. [...] Allein dieser Einseitigkeit entgeht er, wenn er die einzelnen, oft einzeln geübten Kräften zu vereinen, den beinahe schon verloschenen wie den erst künftig hell aufflammenden Funken in jeder Periode seines Lebens zugleich mitwirken zu lassen und statt der Gegenstände, auf die er wirkt, die Kräfte, womit er wirkt, durch Verbindung zu vervielfältigen strebt. Was hier gleichsam die Verknüpfung der Vergangenheit und der Zukunft mit der Gegenwart wirkt, das wirkt in der Gesellschaft die Verbindung mit andren. [...] Durch Verbindungen also, die aus dem Innren der Wesen entspringen, muß einer den Reichtum des andren sich eigen machen. [...] Diese Kraft nun und diese mannigfaltige Verschiedenheit vereinen sich in der Originalität, und das also, worauf die ganze Größe des Menschen zuletzt beruht, wonach der einzelne Mensch ewig ringen muß und was der, welcher auf Menschen wirken will, nie aus den Augen verlieren darf, ist Eigentümlichkeit der Kraft und der Bildung. Wie diese Eigentümlichkeit durch Freiheit des Handelns und Mannigfaltigkeit der Handelnden gewirkt wird, so bringt sie beides wiederum hervor." (Wilhelm von Humboldt 1792/1967, 22 ff.)
Ähnliche Ideen, vor allem die der „Mannichfaltigkeit", prägen die instrumentalen Lehrwerke und Vortragsschriften des 18. und früheren 19. Jahrhunderts, deren Modellvorstellung der „gebildete Virtuose" und vielseitig tätige Künstler-Pädagoge ist, der Instru-

mentalunterricht als umfassenden Musikunterricht mit stets neuen ästhetischen und instrumentalen Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten versteht.

Exkurs 1: Die Weite von Musik und Unterricht

Dies aber, instrumentaler Unterricht in Musik im weitesten Sinne, ist die Aufgabe von Instrumentalpädagogen heute, die nichts und niemanden außen vor lassen und alles kennen sollten, was es gibt im unendlichen Erfahrungsraum der Musik. Reißt die Decke, reißt die Wände ein, die Euren Musikbegriff begrenzen, Ihr Musiklehrerinnen und Musiklehrer vor Ort, und macht Euch kundig über alle Stile und Strömungen unseres Jahrhunderts und vergangener Zeiten, öffnet das Haus der Musik, das in steter Ausdehnung begriffen ist, stilistisch, geographisch und historisch, und baut es neu, durchzogen von den Lineaturen anderer Künste! Spannt Euren Unterricht historisch aus von der Frühe urmenschlicher Körperklänge bis zur Ferne künftiger Klangvisionen, die sich in der Musik unserer Zeit andeuten! Weitet den Blick geographisch hin zu allen Kontinenten und Musikkulturen dieser Welt, hört Euch ein in die Fülle aller stilistischen Erscheinungen, Musikformen und Funktionen! Und bedenkt die physiologischen und psychologischen Grundlagen des Musikmachens, dessen primäres Instrument, der menschliche Körper, an sich schon musikalisch ist; ermuntert Eure Schüler zum gemeinsamen Musikerfinden und -gestalten mit Klang und Ausdruck ihres ursprünglichen Instruments, und formt um dieses Zentrum alles weitere. Dann wird es keinen Unterschied mehr geben zwischen musikalisch und unmusikalisch, begabt und unbegabt. Denn jeder Mensch ist musikalisch, auf seine eigene Weise.

Und wie erfüllt wird dann ein Unterricht sein, in dem ein Schüler beispielsweise einen neuen Griff, einen neuen Klang kennenlernen möchte. Alle Themen können daraus erwachsen: wie man lernt und was Lernen ist; wie man übt und was Üben sein kann; wie man mit der musikalischen Hand umgeht, was sie fühlt und in welchem Bezug sie zum gesamten Körper, zum Ohr und zum Hirn steht; wie man mit dem neuen Griff und Klang spielt, improvisiert und komponiert; wo er in der Geschichte und Literatur des Instruments vorkommt und vieles mehr.

Ein solch abwechslungsreicher Unterricht, der nie langweilig wird, weil er immer auf das Ganze der Musik zielt, kann nicht und muss nicht die Regel sein. Die Wahl von Themen und Methoden, das wissen wir, ist abhängig von den jeweiligen Personen, Prozessen und Zielvorgaben, die Lehrer und Schüler gemeinsam bestimmen. Um z.B. instrumentale Spitzenleistungen zu erzielen und Wettbewerbe zu gewinnen, was wir ebenso wollen und brauchen wie musikalische Breitenbildung, ist Begrenzung notwendig und Konzentration auf ein Programm und einen technisch-interpretatorischen Aspekt. Nur: Man sollte dabei wissen, dass in jedem musikalisch-technischen Detail das Ganze von Musik und Mensch, von Kunst und Leben enthalten ist und dass der Blick sich jederzeit wieder weiten kann auf das Panorama dieses Ganzen.

Diese souveräne Weite des Musikbegriffs fordern wir vor allem von der Hochschulausbildung und von jeder Hochschullehrkraft, die nicht nur Spezialist sein darf auf ihrem Instrument und in ihrem Fach. Auch wenn sie nicht alles können und kennen muss, so sollte sie doch grundsätzlich das methodische Know-how, die Offenheit und Bereitschaft zur steten Weiterentwicklung und Ausdehnung ihres musikalischen Horizonts besitzen, um Studierende mit allem vertraut machen zu können, was es gibt im Reiche der Musik. Denn das Ziel instrumentalen Unterrichts in Musik kann heute kein anderes und nichts geringeres sein als eine je individuelle Kombination von Universalität und Spezialistentum, die in jenem Satz „musica ad omnia extendere se videtur" anklingt: die umfassend gebildete, künstlerisch-wissenschaftlich aktive, mit möglichst vielen Stilrichtungen und Disziplinen vertraute und zur unverwechselbaren instrumentalen Spitzenleistung fähige Musikerpersönlichkeit – der musicus, die musica der Zukunft! (Rüdiger 1999, S. 35) Zu spezifizieren wäre dies z.B. durch das **KÜSS-KIK-Modell** moderner Minimalanforderungen an den Lehrer, der sich fit hält und ein Leben lang bildet in: **K**örperschulung – **Ü**beweisen – **S**pieltechnik – **S**prachspielen/Sozialkontakten – **K**ompositionskenntnissen – **I**mprovisation/Interpretation – **K**ooperation.

4. Musik als exemplarisches Forum lebenslanger Entwicklung und Motivation

Vor diesem Hintergrund entpuppen sich die Leitvorstellungen der modernen Life-Span-Psychologie bei genauerem Hinsehen als zutiefst künstlerische Modellvorstellungen. Besser gesagt: Das weite Gebiet der Musik ist – mehr als bloße Künstler-Metapher (vgl. Brandtstädter 2007, S. 37) – ein bevorzugtes Forum und Anschauungsfeld für die Exemplifikation zentraler Annahmen der Lebensspannenpsychologie, die sich in der Vielfalt und Veränderbarkeit der Zeitkunst Musik mit ihren historisch-kulturellen und interpretatorischen Wandlungen spiegeln und darin auf ein der Musik und dem Musizieren innewohnendes Motivationssystem verweisen.
So wie die Entwicklung des Menschen allgemein, zeichnet Musik als menschliche Praxis von Werkschaffen, Üben, Musizieren, Konzertieren etc. selbst sich aus durch stete Veränderung (zum Folgenden vgl. Baltes 1990, S. 4 ff., Tabelle 1 und Gembris 2008, S. 12 ff.):

- **Der Mensch entwickelt sich ein Leben lang – Musik als Praxis auch!** Beide zeichnen sich aus durch stete Weiterentwicklung und Veränderung mit kontinuierlich kumulativen und diskontinuierlich innovativen Momenten. Die Erzeugung von und Auseinandersetzung mit Werken, Konzepten, Übeweisen etc. bewegt sich zwischen Phasen der Erarbeitung und Stabilisierung einerseits und der Neuentdeckung und Weiterentwicklung andererseits. Kompositorisch manifestiert sich dies in verschiedenen Schaffensphasen, interpretatorisch in stets neuen Deutungswegen und Entdeckungen verborgener Schichten der Musik;

- **Menschliche Entwicklung und musikalisches Wirken verlaufen multidimensional und multidirektional:** Wie die Schichtungen und Richtungen von Werken, Deutungen, Konzepten und Konzerten, so bewegt sich die musikalische Entwicklung des Menschen auf mehreren Ebenen und variiert zwischen verschiedenen Dimensionen des Musizierens, mit einer **Dialektik von Gewinnen und Verlusten** zugleich. Je mehr ich studiere und schreibe, desto weniger übe ich – gewinne aber dadurch möglicherweise neue Einsichten und Impulse für mein Üben; je mehr ich neue Musik mache, desto weniger übe ich Klassik – gewinne aber dadurch einen neuen Blick auf Struktur und Ausdruck klassischer Musik;
- **Die Dynamik von Wachstum und Abbau, Gewinn und Verlust prägt mit zunehmender Intensität Musik wie Leben:** Auch Musik eignet ein mehr oder weniger „erfolgreiches Altern" (vgl. Adorno, Das Altern der Neuen Musik). Auf dem Wege ihrer Wirkungsgeschichte kumulieren sich Bedeutungsschichten und unabgegoltene Versprechen und Visionen ebenso, wie ursprüngliche Wirkungen in Vergessenheit geraten und Werke ihren Zündstoff und Stachel verlieren;
- **Plastizität kennzeichnet Musik wie Ontogenese.** Ebenso wie die psychologische ist auch musikalische Entwicklung, sei es innerhalb eines Werks oder in der wachsenden Auseinandersetzung mit Werken, durch eine hohe Veränderbarkeit von Musik und Person geprägt;
- **Stichwort historisch-kulturelle Plastizität und geschichtliche Einbettung:** Ebenso wie die ontogenetische Entwicklung stark von herrschenden soziokulturellen und historischen Voraussetzungen und Bedingungen geprägt ist, stehen auch Musik und Musizieren stets im Kontext ihrer kulturhistorischen Zeit, die sie spiegeln und prägen;
- **Stichwort Kontextualismus:** So wie jeder individuelle Entwicklungsverlauf aus der Wechselwirkung von altersbedingten, geschichtlich bedingten und nicht-normativen (individuellen) Entwicklungseinflüssen resultiert, ist auch jedes Werk ein Spiegel des Zusammenspiels dieser drei Systeme. In jedem Werkschaffen, wie in jeder Persönlichkeit, kreuzen sich persönliche Gestaltungsfaktoren mit zeitbedingten Einflüssen und zufälligen Anregungen oder Inspirationen, die auf Dauer objektive Gestalt gewinnen;
- **Stichwort multidisziplinäre Betrachtung:** So wie die psychologische Entwicklung über die Lebensspanne kann auch – und muss heute sogar – Musik und ihre Entwicklung multidisziplinär, im Zusammenspiel verschiedener Disziplinen von Anthropologie bis Ausdruckspsychologie, von Aufführungspraxis und Musikwissenschaft bis zur Musikphysiologie und Musikermedizin, von Kulturgeschichte bis Konzertpädagogik u.v.m. betrachtet werden;
- In allem bestehen **Leben wie Musizieren aus „Handlungs-Widerfahrnis-Gemischen"** (Odo Marquard): Unsere Entwicklung ist, wie Musizieren, nicht allein in unser persönliches Planen und Verfügen gestellt, sondern stets auch von uner-

warteten, „kritischen Lebensereignissen" begleitet, positiven wie negativen. Letztere können jedoch zumeist – mit Hilfe anderer – ohne anhaltende psychosomatische Schäden oder gravierende Einbußen im Funktionsniveau bewältigt werden (vgl. Filipp 2007, S. 361). „Zeit eilt, teilt, heilt", sagt ein Sprichwort – umso mehr, je größer die Anpassungs- und Reorganisationsfähigkeit des Selbst ist und im besten Falle zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls führt (vgl. Greve 2007, S. 329). Bei allen Verlusten, z.B. von Vertrauen: Krisen können den Charakter stärken und stählen.

- **Musikalische wie ontogenetische Entwicklungen bilden einen selbstreflexiven Prozess.** Die Reflexion eigener Veränderungen findet in der metatheoretischen Reflexion von Übestrategien mit Optimierungseffekten ihr Erprobungsfeld und Spiegelbild.

Fazit: Wer Musik und Mensch im Innersten ernst nimmt, kann nicht anders als stets in Bewegung und Veränderung begriffen sein als Musiker und Lehrer, denn das Wesen von Musik und Mensch besteht in der Bewegung (Aristoteles), ist Ausdruck und Antrieb steter Veränderung. Im Kerngeschäft des Musikers und Lehrers: dem Üben am Instrument – und dem Lehren Üben – wird dies deutlich.

5. **Der übende, musizierende und sich gesund erhaltende Lehrer als Vorbild** (der gut spielen, üben und vorspielen kann und darin Selbstsorge für sich und andere trägt sowie andere zur Selbstsorge anleitet)

„Für Sokrates vollzieht sich **wahre Lehre** durch das Beispiel. Sie ist buchstäblich exemplarisch. Der Sinn des richtigen [künstlerischen und pädagogischen, W.R.] Lebens liegt darin, daß man es lebt." (George Steiner 2004, S. 41)

Liegt eine entscheidende Sinndimension guten Lehrens im **„Zeigen",** wie es geht (ebd., nach Wittgenstein), so bedeutet dies für uns: Die Aufgabe eines sich selbst und andere motivierenden Lehrers ist es, selbst fit zu bleiben als übender Musiker und selbstkritisches Vorbild zu sein mit Körper, Seele und Instrument. Üben, Konzertieren, Vorspielen, Mitspielen und Vorbild sein in Wachheit, Neugier, künstlerischer Kompetenz, Begeisterung ist der Schlüssel zur eigenen Motivation als Musiker und Lehrer.

Üben kann, ebenso wie Musizieren, als eine Praxis der Selbstmotivation betrachtet und geübt werden, ja Üben im eigentlichen und wohlverstandenen Sinne ist selbst eine entscheidende motivationale Tätigkeit. In Ulrich Mahlerts „Ansätzen zu einer Theorie des musikalischen Übens" wird dies deutlich (Mahlert 2006, S. 23 ff.). Seine Sichtweisen aufs Üben aus verschiedenen Disziplinen enthalten allesamt wichtige Aspekte lebenslanger Motivation:

Üben ist umfassendes Lernen ein Leben lang – Üben ist ein lebenslanger Bildungsprozess – Üben ist eine spirituelle Tätigkeit zwischen religiöser Feier, Meditation und „Flow" – Üben ist eine Kunst – Üben ist eine multidisziplinäre Wissenschaft – Üben ist ein kommunikatives, soziales Tätigkeitsfeld – und Üben ist, philosophisch betrachtet, eine **Form von Selbstsorge und ein „Modell von Lebenskunst",** deren zehn Aspekte (nach Wilhelm Schmid) folgende Bedeutung für unser Thema lebenslanger Motivation haben (vgl. Mahlert 2006, S. 33 f.):

a) *Selbstrezeptiver* Aspekt:
Üben bedeutet **körperlich-emotionale Selbstwahrnehmung** und Erfahrung des Zusammenhangs von „Körpersinn und Emotionalität".

b) *Selbstreflexiver* Aspekt:
Üben bedeutet **kritische Selbstprüfung,** Selbstreflexion der eigenen Rolle als Künstler-Pädagoge und die Kunst, sein eigener Lehrer zu sein.

c) *Selbstproduktiver* Aspekt:
Beim Üben erfährt sich das **Selbst als „Werk",** gewinnt zunehmend Autonomie und entwickelt Fähigkeiten des „Selbstmanagements".

d) *Therapeutischer* Aspekt:
Beim Üben geht es darum, den **Körper und die Seele zu pflegen, zu heilen** und lebenslang zu stärken, auch und besonders in Krisenzeiten.

e) *Asketischer* Aspekt:
Üben ist Sich Üben in verschiedenen Erfahrungsdimensionen, auch der von Musik als Zeitkunst, in der sich die **Vergänglichkeit des Lebens** spiegelt.

f) *Parrhesiastischer* Aspekt:
Üben bedeutet, sich selbst gegenüber freimütig **die Wahrheit zu sagen oder gesagt zu bekommen** und das eigene Leben zu verändern.

g) *Mutativer* Aspekt:
Üben bedeutet **Persönlichkeitsförderung:** Selbstveränderung, Selbstverwandlung, **Verbesserung** ein Leben lang auf dem Wege zur Vortrefflichkeit.

h) *Prospektiver und präventiver* Aspekt:
Üben richtet sich auf Gegenwart und Zukunft und schult den Sinn für das **Wohlbefinden des eigenen Körpers** und eine gesundheitsfördernde Übepraxis.

i) *Pädagogischer* Aspekt:
Üben bedeutet Sorge für sich und **Anleitung anderer zur Sorge um sich.** Dies verlangt Einfühlung und **Gespür für das Besondere des Lernenden. „Üben lehren heißt finden lassen, entwickeln lassen – nicht aber verordnen."**

j) *Politischer* Aspekt:
Üben **fördert soziale Qualitäten** und besitzt in seiner Wechselwirkung von kritischer Eigen- und Fremdwahrnehmung eine im weitesten Sinne **politische Dimension.** „Geübte persönliche Qualitäten sind potenziell immer auch soziale Qualitäten" – die sich auch und vor allem in fremden Erfahrungsbereichen, z. B. dem Dialog mit Menschen anderer (Musik-)Kulturen, bewähren.

6. Der lernende Lehrer als ewiger Student (nach Clemens Brentano, Carl Rogers, John Cage und Günter Grass)

„Lebenslange Neugier und echte Aufgeschlossenheit auch für das zunächst Fremde", wie sie Lernen und Üben auszeichnen, erlauben uns „möglichst lange möglichst lebendig zu bleiben". Der „gemeinsame Nenner" von Lehrern mit Leidenschaft und „nimmermüder Energie" ist: **Offenheit – Interesse an anderen Menschen – Zuneigung zu Schülern – „Bereitschaft, von ihnen Neues zu lernen oder mit ihnen gemeinsam Neues zu entdecken".** So erscheint „lebenslänglich lehren für den kein Problem, der selbst die Praxis lebenslangen Lernens pflegt" und nie in Routine erstarrt. (Reinhart von Gutzeit 2006, S. 1)

Diese Lust an Neuem, Fremdem, lebenslangem Lernen mit Begeisterung erzeugt Motivation und Leistung beim Schüler, die wiederum – Boomerang gleich – die Motivation und Produktivität des Lehrers anregen. Dies Wechselverhältnis beschreibt einen Kreislauf bzw. eine Motivationsspirale: Ein lebenslang glühender, neugieriger, wacher, offener, humorvoller, lebendiger, lernender kurz: motivierter Lehrer ist auch ein motivierender Lehrer, der von seinen dankbaren, zufriedenen, erfreuten, glücklichen, begeisterten bis hoch erfolgreichen, gerne auch anarchisch-wilden Schülern wiederum motiviert wird.

Üben, Musik Lernen und Lehren erscheinen so als ein Motivationsherd, der das gehirneigene Belohnungssystem aktiviert (vgl. Spitzer 2002, S. 179 ff.). Der Musiker, die Musikerin bildet, so er/sie seine Sache ernst nimmt, einen Modellfall lebenslanger Entwicklung und Motivation.

Eine solche **Anthropologie lebenslanger Entwicklung und Motivation,** wie sie Reinhart von Gutzeit skizziert, hat ihre historischen Wurzeln – sehen wir vom staunenden Denken der antiken Philosophie und den Aufbrüchen der Renaissance etc. ab – in der Aufklärung und Frühromantik vor und um 1800, dem wohl „motiviertesten" Zeitalter der modernen Kulturgeschichte („Soviel Anfang war nie" lautet der Titel eines von Hermann Glaser herausgegebenen Lesebuchs). Von Lessing und Lichtenberg über Kant, Fichte, Schelling, Schlegel, Hölderlin, Novalis, Clemens Brentano u.a. bis zur neuro-

biologischen Begründung heute erstreckt sich die Einsicht, dass Menschen, so sie nicht in Gewohnheiten erstarrte Philister sind, von Grund auf motiviert sind, sich ein Leben lang zu formen und zu bilden, zu entwickeln und entfalten – Konstrukteure und Kunstwerke ihrer selbst.

Wer nur etwas von Musik oder gar nur von einer „Sorte" Musik versteht -- geschweige denn nur von seinem Instrument –, versteht auch davon nichts, so können wir Lichtenberg paraphrasieren. (Vgl. Georg Christoph Lichtenberg, Sudelbücher, hg. von Franz H. Mautner, Ausgabe Insel Verlag, Frankfurt am Main 1984, S. 408: „Wer nichts als Chemie versteht versteht auch die nicht recht.") Und der Ehrentitel „Musiker" bzw. „Musikerin" sollte -- zumindest im Profibereich – streng genommen all jenen vorbehalten bleiben, die in geistiger Aufgeschlossenheit ein Leben lang Musik studieren, nie sich bescheiden mit dem bereits Erreichten, stets auf der Suche sind und üben, lesen, lernen ohne Ende, immer wieder neue Werke, Welten, Deutungswege entdecken und Musik in kultureller Arbeit möglichst vielen Menschen phantasievoll nahe bringen und vermitteln.

Exkurs 2: Das progressiv-universale Menschenbild Clemens Brentanos

Das Ideal eines lebenslang motivierten, glühenden Musiker-Lehrers, der ewiger „Student" ist und Gegenbild zum „steifleinenen Philisters", skizziert Clemens Brentano in seiner „scherzhaften Abhandlung" Der Philister vor, in und nach der Geschichte (Berlin 1811):
„Philister also wurden alle genannt, die keine Studenten waren, und nehmen wir das Wort Student im weitern Sinne eines Studierenden, eines Erkenntnisbegierigen, eines Menschen, der das Haus seines Lebens noch nicht wie eine Schnecke, welche die wahren Hausphilister sind, zugeklebt, eines Menschen, der in der Erforschung des Ewigen, der Wissenschaft oder Gottes, begriffen, der alle Strahlen des Lichtes in seiner Seele freudig spiegeln läßt, eines Anbetenden der Idee, so stehen die Philister ihm gegenüber, alle sind Philister, welche keine Studenten in diesem weitern Sinne des Wortes sind.
Wenn ich nun das Studieren ein tätiges Leiden oder ein Empfangen aller Erkenntnis, als einer unendlich zusammenhängenden, ewigen, nenne, so könnte ich den in seiner Individualität vollendeten Studenten [...] jenen nennen, der auf allen Punkten seiner selbst gleich stark empfängt und giebt, und diesen denke ich mir als eine Kugel, nenne ihn den Gesunden, Natürlichen, Gebildeten". (Clemens Brentano 1980, S. 983 f.)

Im Vorschein eines solcherart gebildeten, glühenden, gebend-nehmenden Musikers zentriert sich heute ein umfassender Paradigmenwechsel: vom einseitig auf sein Instrument fixierten Musiker und Lehrer hin zum vielseitig engagierten Musikvermittler, der seine Kunst als Mitteilung, Botschaft, Kommunikation versteht […]. Dazu bedarf es aber einer

neuen Einstellung und Ausbildung, die die Trennung von Künstlern und Pädagogen aufhebt, das Pädagogische im Künstler sieht und das Künstlerische im Pädagogen, und die traditionelle Ausbildung in Richtung Vermittlungskompetenzen öffnet: durch Inhalte wie kluge Übe-, Interpretations- und Vermittlungspraxis, die zugleich das eigene instrumentale Lernen befruchtet. Wünschenswert wäre es, wenn jeder Musiker, jede Musikerin fähig wäre, mit dem Publikum in Kontakt zu treten, neue Konzertformate zu entwickeln, Vorspiele zu moderieren und die Hintergründe und geheimen Botschaften seiner Musik auszuleuchten. Mehr noch: Jeder Musiker, jede Musikerin sollte fähig sein, jederzeit an jedem Ort mit Menschen jedweden Herkommens, Alters und Geschlechts Musik zu machen. (vgl. Rüdiger 2003, S. 96 ff.)

Dazu bedarf es eines vielseitigen, umfassend übenden und lernenden Musiker-Lehrers, der etlicher **Perspektiv- und Rollenwechsel** fähig ist und sich fließend vom **künstlerischen Vorbild und Hörpartner** in einen **sensiblen Ratgeber und Mitlerner** einer pädagogischen „Beratungsgemeinschaft" (Eugen Fink) verwandeln kann (vgl. Lessing 2008, S. 86 f.).

Anhaltende Lehrer-Motivation und Schüler-Aktivität entstehen vor allem, wenn Lernen wichtiger ist als Lehren und der Schüler angespornt wird zu einem ebenso **signifikanten, persönlich bedeutsamen, aktiven Lernen,** wie es der Lehrer selbst praktiziert – als (mit-)lernender Lehrer, der dadurch seine eigene Motivation erhält über die Spanne seiner Laufbahn.

Dies ist die **offene, freie Lehrperson,** die Carl Rogers als *facilitator* bezeichnet: als **Lernpartner und -helfer,** der in positivem Kontakt zu seinen eigenen Gefühlen und denen seines Schülers steht, **warmherzig** und **authentisch** ist, Mut zur Veränderung besitzt und vor allem einfühlendes Verstehen übt – und der seinen Schülern reiche Anregungen, Hilfestellungen und Materialien, Kontaktpersonen und Institutionen zum Selberlernen vermittelt. Diese Ausübung von und Anregung zu signifikantem Lernen ist der wichtigste Aspekt lebenslanger Motivation. „Sie motiviert zur Eigenentwicklung, hilft, ohne abhängig zu machen, und ist die wesentliche kommunikative Voraussetzung zum Aufbau eines positiven Leistungsselbstbildes und eines Selbstwertgefühls, das neue Aufgaben mit Erfolgszuversicht angehen läßt." (Schlag 1995, S. 75)

Carl Rogers' personenzentrierte Pädagogik findet etliche Parallelen in der Welt der Kunst, vor allem in der experimentellen Musik-Pädagogik John Cages, dessen Credo lautet: „Der Lehrer (ist) der beste, der mit den Schülern studiert." (zit. n. Rüdiger 2001, S. 327; zum Folgenden vgl. ebd., S. 327 ff.).

Exkurs 3: Die experimentelle Musik-Pädagogik John Cages und ihre Parallelen bei Carl Rogers

Cages Musik wie Pädagogik ist von grundsätzlicher Offenheit und Achtung des Einzelnen – des Klangs, des Menschen – bestimmt, dessen Lernen in seinem individuellen Leben fundiert sein soll. […] Indem Cage ästhetische Modelle der steten Wandlung und Veränderung bereitstellt, lädt er Menschen und Musiker zu einem permanenten Prozess der Selbsterfahrung und Selbstfindung ein. In diesem erzieherischen Prozess […] kommt es nicht darauf an, Spieler oder Schüler in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern ihnen Wege persönlichen Denkens, Handelns und Erlebens aus der Tiefe ihrer Existenz aufzuzeigen. […] Ein Bericht über Cages „pädagogischen Stil, der eher auf Gedankenaustausch als auf seiner Autorität beruhte" (R 249), mag dies veranschaulichen. Er bezieht sich auf einen Kurs zum Thema „Komposition experimenteller Musik" an der New School for Social Research in New York 1960 und beschreibt die entspannte Atmosphäre einer offenen Forschungs- und „Beratungsgemeinschaft" (Eugen Fink): „Ich erzählte den Leuten zu Beginn der Unterrichtsstunde, es sei meine Absicht, sie eher nach unvertrauten als nach vertrauten Ideen Ausschau halten zu lassen... Wenn ich den Eindruck hatte, daß sie sich nicht mehr bewegten, versuchte ich sie zu irritieren, um sie in Bewegung zu versetzen. Der Kurs ... begann im allgemeinen damit, daß ich die Studenten dahin brachte, daß sie wußten, wer ich war, das heißt: welches meine Aktivitäten und Bemühungen waren, und ich wollte, daß sie ebenso herausfanden, wer sie selbst waren und was sie taten. Mir ging es nicht um eine Lehrer-Schüler-Beziehung, die eine Sammlung von Material ins Spiel brachte, das ihnen vermittelt werden mußte. Wenn es nötig war, gab ich ihnen einen Überblick über frühere Werke von mir und anderen, zumeist aber legte ich das Schwergewicht auf das, was ich gerade machte, ich zeigte ihnen, was ich machte und warum ich daran interessiert war... Meine Funktion war es - wenn ich denn überhaupt eine Funktion hatte -, sie zur Veränderung anzuregen". […]
Solche Offenheit motiviert. Sie ist persönlich begründet und spricht alle positiv an. Wer lernt, betritt unvertrautes Terrain und muss nach neuen Ideen Ausschau halten. Dazu bedarf es einer Beweglichkeit des Geistes, die durch Irritation in Schwung gehalten werden kann. Jeder Einzelne ist durch Konfrontation mit Neuem gefordert, wach zu bleiben, präsent zu sein und aktiv mitzumachen. Lerninhalte und Lernstil werden aus der Biographie des Kursleiters heraus begründet, sie zeugen von der Einheit von Person und Sache, erhalten ihren Sinn durch Lebensfülle, Echtheit, Authentizität. Lernen gründet in individuellem Interesse und ist stets rückverwiesen auf die Frage nach der Identität des Einzelnen und seinen individuellen Entwicklungs- und Wirkungsmöglichkeiten. Effizientes Lernen findet statt in einem offenen Austausch zwischen gleichberechtigten Partnern, von denen einer lediglich einen altersbedingten Erfahrungsvorsprung besitzt. Nicht Vermittlungs-, sondern Sinnbildungsprozesse, nicht fertige Lehrstoffe, sondern anregende Materialien zum Entdecken und Entwickeln eigener Lerninhalte stehen im Zentrum

selbstbestimmten Lernens. Stete Veränderung, Lernen des Lernens und die Einsicht in Lernen als lebenslangen Prozess sind der eigentliche Inhalt und das eigentliche Ziel aller Pädagogik.

Die Übereinstimmungen mit der humanistischen Psychologie und Pädagogik Carl Rogers' sind verblüffend (vgl. Rogers 1969): Cages Plädoyer für eine experimentelle Musik, bei der geforscht wird, ohne das Resultat zu kennen, entspricht Rogers Postulat eines „experimentellen Lernens" und „forschenden Verhaltens", zu dem der „Lehrer" nur Hilfestellungen leistet; Cages Ablehnung des Lehrens konvergiert mit Rogers' Begriff des „facilitators" (d.h. eines „Erleichterers von Lernprozessen", „Lernhelfers"); Cages authentisches Verhalten hat seine Analogie in Rogers' „Real-Sein", und dessen „Erziehung durch lebendigen zwischenmenschlichen Kontakt" (in Anlehnung an Martin Buber) ihre Entsprechung in Cages musikalischer Inszenierung sozialer Situationen. Die Grundlage allen Lernens aber ist für beide die persönliche Erfahrung. Rogers charakterisiert *signifikantes, auf eigener Erfahrung beruhendes Lernen* (im Gegensatz zu bedeutungslosem Unsinnlernen) durch folgende Faktoren:

- *persönliches Engagement* („die ganze Person steht sowohl mit ihren Gefühlen als auch mit ihren kognitiven Aspekten im Lernvorgang"),
- *Selbst-Initiierung* (mit dem „Gefühl des Entdeckens, des Hinausgreifens, Ergreifens und Begreifens von innen"),
- *Durchdringung des ganzen Menschen* („es ändert das Verhalten, die Einstellungen, vielleicht sogar die Persönlichkeit des Lernenden"),
- *Selbst-Bewertung* („er weiß, ob es sein Bedürfnis trifft, ob es zu dem führt, was er wissen will, ob es auf den von ihm erlebten dunklen Fleck der Unwissenheit ein Licht wirft. Wir können sagen, daß der geometrische Ort des des Bewertens zweifelsfrei im Lernenden selbst liegt" – was das Werten in Cages Sinne im Grunde aufhebt; denn Cages Anliegen war es, Werten – judgement – in vorurtelsfreies Gewahrwerden – awareness – zu verwandeln),
- *Verwiesenheit auf Sinn.*
  Signifikantes, selbstbestimmtes Lernen lässt sich nach Rogers durch bestimmte Haltungen bzw. Verhaltensdimensionen und organisatorische Verfahrensweisen fördern, d.h. durch sich gegenseitig stützende Innen- und Außenbedingungen. Zu den ersteren zählt, das „Real-Sein des Facilitators" – Offenheit, Echtheit –, „grundlegendes Vertrauen", „Wertschätzung und Anerkennung des Lernenden" sowie „einfühlendes Zuhören und Verstehen".
  Echtheit – unbedingte Wertschätzung – einfühlendes Verstehen (Empathie) sind ebenso Grundeigenschaften Cages, sie stellen Lehrende und Lernende in die „Unsicherheit des Entdeckens" und ermutigen zu einem Leben mit offenen Flanken und steter Risikobereitschaft. Wenn Rogers sagt: „Lernen wird Leben – und ein sehr lebendiges

Leben obendrein", so lautet Cages Maxime: Musik wird Leben, und ein sehr lebendiges obendrein.

Einfühlendes Verstehen als zentralen Motivationsfaktor signifikanten Lernens erläutert Carl R. Rogers folgendermaßen: „Der Zustand der Einfühlung oder des sich Einfühlens besteht darin, den inneren Bezugsrahmen eines anderen genau wahrzunehmen, unter Einschluß der dazugehörigen gefühlsmäßigen Komponenten und Bedeutungen, als ob man selbst der andere wäre, ohne aber jemals den als-ob-Zustand zu verlassen. In diesem Sinne bedeutet es, den Schmerz oder die Freude eines anderen zu erfühlen, so wie er sie fühlt, und deren Ursachen wahrzunehmen, wie er sie wahrnimmt, aber ohne jemals die Erkenntnis zu verlieren, daß es so ist, als ob ich verletzt oder froh wäre usw." (Carl R. Rogers 1959, zit. nach Eva-Maria Biermann-Ratjen/Jochen Eckert/Hans-Joachim Schwartz 1997, S. 15)

„Durch die Mitteilung des Lehrers, daß er den vom Schüler gefühlten […] Sinn von dessen Äußerungen versteht, lernt der Schüler sich selber besser verstehen und kann mehr von seinem aktuellen Erleben, das in ihm leibhaft […] abläuft, in seinem Bewußtsein zulassen."

„Wenn ich die phänomenale Welt meines Schülers verstehen will, muß ich mehr als nur den einfachen Sinn seiner Worte verstehen. Ich muß eintauchen in die Welt komplexer Sinngehalte, die mein Schüler durch seinen Tonfall und ebenso durch seine Gesten zum Ausdruck bringt." (Carl R. Rogers 1983, S. 23 f. und S. 158).

Die Analogie zum musikalisch-einfühlsamen, mimetischen Verstehen und Vortragen von Musik, wie sie die Quellen des 18. Jahrhunderts beschreiben (Quantz, C. Ph. E. Bach), liegt auf der Hand (vgl. Rüdiger 2007, Kapitel 6, S. 99 - 108).

Und dies Idealbild eines lebenslang lernenden, motiviert motivierenden Musiker-Lehrers konvergiert mit dem eines **produktiv zweifelnden und lebenslang „lernenden Lehrers",** wie ihn Günter Grass beschreibt (Grass 1999, S. 25 f.): „Der mit und von seinen Schülern lernt. Neugierde ist ihm eigen. Gerne verläßt er feste Standpunkte, die nur noch sich selbst meinen, um neue zu gewinnen, die er abermals verläßt, bevor sie sich verfestigen. Bis ins Alter lernt er dazu, was an Neuem verlockend oder bedrohlich aufkommt, aber auch was hinter ihm liegt und in der Schnelle der Zeit verschüttging."

Welchen Motivationsschub würde der Musiker und Pädagoge erfahren, der die Musik als gesellschaftsbildende Kraft in den öffentlichen Diskurs, „aus dem Frieden des Feierabends an die Brennpunkte des Tages" (Severin Maria Wiemer) holt! Und wie viel Kommunikation, Erkenntnis und nachhaltige Erfahrung würden im Konzert und Unterricht gegeben sein, wenn wir mehr übende, denkende, lernende, kommunikative, sprich: lebenslang motivierte Musiker-Lehrer hätten, die zugleich kluge, öffentlichkeitswirksame Musikvermittler sind, die Verantwortung für andere in der Breite und Spitze von Musikausübung und -erleben tragen.

Zusammenfassung und konkrete Anregungen

Der Schlüssel zur Aufrechterhaltung einer **lebenslangen Motivation** liegt im **persönlich bedeutsamen, sinnerfüllten, emotionsgeladenen, erfahrungsoffenen Musizieren, Lernen und Lehren im Austausch mit anderen.** „Bedeutsam ist, was neu ist […], was für uns gut ist und vor allem, was für uns besser ist, als wir das zuvor erwartet hatten." (Spitzer 2002, S. 195). Denn dies aktiviert das gehirneigene Motivations- und Belohnungssystem (ebd., S. 192). Von dieser neurobiologischen Grundannahme aus entwickelt Nicolai Petrat eine Reihe von „Perspektiven zur Eigenmotivation für Unterrichtende im Instrumental- und Vokalbereich", die ich im Folgenden paraphrasierend zusammenfasse und ergänze (vgl. Petrat 2009/10, S. 18):

a) Schüler stets aufs Neue motivieren zu müssen, kostet immens viel Energie und „geht irgendwann auch bei Lehrern zu Lasten der Eigenmotivation". Diese jedoch ist biologisch gegeben und uns von Geburt an eigen, so dass wir sagen können, dass wir **prinzipiell motiviert** durch das Leben gehen, denn unser Gehirn ist auf Selbstbelohnung programmiert. Das Registrieren von **positiven Erfahrungen** wie z. B. **Anerkennung** von anderen geht einher mit einem Selbstbelohnungssystem, das uns zu neuem Handeln antreibt. Erfolg verlangt – u. a. durch Dopamin-Ausschüttung – nach neuem Erfolg, Anerkennung will neue Anerkennung. Wenn wir **Ideen entwickeln und verwirklichen, wenn wir Abwechslung haben und Neues erleben,** so treibt uns dies an, bis hin zu einer Art Flow-Erfahrung, die wir in seltenen Fällen beim glückserfüllten Musizieren, aber auch Unterricht en und Üben erleben.
b) Um ein solches Optimierungs- und Motivationssystem beim Unterrichten ein Leben lang aufrecht zu erhalten, bedarf es eines **intensiven emotionalen und musikalischen Kontakts** sowohl **zu uns selber, zu den Dingen, mit denen wir uns beschäftigen,** und **zu unseren Schülern,** denen wir mit Vertrauen, Achtung, Offenheit und Einfühlung begegnen.
c) Eine Vorstellung der **dynamischen Entwicklung von uns und unseren Schülerinnen und Schülern** zu entwickeln, ihre Grundmotive, Fähigkeiten, Wünsche, Sehnsüchte, Träume immer aufs Neue kennen zu lernen und einfühlendes Verstehen zu üben, bildet die beste Basis dafür.
d) Die **Neugier auf die Musikalität unserer SchülerInnen auf allen Alters- und Entwicklungsstufen von Jung bis Alt,** durchschnittlich bis hoch begabt, auf ihr weit gefächertes musikalisches Potential ebenso wie auf neue Musikwerke und Musikrichtungen ist es, die uns stets antreibt und Motivation entfacht.
e) **Den Menschen in der Musik zu finden und die Musik im Menschen,** sowohl bei uns als auch bei unsern Schülern und Studierenden, ist der Königsweg einer lebenslangen Motiviertheit. Dazu bedürfen wir stets neuen Stoffs für unsere Neugier, seien es **anregende Menschen, irritierende Ereignisse, neue Stücke,**

themenbezogene Vorspiele und Konzerte, neue Musizierweisen und Unterrichtsformen oder die Entdeckung von Spielräumen in Musik und beim Musizieren. Ebenso können eigene **Lücken oder Defizite** auf bestimmten musikalischen, instrumentalen oder pädagogischen Gebieten **als Herausforderung** betrachtet und in Lernanreize verwandelt werden, die zu neuen Entwicklungen führen.

f) Auch „**Wettbewerb** beflügelt, spornt an, sorgt für Dynamik und Leistungsmotivation. Er ist ein wichtiger (aber nicht der einzige) Motor für kulturelle Entwicklung". Zugleich entsteht das motivierend Neue „in einem kognitiv-emotionalen Freiraum, der problemzentriert und frei von störenden Einflüssen (z. B. von Wettbewerbsdenken) ist". Wettbewerb und **Konkurrenz** können dafür ebenso als Auslöser wirksam werden wie der Anreiz zur **Kooperation,** z.B. in Form von **Teamteaching** mit geschätzten KollegInnen (vgl. Rolf Oerter, Vorlesung Menschsein als Ergebnis von Evolution, Kultur und Ontogenese, WS 2009/10, Vorlesung 5: Beispiele für die Vernetzung von Evolution, Kultur und Ontogenese. Kooperation und Wettbewerb, Spiel, Musik, www.rolf-oerter.de).

g) Motivierend ist auch das eigene **Musik Erfinden und Komponieren** für den Unterricht, wie es früher üblich war. „Motivationsmusik zu schreiben hält meine und meiner Schüler Motivation aufrecht." (Helga Warner-Buhlmann in einem Telefonat mit dem Verfasser im Mai 2010)

h) Jede Unterrichtsstunde sollte voller **musikalischer Entdeckungen** und **menschlicher Entzückungen** sein und zumindest **ein Erfolgserlebnis** enthalten.

i) Sich als Lehrer **eigene Ziele zu setzen, Neues auszuprobieren** beim Unterrichten, Üben, Unterrichten Üben, Musizieren jeden Tag und sich nicht entmutigen lassen, wenn etwas nicht auf Anhieb gelingt, ist der beste Weg zur lebenslangen Motivation. Während eines langen Unterrichtsnachmittages mit 7 bis 8 Fagottschülern im Einzel- und Gruppenunterricht habe ich mir beispielsweise für jede Stunde einen anderen schülerbezogenen Schwerpunkt und ein anderes persönliches, künstlerisch-pädagogisches Lernziel gesetzt: von einer neuen Körperübung (zwischen Haltungsbewusstsein und Handdynamik) über Konditionstraining (Töne aushalten mit Gefühl, dynamische Oktavbindungen etc.) und Intonationsübungen bis zu neuen Improvisationskonzepten und Interpretationsideen – so bleibt der Nachmittag spannend, lebendig, motivierend.

j) **Musikalische Bewegung in sich verspüren – in Bewegung geraten – in Bewegung bleiben – Bewegung beruhigen –** in dieser (dem Verlauf von Emotionen verwandten) umgekehrt u-förmigen Kurve vollzieht sich Motivation während eines langen Musiker- und Lehrer-Lebens.

Dazu gehört auch das **Ausatmen,** Abstellen des Motors, Auszeiten Nehmen von der ewigen Selbst-Motivation, Aufhören und **Atem ruhen** lassen Können – bis der motivierende **Einatem** von selbst wieder kommt und sagt: Mach' Deine eigene Sache und

die so neu, so gut, so schön wie möglich und immer wieder besser, auf dass Du daran wächst und andere mit Dir – als vielseitiger, übender, lernender, einfühlsamer, sozial verantwortlicher, sich gesund erhaltender, für sich und andere Sorge tragender Musiker-Lehrer – vielfältig und freudvoll, in Freiheit und Verantwortung, mit Lust und Liebe, für und mit anderen, die uns in Schwung setzen und über Schwächen tragen, Stressor und Ressource in eins.

So können wir zum Schluss das Wort des Augustinus: „Nur wer selbst brennt, kann Feuer in anderen entfachen" umkehren und sagen: Nur wer stets Feuer in sich entfacht – durch Mitsein, Dialog, Bewegung, Emotion, Selbst- und Fürsorge, Hoffnung und Zuversicht bei allen Zweifeln –, kann während eines langen Musiker- und Lehrerlebens brennen – und andere entzünden.

Literaturverzeichnis

Alfred Adler, *Der Sinn des Lebens,* in: Ders., *Wozu leben wir?* (1931), Frankfurt am Main 1979

Paul B. Baltes, *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne:* Theoretische Leitsätze, in: Psychologische Rundschau, 1990, 41, Seite 1 – 24

Eva-Maria Biermann-Ratjen/Jochen Eckert/Hans-Joachim Schwartz, *Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen,* 8., überarbeitete Auflage, Stuttgart usw. 1997

Jochen Brandtstädter, *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen,* in: Jochen Brandtstädter/Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Ein Lehrbuch, Stuttgart 2007, S. 34 - 66

Joachim C. Brunstein, Günter W. Maier und Anja Dargel, *Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf,* in: Jochen Brandtstädter/Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Ein Lehrbuch, Stuttgart 2007, S. 270 – 304

Clemens Brentano, Werke. Zweiter Band, hg. v. Wolfgang Frühwald u. Friedhelm Kemp, 3. durchgesehene Auflage München 1980 (1963)

Helmuth Figdor, *Wie entsteht Selbstdisziplin? Anmerkungen eines Psychoanalytikers,* in: Üben & Musizieren 2/2009, S. 16 - 20)

Sigrun-Heide Filipp, *Kritische Lebensereignisse,* in: Jochen Brandtstädter/Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch,* Stuttgart 2007, S. 337 - 366

Alexandra M. Freund, *Selektion, Optimierung und Kompensation im Kontext persönlicher Ziele: Das SOK-Modell,* in: Jochen Brandtstädter/Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch,* Stuttgart 2007, S. 367 - 388

Nathaniel L. Gage/David C. Berliner, *Pädagogische Psychologie,* 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 1996 (Teil III, Kapitel 8: Motivation, Lernen und Unterricht)

Martin Gellrich, *Woher kommt die Lust zum Üben? Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen,* in: Ulrich Mahlert (Hg.), *Spielen und Unterrichten,* Mainz 1997, S. 101 - 127

Heiner Gembris, *Musik im Erwachsenenalter: Entwicklungspsychologische Befunde und praktische Perspektiven,* in: VdM (Hrsg.), *Musik – ein Leben lang. Grundlagen und Praxisbeispiele,* VdM Verlag Bonn 2008, S. 11 - 34

Heiner Gembris, *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*, Augsburg 1998

Günter Grass, *Der lernende Lehrer,* in: Ders., *Für- und Widerworte,* Göttingen 1999, S. 7 - 35

Werner Greve, *Selbst und Identität im Lebenslauf,* in: Jochen Brandtstädter/Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch,* Stuttgart 2007, S. 305 - 336

Frauke Grimmer/Gerhard Schroth, *Lebenslanges Lernen. Musikalische Erwachsenenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Umstrukturierung,* in: *Üben & Musizieren* 1/2004, S. 20 – 25

Reinhart von Gutzeit, *Wofür wir lernen. Editorial,* in: Üben & Musizieren 2/2006, S. 1

Reinhart von Gutzeit, *Was für ein „Typ"? Welche Art Lehrende brauchen Musikhochschulen und wie können sie gefunden werden?,* in: Frauke Grimmer und Wolfgang Lessing (Hg.), *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik,* Mainz 2008, S. 129 – 139

Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792), Ausgabe Reclam Stuttgart 1967

Wolfgang Lessing, *Musizieren als Interaktion. Die Lehrer- Schüler- Beziehung im Spannungsfeld zwischen ästhetischer Erfahrung und alltäglicher Lebenswelt,* in: Frauke Grimmer und Wolfgang Lessing (Hg.), Künstler als Pädagogen, S. 65 – 89

Georg Christoph Lichtenberg, *Sudelbücher,* hg. von Franz H. Mautner, Ausgabe Insel Verlag, Frankfurt am Main 1984

Ulrich Mahlert, *Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis,* in: Ders. (Hg.), *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte - Methoden,* Wiesbaden 2006, S. 9 - 46

Hilbert Meyer, *Was ist guter Unterricht?,* Berlin 2004

Nicolai Petrat, *Motivieren zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht,* Kassel 2007

Nicolai Petrat, *Antennen für das Besondere entwickeln. Perspektiven zur Eigenmotivation für Unterrichtende im Instrumental- und Vokalbereich*, in: nmz 12/2009 – 1/2010, S. 18

Röbke, Peter: *Musikschule – wozu?,* Atzenbrugg 2004

Peter Röbke/Natalia Ardila-Mantilla (Hg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*, Mainz 2009

Carl R. Rogers, *Lernen in Freiheit. Zur inneren Form von Schule und Universität,* München 1974 (amerikanische Originalausgabe *Freedom to learn,* Columbus, Ohio 1969)

Carl R. Rogers, *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie,* Frankfurt am Main 1983

Wolfgang Rüdiger, *Die unendliche Weite der Musik,* in: *Üben & Musizieren* 2/1999, S. 34 f.

Wolfgang Rüdiger, *Experimentelles Ensemblespiel am Beispiel Cage. Soziale Modelle und Versuchsanordnungen für Musik*, in: Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis,* Augsburg 2001, S. 295 - 334

Wolfgang Rüdiger, *Ewig Studierender, lernender Lehrer und Musikvermittler – Skizze zum Musiker der Zukunft, in: Musik & Ästhetik,* hrsg. von Ludwig Holtmeier, Richard Klein und Claus-Steffen Mahnkopf, 7. Jg., Heft 25, Januar 2003, S. 94 - 103

Wolfgang Rüdiger, *Der musikalische Körper. Ein Übungs- und Vergnügungsbuch für Spieler, Hörer und Lehrer,* Mainz 2007

Bernhard Schlag, *Lern- und Leistungsmotivation,* Opladen 1995

Manfred Spitzer, *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens,* Heidelberg, Berlin 2002

George Steiner, *Der Meister und seine Schüler,* München und Wien 2004

Philip G. Zimbardo/Richard J. Gerrig, Psychologie, 7., neu übersetzte und bearbeitete Auflage Berlin u.a. 1999

Peer Abilgaard

Musik als Stressor – Musik als Ressource

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
lieber Herr Knickenberg,

ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Einladung zu diesem Kongress bedanken. Musik als Stressor – Musik als Ressource ist mein Thema, dem ich mich – wir sind hier ja in einer Klinik – aus klinischer Sicht, ganz praxisorientiert mittels der Vorstellung dreier Kasuistiken nähern möchte. Vorstellen möchte ich eine in psychiatrischer Behandlung befindliche Hobbymusikerin, Michaela K. Dann eine ebenfalls stationär behandelte Profimusikerin, Cornelia M., und einen erwiesenermaßen außergewöhnlichen Musiker und Komponisten, der auch sehr viel leidvolle Erfahrung zu bewältigen hatte, Johann Sebastian Bach.

Anhand dieser drei Beispiele möchte ich aufzeigen, dass die Beantwortung, ob Musik als Stressor oder als Ressource einzustufen ist, von ganz vielen kontextuellen Faktoren abhängt und am Schluss diese in allgemeine Behandlungsempfehlung für die Behandlung von Berufsmusikerinnen und -musikern zusammenfassen.

Zunächst Michaela K.:
Die Patientin kam vor vier Wochen zur stationären Behandlung in unser Haus. Im Aufnahmegespräch berichtet sie, dass sie sehr niedergeschlagen sei, ihr nichts mehr Freude bereite, sie die Gegenwart anderer Menschen nicht mehr ertrüge, auch die von guten Freunden, und sie nachts vor Sorge darum, dass es vielleicht nicht mehr besser würde, kaum noch in den Schlaf fände. Zudem habe sie während des letzten halben Jahres, während dessen sich die Beschwerden immer weiter zugespitzt hätten, acht Kilo an Gewicht verloren, da sie gar keinen Appetit mehr verspürt hätte. Während des Aufnahmegespräches ist sie immer wieder den Tränen nahe, sagt dann aber auch, dass sie nun froh sei, den Mut gefunden zu haben, sich in stationäre Behandlung zu begeben, nun in der Hoffnung, endlich einen Ausweg zu finden.
Die aufnehmende Ärztin unternimmt am Folgetag eine gründliche körperliche Untersuchung und veranlasst somatische Routineuntersuchungen. Sowohl laborchemisch als auch in der Bildbebung des zentralen Nervensystems ergeben sich keinerlei Anhalte für eine körperliche Ursache der geschilderten Beschwerden. Mit der Diagnose einer mittelschweren depressiven Episode, F 32.1, wird die Patientin aktenkundig in der Krankenhausverwaltung. Ich sehe sie am Folgetag in der Visite, von Erleichterung, nun in vollstationärer Behandlung zu sein, ist wenig zu spüren. Frau K. weint im Gesprächskon-

takt und kann sich auch nur schwer beruhigen. Erst am Nachmittag geht es ihr soweit besser, dass sie mit der zuständigen Therapeutin weiter reden kann. Das Behandlerteam beschäftigt natürlich die Frage, inwieweit ein aktueller Auslöser für die geschilderten Beschwerden vorliegt, also ob es sich um eine eher reaktive Störung handelt. Frau K. sagt hierzu, dass die Beschwerden schon lange Zeit bestanden hätten, sie aber immer noch irgendwie in der Lage gewesen sei, sie beiseite zu schieben. Eher schleichend hätte sich die Traurigkeit immer mehr Weg gebahnt. Besonders früh morgens sei es besonders schlimm. Und nicht zuletzt diese Äußerung lässt das Team erwägen, dass es sich hierbei um eine so genannte endogene Depression handelt, bei der eine medikamentöse Behandlung ein besonders wichtiger Baustein ist. Frau K. sagt, sie sei voller Vertrauen in die Ärztin und Therapeutinnen und lässt sich auf eine Behandlung mit Mirtazapin 15 mg zur Nacht ein. Parallel dazu finden Einzel- und Gruppengespräche statt. Ebenfalls nimmt sie Gruppenangebote aus dem Bereich der nonverbalen Psychotherapie wie Kunst-, Bewegungs- und Musiktherapie wahr. Nach einer Woche kann Frau K. einräumen, dass sie sich immerhin gut aufgehoben fühle. Die depressiven Symptome seien jedoch unverändert. Die Ärztin bespricht nochmals mit ihr die Option der medikamentösen Therapie und auch das Problem, dass alle antidepressiv wirksamen Medikamente frühestens nach zwei Wochen erst ihre antidepressive Wirksamkeit zu entfalten beginnen. Frau K. möchte es weiter probieren und bittet für den gleichen Nachmittag noch mal um ein kurzes Einzelgespräch. Hier beschreibt sie, dass es ihr schwer falle in der Musiktherapie mitzumachen. Das läge vielleicht daran, dass sie seit vielen Jahren engagierte Hobbymusikerin sei. Mit zehn Jahren sei sie zunächst in einem Chor gewesen, mit 16 Jahren habe sie schließlich Trompete erlernt und es hier zur Stimmführerin in zwei Blasorchestern gebracht. Besonders die modernen Musicaladaptationen für großes symphonisches Blasorchester seien für sie eine großer Schatz. Sich nun in der Musiktherapie darauf einzulassen, Musik zu machen, ganz ohne künstlerischen Anspruch, falle ihr nicht leicht, sie wolle es aber weiter versuchen. Dann fragt sie nach der Möglichkeit, ob sie ihr Instrument in die Klinik mitbringen dürfe. Immerhin sei die Musik für sie all die Jahre immer eine wichtige Kraftquelle gewesen und mit einem elektronischen Übedämpfer würden die anderen Patienten bestimmt auch nicht gestört. Ärztin und Psychologin bestärken die Patientin darin, weiter zu überlegen, was das Leid in den letzten Wochen und Monaten besser hat aushaltbar werden lassen und suchen nach Möglichkeiten, diese ganz individuellen Ressourcen in den therapeutischen Alltag mit einfließen zu lassen. In der dritten Woche ist immer noch wenig von der medikamentösen Unterstützung für Patientin und Behandlerinnen merkbar. Frau K. öffnet sich aber immer weiter und schildert ihren Therapeutinnen auf die Frage, ob ihr denn in ihrer Biographie, vielleicht auch schon lange zurückliegend, schweres Leid widerfahren sei, dass sie, solange sie habe denken können, von ihrer Mutter bisweilen nahezu täglich körperlich schwer misshandelt worden sei. Das habe zu einem erheblichen Teil bestimmt daran gelegen, dass Mutter alkoholkrank war und unter dem Verlassensein von ihrem leiblichen Vater sehr gelitten habe. Sie habe

in dieser Zeit lernen müssen, wie man sich als Kind „unsichtbar“ macht. Unsichtbar bedeutet, möglichst wenig zuhause zu sein, und dann, wenn man da ist, soviel Abstand zu halten wie eben möglich. Damals hätte das auch mit der Musik angefangen und die Gemeinschaft mit den anderen Musizierenden habe ihr viel Kraft und Geborgenheit gegeben. Eine weitere Tür aus der bedrückenden Realität seien die Bücher gewesen. Mit 18 Jahren habe sie zum ersten Mal Fantasyromane kennen gelernt und bis heute sei für sie dieses Genre ein ständiger Begleiter. Bei Harry Potter habe sie jeden Band verschlungen und auch mehrmals gelesen. Manchmal träume sie auch davon, so einen Typen wie Hagrid, der etwas tapsige aber sehr liebevolle Hausmeister der Schule, ein Riese, so Jemanden zum Freund zu haben, der einen beschützt, wann immer es nötig sei.

Als auch in der vierten Woche sich die Stimmung, auch nach Aufdosierung von 45 mg/die Mirtazapin, nur geringfügig bessert, entschließt sich das Team zum Absetzen der antidepressiven Medikation, zumal die Patientin einem Präparatwechsel eher skeptisch gegenüber steht. Zeitgleich wird Frau K. wie versteinert im Bett sitzend angetroffen. Auf Ansprache reagiert sie zunächst nicht. Die Therapeutinnen, die dies richtig als dissoziative Episode deuten, sprechen sie daraufhin absichtlich mit falschem Namen an. Frau K. ist schlagartig wieder präsent und berichtet, dass sie gerade von ihrer Mutter angerufen worden sei. Noch am gleichen Tag trifft sich das Behandlerteam zusammen mit Frau K. und besprechen ausführlich, dass die Diagnose einer depressiven Episode allenfalls eine sehr oberflächliche Einschätzung der geschilderten Symptome gewesen sei, dass es sich hier eher um eine komplexe Traumafolgestörung handele, die auch anders behandelt werden müsse, als eine Depression. Erstmals ist bei der Patientin so etwas wie Erleichterung zu spüren, das Gefühl besser wahrgenommen und verstanden zu werden. Was sich anschließt, ist eine auf Stabilisierung zielende traumatherapeutische Basisversorgung mit dem Ziel, die Selbstberuhigungsfähigkeit der Patientin wieder herzustellen. An erster Stelle steht zunächst die Würdigung des erlittenen Leides, was der Patientin auch zunächst gar nicht leicht fällt: „So schlimm war das ja nun auch nicht! Andere haben ja auch ihr Päckchen zu tragen!“
Nach drei Gesprächsterminen kann Frau K. für sich resümieren, dass es ganz schön bewunderungswürdig ist, wie sie all dieses Leid überstanden hat. In dem sich anschließenden Schritt der Bewusstmachung und Würdigung der Ressourcen, mit deren Hilfe sie es doch immer noch irgendwie geschafft hat, wenigstens zu überleben, findet nun auch die Musik im multimodalen Setting als ein nonverbales Verfahren einen wichtigen Platz im Gesundungsprozess von Frau K. Der Musiktherapeut erforscht gemeinsam mit Frau K. auf „ihrem Instrument“ der Trompete, ob es bestimmte Klänge gibt, die besonders stärkend sind oder kraftvoll, vielleicht auch besondere Wirkung haben auf den Körper, dass er als kraftvoll und ganz erlebt werden kann. Gleichzeitig gibt er ihr Raum, auch „ganz normal“, einfach nur ihre Musik zu spielen und begleitet sie zu Haydns Trompetenkonzert auf dem Klavier. Frau K. kommt aus diesen Stunden mit leuchtendem Gesicht

zurück und organisiert sich schließlich von den Krankenschwestern den Schlüssel zum Wäschekeller in der untersten Etage des Gebäudes, wo sie fortan jeden Tag eine halbe Stunde übt.

Die Behandlung ist zum Zeitpunkt dieses Vortrags noch nicht abgeschlossen. Festzuhalten bleibt aber, dass Frau K. es geschafft hat, keinen Täterkontakt mehr zu haben, folglich auch keine dissoziativen Episoden mehr hatte und in ihrer Stimmung und in ihrem Antrieb deutlich stabilisiert ist, ohne Pharmakotherapie. Wobei nicht der Eindruck entstehen soll, dass ich diesem wichtigen Baustein psychiatrisch-psychotherapeutischer Versorgung grundsätzlich skeptisch gegenüber stehe, nur hat mich meine klinische Erfahrung gelehrt, dass bei komplexen Traumafolgestörungenen die uns im Gewand einer Depression daher kommen, die Wirkmächtigkeiten der Substanz deutlich geringer einzuschätzen sind, als ohnehin schon. Zwei Belastungserprobungen im häuslichen Umfeld sind inzwischen gut verlaufen, letztere nicht zuletzt durch die Teilnahme an einer Orchesterprobe für das anstehende Jahreskonzert.

Kommen wir zum zweiten Fall der Profimusikerin Cornelia M.:
Cornelia M. lernte ich vor zwei Jahren anlässlich einer stationär psychiatrisch-psychotherapeutischen Behandlung kennen. Als erstes äußert sie im Aufnahmegespräch, dass sie wohl eine schwierige Patientin sei. Das könne man unter anderem daran ermessen, dass sie gerade aus einer renommierten Klinik entlassen worden sei, da sie „nicht richtig mitgemacht" habe. Nun sei die Verzweiflung größer denn zuvor, denn vielleicht könne man ihr ja auch wirklich nicht helfen. Von Beruf sei sie Kirchenmusikerin, habe aber den Belastungen schon seit Monaten nicht mehr Stand halten können. Während der Gottesdienstliturgie könne sie sich gerade noch so zusammenreißen, dann aber schon wenn sie ins Turmzimmer gehe, könne sie die Tränen nicht mehr zurückhalten. Angefangen habe alles mit einem Konflikt mit dem Kirchenvorstand vor sechs Monaten, der ihr bedeutet habe, bei den kirchenmusikalischen Veranstaltungen mehr so „Sachen mit Swing und Gospel" zu machen, das käme bei den Leuten einfach besser an. Besonders der Kirchenvorsteher habe ihr arg zugesetzt. Bei den anschließenden Gesprächen habe man ihre musikalische Kompetenz mehr und mehr in Zweifel gezogen. Inzwischen sei die Verzweiflung so groß, dass sie praktisch an allem, was ihr früher etwas bedeutet habe, die Freude verloren habe. Am schlimmsten wirke sich das auf die Musik aus. Sie sei praktisch nicht mehr in der Lage, an der Orgel zu sitzen und auch schon das bloße Hören von Musik steigere ihre Verzweiflung ins nicht mehr Aushaltbare. Als sie dann schließlich in der vorbehandelnden Klinik in der Musiktherapie gesessen habe, sei sie völlig zusammengebrochen, habe nur noch raus rennen müsse. Die sie behandelnden Kollegen hätten dann ausführliche Gespräche geführt und ihr gesagt, dass sie vor ihren Problemen nicht weglaufen könne und sich den Gefühlen, die sich vielleicht hinter der Musik verbergen, stellen müsse, um endlich voranzukommen in ihrem Leben. Sie wiede-

rum hätte das Gefühl gehabt, dass die Behandlerinnen und Behandler nicht verstanden hätten, dass Musik für sie immer das Kostbarste und Schönste gewesen sei, deswegen auch zu ihrem Berufsbild geführt habe. Auch beim Musiktherapeuten hätte sie nicht den Eindruck gehabt, dass er wisse, was es bedeutet, wenn man seine kraftvollste Glückquelle verliert, die nebenbei ja auch noch den Broterwerb sichert.

Sehr erleichtert reagierte die Patientin, dass es nicht mit dem Leitbild der Klinik vereinbar sei, entlassen zu werden, wenn man den therapeutischen Empfehlungen nicht Folge leistet. Es dauerte auch immerhin drei Wochen, bis sie ausreichend stabil war zur Erhebung einer biographischen Anamnese. Frau K. schilderte darin ihr Elternhaus als einen Ort ohne jegliche emotionale Nähe und Wärme. Speziell ihr Vater habe hohe Leistungsanforderungen gestellt, gleichzeitig aber bravouröse Erfolge regelmäßig entwertet. Anders als bei der oben geschilderten Patientin erlebte sie Musik nicht so sehr als ein sich in Gemeinschaft ereignendes Haltgebendes, sondern als Tür zu einer ganz eigenen privaten nonverbalen Welt; abends alleine in der dunklen Kirche mit sich und der Orgel und Johann Sebastian Bach.
Sie schilderte, dass sie auch immer wieder Sorge hatte, im Berufsalltag als Organistin und Chorleiterin nicht zu genügen, zumal es sie immer wieder Überwindung gekostet hätte, mit ihrem ganz von innen her erlebten Interpretieren von Musik sich an die Öffentlichkeit zu wagen. Nichtsdestotrotz hätte sie sich zunächst einen kleinen Namen machen können in ihrer Heimatgemeinde. Sie sei durch die Pfarrerin gut unterstützt worden und habe speziell in der Arbeit mit einem von ihr neu gegründeten Kinderchor ganz neue Facetten an sich entdeckt. Das alles sei schließlich mit dem Weggang der Pfarrerin und der Neuwahl des Kirchenvorstandes von einem Tag auf den anderen zerbrochen. Es sei so gewesen, als hätte man ihr den Boden unter den Füßen weggezogen, denn ihre Strategie, durch immer noch mehr Üben noch besser zu werden, hätte an der Entwertung durch ihre Umgebung nichts geändert. Die ehemals als Ressource empfundene Musik stand nicht mehr zur Verfügung. Gleichzeitig war die materielle Existenz direkt bedroht.

Der weitere therapeutische Verlauf gestaltete sich – wie Sie nun sicher leicht nachvollziehen – maximal frei von Musiktherapie. Die Patientin wurde ebenfalls darin bestärkt, sich keinesfalls dazu zu zwingen, sich mit Musik abzulenken, da dies ja eher als „Trigger" neue Einbrüche hätte befürchten lassen müssen. Frau K. profitierte hingegen sehr von einer auf Ich-Stärkung zielenden Therapie, insbesondere von einer Anleitung zur Versorgung verletzter Ich-Anteile nach dem PITT-Konzept von Luise Reddemann. Nach acht Wochen konnte Frau K. gut stabilisiert entlassen werden. Im Rahmen der Entlassvorbereitung war sie nun ausreichend gestärkt, sich Hilfe von der Kirchenleitung zu holen, die sie in dem Konflikt mit dem Presbyterium maximal unterstützte. In der Katamnese nach einem Jahr war Frau K. wieder musikalisch an alter Stelle sehr aktiv, sagte aber auch, dass sie nun erwäge die Stelle zu wechseln, zumal eine Bewerbung als Lehrbeauftragte

an einer großen deutschen Musikhochschule sehr günstig aussehe und ihr dann auch ermögliche, mehr konzertierend tätig zu sein.

Bei der dritten Kasuistik von Fall zu sprechen wäre vermessen und es muss völlig spekulativ bleiben, ob Johann Sebastian Bach mit psychischen Symptomen zu tun hatte, die Krankheitswert hatten. Was wir aber sicher wissen ist, dass Johann Sebastian Bach erheblichen Belastungen in seiner Biographie ausgesetzt war. Gesichert ist Folgendes:

Seine Mutter starb, als er neun Jahre alt war, sein Vater nur wenige Monate später. Als Vollwaise zog er mit seinem Bruder Johann Jakob zu seinem älteren Bruder Johann Christoph Bach nach Ohrdruf. Diese neue wichtige Bezugsperson starb, als Bach 14 Jahre alt war. Seine erste Ehefrau Maria Barbara, mit der er sieben Kinder hatte, verstarb 1720, während er auf einer zweimonatigen Reise des Köthener Hofes in Karlsbad war. Sie war schon vier Wochen beerdigt, als er zurückkam. Er konnte sich nicht einmal von ihr verabschieden. Im Jahr darauf heiratete er Anna Magdalena. Aus beiden Ehen gingen insgesamt 20 Kinder hervor, von denen er zehn selber beerdigen musste. Ein hier vielleicht folgender Einwand, dass in früheren Zeiten einfach schneller gestorben wurde und man vielleicht deshalb ein anderes Verhältnis zu Tod und Trauer hatte, möchte ich so nicht gelten lassen. Wie anders wäre es zu erklären, dass Plutarch 600 vor Christi Geburt für seine Gattin anlässlich des Todes ihrer zweijährigen Tochter Timoxena in einem großen Monolog Stellung bezieht und die Schwere des Unglücks und ihren Schmerz würdigt

Ich glaube, es ist zu allen Zeiten schlimm, wenn Kinder sterben.

Weiterhin ist zu Johann Sebastian Bach überliefert, dass er wiederholt mit seinen Arbeitgebern in schwere Konflikte geriet und auch zu seinem Lebensende hin er von schweren körperlichen Erkrankungen wie Diabetes, Star und Schlaganfall gezeichnet war.

Warum nun Bach zur Frage Musik als Stressor – Musik als Ressource? Deshalb, weil er erwiesenermaßen ein sehr guter Musiker und Komponist war und gleichzeitig aber auch ein Mensch, der mit erheblicher Widerstandskraft beschenkt war – wir nennen das auch gerne Resilienz, Wie anders ist es zu erklären, dass er allen Belastungen zum Trotz ein so großes Werk hinterlassen hat, das in vielen Facetten von großer Kraft und Optimismus geprägt ist. Wie hat Johann Sebastian Bach das hingekriegt?

In der für mich wegweisenden Biographie Johann Sebastian Bachs – Überlebenskunst – von Luise Reddemann aufgezeigt, wo überall in der Biographie, mehr aber noch in seiner Musik, diese Resilienzfaktoren spürbar werden. Was sind diese Ressourcen? Wir unterscheiden allgemeine Widerstands-/Resilienzfaktoren von individuellen.

Zu den allgemeinen Resilienzfaktoren verweise ich auf die Forschungsarbeiten von Aaron Antonovsky, Barbara Fredrickson und Martin Seligman. Hier sind beispielsweise stabile Beziehungen, Glücksfähigkeit, die Fähigkeit zur Dankbarkeit, Gelassenheit und Akzeptanz, die Fähigkeit zu Erbarmen und Mitgefühl mit sich selber und den Menschen seiner Umgebung, aber auch die Fähigkeit, dem Leid eine Stimme geben zu können, zu nennen. Eine große Rolle speziell in Bachs Leben dürfte auch seine spirituelle Überzeugung, der Glaube an ein größeres Ganzes, gewesen sein.

All die genannten Faktoren sind in Bachs Musik gut hörbar und sind bestimmt ein wesentlicher Grund dafür, dass diese Musik für uns bis heute nichts von ihrer tröstenden Wirkung verloren hat. Wenn beispielsweise im Actus tragicus die zum Sterben bereite Seele mit den Worten: „Ja, ja, komm Herr Jesu, komm" den Unterstimmenchor der alten Pharisäer „Es ist der alte Bund" auf ganz bezaubernde Weise zum Schweigen bringt. Oder wenn am Schluss der Johannespassion nach dem Schlusschor „Ruhet wohl" sich der Himmel öffnet und der Choral „Ach Herr, lass dein lieb Engelein" in aller Schlichtheit davon kündet, dass der Tod nicht das letzte Wort im Umgang mit allem irdischen Leid hat.

In der Arbeit mit Luise Reddemann neu kennen lernen durfte ich die Arie „Gottes Engel weichen nie" aus der Michaeliskantate „Man singt mit Freude vom Sieg BWV 137, das ich persönlich als sehr tröstend erlebe. Und so könnte ich Ihnen hundert Beispiele aufführen, wo Bach diesen Resilienzfaktoren textlich wie musikalisch Raum schafft und ich die Bedeutung sehr plausibel finde, dass er offenbar ausreichend stark genug war, auf diese Weise auch durch Musik Schaffen und Aufführen einen Weg zur Selbststabilisierung zur Verfügung hatte. Doch selbst ein Bach hatte diese Ressource nicht immer zur Verfügung. Luise Reddemann vergleicht hier vier Kantaten zum Himmelfahrtsfest 1724 Wer glaubet und getauft wird BWV 37, 1725 auf Christi Himmelfahrt allein BWV 128, 1726 Gott fährt auf mit Jauchzen BWV 4/3 und schließlich 1735 das Himmelfahrtsoratorium Lobet Gott in seinen Reichen BWV 11. Sie schreibt hierzu: „In den früheren Kantaten finden wir eine Dominanz strahlender Lebensfreude, die wir auch im Eingangschor des Himmelfahrtsoratoriums entdecken können. Aber was geschieht dann? Es folgen Texte wie „Bleibe doch mein liebstes Leben, ach fliehe nicht so bald von mir, dein Abschied und dein frühes Scheiden bringt mir das allergrößte Leiden, ach ja, s o bleibe doch noch hier, sonst werde ich ganz von Schmerz umgeben."
Luise Reddemann resümiert: „Da ist viel untergründige Verzweiflung und kaum mehr Gewissheit des Glaubens und Vertrauens bei dem nun 50-Jährigen." Ruth Tatlow spricht davon, dass sich hinter der freudigen Fassade dieser Kantate der Schmerz eines trauernden Vaters verberge und wie Luise Reddemann meint, eben nicht nur des trauernden Vaters, sondern auch der Schmerz des trauernden Ehemannes. Die Sehnsucht scheint in dieser Kantate der einzige Trost zu sein. Immer wieder neue Verluste zu verkraften, ist eine fast übermenschliche Herausforderung. Ich stelle mir vor, wie auch Bachs Kräfte zu

erschöpfen drohten. Der 50-Jährige scheint verzweifelter als der junge Mann, trotz all seiner Mühen um Vertrauen und Lebensfreude.

Ich fasse zusammen: Musik als Stressor, Musik als Ressource, diese Frage ist bei der Behandlung von psychisch erkrankten Musikern von zentraler Bedeutung.

Folgende allgemeine Therapieprinzipien sollten gerade auch psychisch erkrankten Berufsmusikerinnen und -musikern zu Gute kommen:

1. Schaffung einer Rahmensituation, die auf die reduzierte Stresstoleranz erkrankter Menschen maximal eingeht. Das oben aufgeführte Beispiel: „Entlassung bei Nichtbefolgung des am besten noch ein durch die professionellen Helfer verordneten Therapieplans" ist ein leider nicht all zu seltenes Beispiel extremer Nichtbeachtung dieses Grundsatzes und für mich maximal abzulehnende therapeutische Gewalt.
2. Ausreichend Raum geben, das durchgemachte Leid zu würdigen, aber auch verbunden mit der Frage nach Ressourcen, mit welchen (in Ergänzung zu den oben aufgeführten Ergebnissen von Seligman, Fredrickson und Antonovsky) individuellen Ressourcen.
3. Eine gewissenhafte Diagnostik, inwieweit auch traumatische Ereignisse der Lebensgeschichte zum aktuellen Beschwerdebild beitragen, mit folgender Konsequenz für das therapeutische Vorgehen:
   a) Traumatisierte Menschen ringen um Stabilität. Wer dies nicht beachtet und nicht ausreichend stabilisierte Patientinnen und Patienten aufdeckend behandelt oder gar konfrontiert, wird garantiert erleben, wie sich die Patienten unter der Therapie weiter verschlechtern.
   b) Die Schaffung von äußerer Sicherheit ist als unbedingte Voraussetzung für jedes psychotherapeutische Vorgehen angezeigt. Das meint, Psychotherapeutinnen und -therapeuten müssen sich auch intensiv um die sozialen Bezüge ihrer Patientinnen und Patienten kümmern, was Aspekte wie Wohnen, Sicherung des Lebensunterhaltes und Konflikte mit Behörden und Justiz einschließt.
   c) Traumapatientinnen und -patienten können schon bei für Außenstehende vergleichsweise unbedeutenden Reizen dissoziieren. Diese so genannten Trigger sind erheblich kontextabhängig und verweisen in der Regel auf die traumatische Situation. Bei Berufsmusikerinnen und -musikern ist dies nicht selten, die immer unter dem Generalverdacht der universalen Ressource stehende Musik selbst. Insofern ist Musiktherapie bei psychisch erkrankten MusikerInnen absolut kontraindiziert.
4. Bei der Stärkung von ganz individuellen Ressourcen, die in der Vergangenheit die Bewältigung leidvoller Erfahrung zumindest leichter gemacht haben, ist bei MusikerInnen speziell nach Ressourcen zu suchen, die weit außerhalb der Musik liegen. Dies ist bei Berufsmusikerinnen und -musikern erfahrungsgemäß nicht leicht, da ein Überpensum von oft mehr als acht Stunden täglich wenig Raum für Alternativen

lässt. Die Krise kann dann aber durchaus als Chance verstanden werden, mit den neu entdeckten Talenten künftigen Belastungen kraftvoll außermusikalisch begegnen zu können.

Mir fällt dazu Michael M. ein, ein Orchestermusiker, der sich schon während des stationären Verlaufes einem Lauftreff anschloss. Sehr wohltuend erlebte er es, dass er mit den neuen „Lauffreunden" ganz andere Inhalte diskutieren konnte, als sonst wie üblich mit Musikern, die ja meistenteils unter sich bleiben. Perspektivwechsel ist eben gar nicht so schädlich!

5. Nicht zuletzt bei der Behandlung von Berufsmusikern speziell wichtig ist der Umstand, dass die ehemals verfügbare Ressource, die nun unter der Erkrankung nicht mehr verfügbar ist, auch gleichzeitig den Broterwerb sichert. Therapeutinnen und Therapeuten sollten sich hier frühzeitig, ggf. auch unter Einbeziehung der Arbeitgeber, um die soziale und berufliche Rehabilitation kümmern.
6. Für alle Nichtmusikerinnen und -musiker gilt: Nehmen sie Musik gerne als Ressource wahr, aber achten Sie bitte auf Ihre persönlichen Vorlieben, die ja sehr unterschiedlich sein können, Von groben Verallgemeinerungen, wie sie Werke mit dem Titel „Die musikalische Hausapotheke" nahe legen, möchte ich eher abraten.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Hildegard Wind

Krise als Chance
Die Entdeckung des Körpers beim Instrumentalspiel

Hast Du Glück, ist es gut.
Hast Du kein Glück, ist es auch gut. Hast Du eben Pech gehabt.
War vielleicht Dein Glück.

dies stellte Kurt Tucholsky schon vor hundert Jahren fest, und vor wenigen Tagen kommentierte der Sportjournalist Christian Zaschke in der SZ den WM-Ausfall von Ballack folgendermaßen:
„Es gibt vermutlich kein Ungemach, das nicht schon mit dem Zusatz ‚….kann auch eine Chance sein' beschrieben worden ist. Das Studium von Publikationen aller Art, gedruckt wie online, vertieft den Eindruck, dass der Herzinfarkt ebenso Chance sein kann wie die Insolvenz, der demografische Wandel, Krebs, das Bohrinselunglück, die Finanzkrise oder der Verlust des Arbeitsplatzes. Dann sollte auch die Knöchelverletzung von Michael Ballack sich irgendwie zu einer Chance umdeuten lassen, nicht wahr?"
Nun, man darf also gespannt sein, ob unsere ballackfreie Nationalelf im internationalen Vergleich die potentielle Chance wahrnimmt.

Gestatten Sie mir, noch einen Augenblick beim Sport zu bleiben. Den meisten von Ihnen wird der amtierende Boxweltmeister Vitaly Klitchko ein Begriff sein. Nachdem er vor einigen Jahren einen Box-Kampf gegen Lenox Lewis auf desaströse Art und Weise verloren hat, stellte ihm danach ein Journalist die Frage, wie er wohl diese Niederlage verkraften würde. Seine Antwort war so kurz und trocken wie seine rechte Gerade:
„Gehst Du auf Boden, Zähne beißen, weitermachen".
Nun, da hätten wir also einen ersten prägnanten Ansatz der Krisenbewältigung. Einen ganz anderen Ansatz liefert uns die Tennislegende Billie Jean King.
„For me, losing a tennis match isn't failure, it's research". (Ein Tennismatch zu verlieren hat für mich nichts mit Versagen zu tun, sondern gibt mir die Möglichkeit, Forschung zu betreiben).

Sie sehen, wir haben es hier mit zwei Ansätzen der Krisenbewältigung zu tun, wie sie konträrer nicht sein könnten: Klitchko-Durchhalteparole kontra Billie-Lean-King-Research, wenn man so will…

Aber wie sieht es bei uns Künstlern mit der Krisenbewältigung aus? Schließlich bleiben ein Roberto Villacon, ein Leon Fleisher, ein Vladimir Horowitz ebenso wenig von Form- und Schaffenskrisen verschont wie der ambitionierte Musikstudent, der womög-

lich mit falsch verstandener Übedisziplin seine körperliche und seelische Gesundheit im wahrsten Sinne des Wortes „vergeigt".

Auslöser

Auslöser von künstlerischen Form- und Schaffenskrisen können bekanntermaßen unterschiedlichste Ursachen haben. Zum einen sind da psychische wie psychosomatische Ursachen (Auftrittsangst, Mobbing, Burnout, Depression, Stress, Demotivation, u.v.a.) und zum andern auch physische Ursachen, die unfall- oder überlastungsbedingt sein können und mit Schmerzen, Krämpfen, Bewegungseinschränkung oder gar -unfähigkeit einhergehen können.
Wie im Einzelnen therapeutisch vorgegangen werden muss, mag ein eigenes Thema für sich sein und würde den Rahmen meines Vortrags sprengen, abgesehen davon, dass meine Kompetenzen nicht im medizinischen, sondern im künstlerisch-pädagogischen Bereich liegen.

Auswirkungen und Auswege

Künstlerische Form- und Schaffenskrisen äußern sich nicht selten darin, dass Musikern die vermeintliche Leichtigkeit und Selbstverständlichkeit des Spiels (und manchmal auch des Seins) verloren geht, dass technische Abläufe nicht mehr reibungslos gelingen und klangliche Ergebnisse nicht befriedigen. Ein variabler, durchlässiger Umgang mit Körper und Instrument scheint mit zunehmender Dauer und Intensität der Krise kaum mehr möglich zu sein und letztendlich geht es nur noch darum, irgendwie zu funktionieren. Verstärkt wird dies dadurch, dass man gerade auch als Berufsmusiker häufig unter Zugzwang steht, auf den Punkt genau eine optimale Leistung erbringen zu müssen. So setzen Musiker mitunter als letzte Option nicht selten größte Willenskraft ein, um das gewünschte Ergebnis dann doch noch irgendwie erreichen oder geradezu erkämpfen zu können.
In manchen Fällen mag ein solcher Kampf, eine solche Willensanstrengung physisch gut gehen und auch zu einem künstlerisch ausreichenden Ergebnis führen. Aber ob dadurch eine Krise überwunden werden kann oder nicht vielleicht sogar verschärft wird? Naheliegend mag es ferner sein, dass eine derart unökonomische Handlungsweise sogar überhaupt zur Entstehung einer Krise beitragen kann.

Auch Yehudi Menuhin blieb ja bekanntermaßen nicht verschont von einer Form- und Schaffenskrise. Zu der Erkenntnis, dass seine Leistung teils erzwungen war, kam er auch erst im Nachhinein bei der Aufarbeitung seiner Krise:

„Jetzt ist mir klar, dass ich damals nicht wusste, wie man sich entspannt. Ich spielte die Geige zwar sehr gut (wie die frühen Aufnahmen beweisen), aber ich wusste nicht, wie man sie eigentlich spielen sollte. So war meine Leistung immer ein Willensakt und konnte im Zustand der Erschöpfung nicht immer befriedigend ausfallen."

Es ist für mich als Feldenkraispädagogin natürlich auch besonders interessant, dass Menuhin bei seiner Suche nach Auswegen aus der krisenbedingten Unsicherheit offenbar auch die Hilfe von Moshé Feldenkrais in Anspruch genommen hat. Vielleicht hat ihn dabei ja u.a. das Argument von Feldenkrais überzeugt, dass Willenskraft, so wie sie Menuhin bei seinem Spiel ja empfunden hat, hauptsächlich dazu beiträgt, die Fähigkeit zu entwickeln, sich anzustrengen und keineswegs dazu, künstlerische Qualität zu erreichen.

Menuhin nutzte seine Krise wohl tatsächlich als Chance, sich zu erforschen, sich anders zu organisieren, sich neu zu erleben, sich vielleicht überhaupt erst einmal wahrzunehmen als Mensch, als Persönlichkeit und nicht nur als geeigendes Wunderkind, das zu funktionieren hat.
Sehr beeindruckend schildert Menuhin seine sicher auch aufgrund der Krisenbewältigung neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten z.B. in dem Buch „Lebensschule":

„Meine Grundregel für das Spielen", schreibt Menuhin, „ist umfassend und ganz einfach: nach Gleichgewicht streben. Das vollkommene Gleichgewicht ist freilich ein unerreichbares Ideal, eine vielschichtige und unendlich komplizierte Angelegenheit. Dennoch kann man eine Art statisches Gleichgewicht erreichen, wenn man begreift, dass kein Körperteil sich bewegt, ohne eine entsprechende Reaktion in einem anderen Körperteil auszulösen. [...] Unser höchstes Ziel ist also, ein Gefühl für geringste Gewichtsverlagerungen und Schwankungen zu entwickeln. Dieses Gefühl kann nicht fein genug sein. [...] Jeder Teil des Körpers bewegt sich dann am besten, wenn er sich in Harmonie mit den anderen Knochen, Muskeln und Gliedern bewegt.
Für das Geigenspiel ist es wichtig, dass man eine deutliche Vorstellung vom eigenen Körper besitzt und von dem Raum, den man beim Geigen beansprucht.
Für mich ist das Geigen ein Vorgang, bei dem sich der Körper des Spielers seiner selbst und seiner inneren Harmonie bewusst ist."

Menuhins Spielideal ist es also, biomechanischen Gesetzmäßigkeiten zu folgen, Bewegungsabläufe wahrzunehmen – folglich den kinästhetischen Sinn zu nutzen – und sich so in gewisser Weise ganzheitlich zu erleben.

Zu ähnlichen Erkenntnissen kamen auch andere Musikerkollegen und Zeitgenossen Menuhins wie z.B. der Klavierpädagoge Harold Taylor (1914-93). Er war davon überzeugt, „[dass] gutes Klavierspiel nicht erreicht [wird], indem man den Widerstand des Instruments bricht, sondern durch Ausschaltung der Widerstände in einem selbst".

Kinästhetik und Eigenverantwortung im Instrumentalunterricht

Kinästhetik im wahrsten Sinne des Wortes ins Spiel zu bringen, ist also, wie man den erwähnten Zitaten entnehmen kann, demnach gar nicht so neu. Dennoch ist meines Erachtens eine kinästhetische Schulung bis heute noch zu selten ein selbstverständlicher Bestandteil des Instrumentalspiels und Instrumentalunterrichts. Instrumentalisten haben oftmals erstaunlich wenig Gespür für den eigenen Körper (das gesteht man eher den Sängern zu) und eine Auseinandersetzung mit dem Körper findet auch oft erst dann statt, wenn er nicht mehr in gewohnter Weise funktioniert. Darüber hinaus sind auch nicht wenige von uns Musikern damit groß geworden, Lerninhalte im Instrumentalunterricht einfach solange nach Anweisung schablonenhaft und mechanisch zu wiederholen, bis sich diese dann, so Gott will, eines Tages zu einer automatisierten und verlässlichen Bewegung entwickelt haben. Funktioniert ja auch…manchmal.

Der Blick hinter die Kulissen des Instrumentalunterrichts sorgt allerdings bisweilen für Ernüchterung.

Bsp. 1:
So berichtet z.B. ein Schüler, die Anweisung seines Geigenlehrers bezüglich der „richtigen" Haltung der linken Hand am Geigenhals nur bei Einnahme stärkster Schmerzmittel ausführen zu können.

Bsp. 2:
Ein Klavierstudent sollte beidhändig Oktaven mit Daumen und Mittelfinger (!) üben – nach kürzester Zeit konnte er jedoch dank beidseitiger Sehnenscheidenentzündung wieder damit aufhören... Er absolvierte dieses Kraft- und Dehntraining scheinbar, ohne zu hinterfragen, wie diese Intention seines Lehrers, sollte sie denn überhaupt einen nachvollziehbaren Sinn gehabt haben, mit bestmöglichen Mitteln flexibel, effektiv und natürlich auch schmerzfrei umgesetzt werden könnte.

Es ist geradezu unheimlich, welchem Leidensdruck sich einige Musiker bisweilen unterwerfen und körperliche Beschwerden, die beim Üben auftreten, dann entweder als zu bekämpfendes Übel betrachten oder als persönliches Versagen.

Mir begegnen dann auch in meinem Feldenkraisunterricht immer wieder Musiker, die von einer teils katastrophalen Bewegungsstörung betroffen sind, die in vielen Fällen tatsächlich ursächlich mit einer über Jahre hinweg rigoros erteilten und blind ausgeführten Vorgabe des Lehrers zusammenhängt – mitunter dramatisch wird es dann, wenn in deren Ausbildungszeit mehrere Lehrer nacheinander vollkommen unterschiedliche Spielanweisungen weitergeben und durchsetzen wollten. Wenn dann nämlich eine bis

dahin, meist unbewusst, mit Kraft und Willen ausgeführte Bewegung nun auf gleiche Art und Weise durch eine andere ersetzt werden soll, bricht mitunter das System (die Koordination und die Fähigkeit, natürliche Bewegungsabläufe auszuführen) vollkommen zusammen.
Ich empfinde es als außerordentlich wichtig, Musiker auf solch unheilvolle Zusammenhänge hinzuweisen und ihnen auch mögliche Wege aufzuzeigen, derartige Desaster bewältigen und zukünftig vermeiden zu können. Dazu gehört für mich u.a., sie zu lehren, was auch Menuhin für sich entdeckte, nämlich biomechanische Gesetzmäßigkeiten wie auch ihre individuellen Besonderheiten diesbezüglich erkennen zu können und dementsprechend zu handeln. Anatomisches Wissen soll dabei kinästhetisch erforscht werden, um in der Lage zu sein, den bestmöglichen Umgang mit sich und dem Instrument erspüren zu können und nicht einfach nur Anweisungen blind auszuführen.
Manch ein Musiker bemerkt dadurch für sich sofort eine große Erleichterung des Spiels und kann das neu Gelernte dauerhaft umsetzen, aber interessanterweise gibt es auch Musiker, die sich anfänglich kaum trauen, selbstständig neu entdeckte Bewegungsabläufe anzunehmen, obwohl sich diese im Moment der Ausführung gut und somit „richtig" anfühlen und anhören. Der Grund mag folgender sein: Werden dabei nämlich über Jahre hinweg angelernte und verinnerlichte (oder gar eingetrichterte?) Lehrsätze in Sachen technischer Ausführung schlicht – auf mein Zuraten hin – ignoriert und durch bislang nie gewagte oder geahnte, aber funktionierende und gut auszuführende Alternativen ersetzt, da erscheint so manchem Musiker stante pede vor dem inneren Auge der gehobene mahnende Zeigefinger des Pädagogen aus früheren Unterrichtszeiten, der davor warnt, es ja nicht anders zu machen, als es der vorgegebenen alleingültigen Regel gemäß jahrelang gelehrt und gelernt wurde.
Viele müssen also erst einmal verkrustete Glaubensstrukturen oder überkommenen pädagogische Dogmen ablegen:

- dass nämlich nur der Lehrer bestimmen kann und darf, was richtig und gut ist.
- dass man als Schüler nicht ausreichend kompetent ist, selbstständig die Möglichkeiten seines Spiels auszuloten und zu erweitern.
- und dass schließlich die Verantwortung für das eigene Fortkommen der Lehrer trägt, der dies ja mitunter auch unerbittlich einfordert.

Das, wie ich finde, Ideal im Lehrer-Schüler-Verhältnis und in der Vermittlung des Unterrichtsstoffs beschreibt Ivan Galamian (1903-81), einer der erfolgreichsten und anerkanntesten Geigenpädagogen weltweit. In seinem Buch „Grundlagen und Methoden des Violinspiels" heißt es:

„Der Lehrer muss sich immer vor Augen halten, dass es sein höchstes Ziel sein muss, den Schüler zur Selbstständigkeit zu erziehen. Die Papageienmethode führt nicht zu solch einem Resultat. Oder wie es [Fritz] Kreisler formulierte: „Zu viel Unterricht kann schlimmer sein als zu wenig."

Weiter schreibt Galamian an anderer Stelle:
„Die verschiedenen Methoden von heute lehren vieles, dem ich nicht zustimme.
[…] Da […] ist das heute übliche Beharren auf starren Regeln, die für jeden und für alles, was mit Violinspiel zu tun hat, gelten sollen. Das Aufstellen starrer Regeln ist ein gefährliches Verfahren, da Regeln eigentlich zum Vorteil der Schüler gemacht werden sollten, und nicht umgekehrt die Schüler zur Verherrlichung der Regeln missbraucht werden. […] Der Lehrer muss sich darüber im klaren sein, dass jeder Schüler ein Individuum ist mit eigener Persönlichkeit, mit den für ihn charakteristischen körperlichen und geistigen Besonderheiten, mit seiner ihm eigenen Art, an das Instrument und an die Musik heranzugehen. Hat der Lehrer dies einmal erkannt, so muss er dementsprechend mit dem Schüler umgehen. Natürlichkeit sollte sein oberster Leitsatz sein. ‚Richtig' ist nur, was für den einzelnen Schüler natürlich ist, denn nur das Natürliche ist bequem und nützlich. Die Bemühungen des Lehrers müssen deswegen darauf hinzielen, dass jeder Schüler sich mit dem Instrument möglichst wohl fühlt. Es ist bedrückend, wenn man an die vielen und unnatürlichen Theorien über Technik denkt, die gekommen und gegangen sind, und an die neuen, die noch immer dazukommen, die die Schüler zu einem dauernden Kampf gegen das selbstverständlich Natürliche gezwungen haben und infolgedessen gegen ein natürliches Herangehen an das Instrument. Solch einen Kampf hat bisher noch niemand gewonnen."

Wie Recht er doch hat! Und man stellt mit Erschrecken fest, dass es in der heutigen Zeit, in unserem Kulturkreis, noch immer viel zu viele Musiker gibt, die kaum ein Gespür für natürliche Bewegungsabläufe entwickeln konnten oder durften.

Um Galamians wunderbare Gedanken und außerordentlich wichtige Anregungen umsetzen zu können, müssten sich also einerseits Lehrer empathisch und kinästhetisch schulen und weiterbilden, denn eine maximale Sensibilität sich selbst gegenüber ist bis zu einem gewissen Grad auch Voraussetzung dafür, empfindsam zu sein für die – wie es Galamian beschreibt – charakteristischen körperlichen und geistigen Besonderheiten der Schüler.
Und andererseits, darüber bin ich mir als Geigenlehrerin durchaus im Klaren, kommt es auch unbedingt auf die Bereitschaft und Fähigkeit eines Schülers an, den mühelosesten, natürlichsten Weg überhaupt finden, gehen und erspüren zu wollen. Sich auch selbstständig weiterzuentwickeln, eigene Ideen einzubringen, das Gespür für die Richtigkeit des Tuns zu entwickeln und Eigenverantwortung zu übernehmen – und zwar nicht erst in einer Krise.
Auf beiden Seiten, auf Lehrer- wie Schülerseite, ist demnach noch erhebliches Entwicklungspotential zu sehen und vorerst noch echte Bewusstseinsbildung zu leisten.

Nun, eine Sache ist es, Eigenverantwortung beim Instrumentalspiel zu übernehmen und dabei auch Körperwahrnehmungstechniken einzusetzen, um künstlerische Fertigkeiten ausbauen und in gleichem Maße möglichen Krisen entgegenwirken zu können.

Kinästhetik und Eigenverantwortung bei Berufskrankheiten

Eine andere Sache aber ist es, wenn ernsthafte körperliche Beschwerden, die im Zusammenhang stehen mit dem Instrumentalspiel, zu einer Berufskrankheit und damit zu einer existentiellen Lebenskrise führen. Inwieweit können da Eigenverantwortlichkeit beim Umgang mit Körper und Instrument Sinn machen und Körperwahrnehmungstechniken eine echte Hilfe bei der Krisenbewältigung sein?

Mein eigenes Erleben, meine persönlichen Erfahrungen, mögen sicher nicht auf jeden und auf alle Fälle übertragbar sein, aber es sei mir gestattet, sie dennoch als beispielhaft in diesem Zusammenhang darzustellen.
Nachdem vor etlichen Jahren meine linke Hand wegen schwerster Koordinationsstörungen (aufgrund fok. Dystonie) ihren Dienst versagte, empfand ich es anfänglich als unumgänglich, diesen gestörten Körperteil gedanklich zu separieren, ihn, drastisch formuliert, abzuschnallen, um ihn dann losgelöst von mir quasi zur Reparatur zu verschiedensten Therapeuten und Pädagogen zu bringen.
Ich fühlte mich dann auch von vielen Lehrern, Ärzten und Therapeuten, die ich über Jahre hinweg aufsuchte, fachlich und menschlich gut betreut, aber in meinem speziellen und sicher nicht leichten Fall führte damals leider kein Weg eindeutig zu einem für mich befriedigenden Ergebnis. Erst allmählich wurde mir klarer, dass es wahrscheinlich wenig Sinn macht, mich als Persönlichkeit, als ganzheitliches Wesen aus dem Heilungsprozess herauszuhalten.
Meine durch die streikende Hand ausgelöste Krise zwang mich also schließlich (später habe ich es nicht mehr als Zwang sondern als Einladung betrachtet), mich doch endlich auch einmal mit mir selbst zu beschäftigen, mich mit mir auseinanderzusetzen, physisch, seelisch, gedanklich, mich bewegungstechnisch zu hinterfragen und eigenständig nach Lösungen zu suchen – aufbauend auf dem, was ich bislang schon an Erfahrungen hatte sammeln dürfen.
Es war dann sehr eindrücklich zu erleben, dass ich im Laufe der Zeit, es handelt sich hier wieder um Jahre, auch dank meiner Ausbildung zur Feldenkrais-Pädagogin, eine immer größer werdende Kompetenz und Sensibilität in Sachen Körperwahrnehmung entwickelte. Diese Kompetenz und Sensibilität halfen mir schließlich, mein gestörtes Verhältnis zu Körper und Instrument zunächst besser verstehen, analysieren und letztlich auch korrigieren zu können.
Es war sicher ein Weg mit vielen Höhen und Tiefen, aber ich spürte, dass es vorwärts ging, dass ich selbst in der Lage war, etwas zu ändern. Jeder kleine Fortschritt machte mich nahezu euphorisch und ich sah zunehmend wieder Licht am Ende des Tunnels. Immer wieder allerdings, wenn auch nur vorübergehend, wurde mein Enthusiasmus gebremst durch die Skepsis einiger Menschen in meinem Umfeld, die meine eigenen Ent-

deckungen und Erfahrungen als Einbildung oder Nonsens abtaten, obwohl sie bei mir spürbar funktionierten und ich sie als enorm hilfreich erlebte.
In gewisser Weise nachvollziehbar war diese Skepsis insofern, als manche meiner Erkenntnisse bis dato jeglicher wissenschaftlicher Grundlage entbehrten.

Vielleicht bekannt, aber noch nicht anerkannt eben wegen fehlender wissenschaftlicher Untersuchungen war damals beispielsweise, dass:

- allein Bewegungsvorstellungen entsprechende Reaktionen im Gehirn, Nervensystem und den Muskeln auslösen und dadurch auch das reale Spiel beeinflussen können
- das Nervensystem unbegrenzt in der Lage ist, sich zu verändern und weiterzuentwickeln und dass somit keineswegs körperliche Gewohnheiten oder falsch konditionierte, fehlkoordinierte Bewegungsmuster, wie sie bei mir ausgeprägt waren, als Status quo und somit unumkehrbar zu betrachten sind
- eine taktil-haptische Stimulierung das Ich-Bild, das Körperbild beeinflussen und verändern kann
- visuelle Beeinflussung (Beobachtung anderer Musiker etc.) sich auf das eigene Bewegungsmuster auswirken kann – Stichwort Spiegelneuronen.

Nun, diese Dinge sind mittlerweile nachhaltiger erforscht, wissenschaftlich nachgewiesen und somit anerkannt, aber damals, vor nicht ganz 20 Jahren, erforderte es Mut, dem eigenen Gespür zu trauen und Eigenverantwortung zu übernehmen, als Ergänzung zu den pädagogischen und therapeutischen Unterstützungen, die ich damals bekam und ja auch dankbar annahm.
Je intensiver ich also die Wirkung biochemischer oder neurophysiologischer Reaktionen an mir erlebte und biomechanische Zusammenhänge entdeckte, auch ohne dass ich sie damals theoretisch als solche hätte erklären können, umso mehr wuchs die Ehrfurcht vor meinem Körper wie auch gleichzeitig das Vertrauen in ihn.
So wie 88 Tasten auf dem Klavier unendlich viele Klang- und Rhythmuskombinationen erlauben, so kann der Körper funktional auch in unendlicher Weise genutzt, geformt, beeinflusst und verändert werden. Und im Entdecken dieser Erkenntnis sah ich nach langen Jahren des vergeblichen Kampfes für mich die große Chance meiner Krise.

Seither gehört es selbstverständlich zu meinem Geigenspiel wie zu meinem Instrumental- und Feldenkraisunterricht dazu, Spiel- und Bewegungsabläufe auch kinästhetisch zu beleuchten.

So beschäftigen mich beispielsweise immer wieder aufs Neue Fragen wie die folgenden:

- Wirkt die technische Ausführung am Instrument ökonomisch oder, wie es Galamian bezeichnete, natürlich und fühlt sie sich auch so an? Und was bedeutet im konkreten Fall überhaupt natürlich?
- Wirkt die körperliche Umsetzung der musikalischen Vorgabe eher wie ein Kampf gegen oder ein Spiel mit der Schwerkraft?
- Spiegeln die Bewegungsabläufe die gewünschte musikalische Aussage wider?

Mich interessiert also heute nicht mehr nur, wie sich Töne, Phrasen, Läufe, Akkorde etc. anhören, sondern auch wie sie sich anfühlen, d.h. wie deren technische, klangliche und dynamische Umsetzung körperlich erlebt und ausgeführt wird.
So ist es beispielsweise interessant zu bemerken, wie sich Klang und Spielgefühl vollkommen verändern, wenn die Bogenführung des rechten Armes nicht nur separat betrachtet und erlebt wird sondern auch im Zusammenspiel mit der Aktivität bzw. Flexibilität der linken Schulter und des Brustbeins (um nur einmal das Naheliegendste zu erwähnen).
Oder ein anderes Beispiel: In Bachs Solosonaten und -partiten gibt es einige Sätze, die ausschließlich aus schnellen 16teln bestehen. Nicht selten klagen Geiger bei und nach dem Spiel dieser Sätze über eine Verkrampfung der linken Hand. Klar, dauernd 16tel, keine Pause, das ist schon anstrengend. Aber eine Überlastung der Finger- und Handmuskulatur könnte vermindert und auch verhindert werden, wenn die Finger der musikalischen Phrasierungen entsprechend unterschiedlich intensiv die Saiten berühren würden und wenn darüber hinaus nach technischer oder interpretatorischer Möglichkeit auch Saitenübergänge, Lagenwechsel oder auf leeren Saiten gespielte Töne genutzt werden könnten, sich für eine Millisekunde in Hand, Handgelenk und Unterarm zu entspannen, um sozusagen ballastfrei weiterspielen zu können. Dann wäre es für viele kein Kampf mehr, sondern ein Genuss, dieses Stück zu spielen.

Musiker, die derartige Bewegungsqualitäten wahrnehmen können und verinnerlicht haben, dass bewegungstechnisches Lernen immer in Bezug zur musikalischen Interpretation stehen muss, berichten dann auch häufig, dass seither ihr Üben und ihr Spiel viel interessanter, effektiver und letztendlich auch „gesünder“ geworden ist.

Schlussbemerkung

Es gibt viele Möglichkeiten, Krisen zu erleben, sie zu bewerten und mit ihnen umzugehen.

Ich verstehe jeden Musiker, der emotional nicht in der Lage ist, Schwierigkeiten und Krisen als Forschungsaufgabe zu betrachten und die Chance eher in einer beruflichen Umorientierung sieht.
Ich verstehe auch jeden, der im Falle einer Krise frei nach Klitchko die Zähne zusammenbeißt und weiterkämpft wie bisher, ohne Ursachenforschung zu betreiben und die Mittel seines Tuns zu verändern.
Aber ich freue mich über jeden, der eine Krise dazu nutzen kann, achtsamer mit sich selbst umzugehen. Der die Genialität und Funktionalität des Körpers wie auch die physisch-psychischen Wechselwirkungen wieder oder erstmalig erlebt, bestaunt und bewundert, um schließlich auch zu entdecken, dass die Möglichkeiten, sich künstlerisch und persönlich weiterzuentwickeln, viel größer sind, als man es vielleicht je zuvor zu glauben gewagt hatte. Darin liegt für mich der eigentliche Gewinn in der Krise.
Und denken Sie an Murray Perahia, Roberto Villacon, Leon Fleisher und viele andere, die krisenbedingt längere Zeit aussetzen mussten: Sie kommen im Idealfall als gestärkte und reifere Musiker und Menschen auf die Bühne zurück und werden frenetischer gefeiert als zuvor.

Diese Künstler werden sich bei künftigen Schicksalsschlägen wahrscheinlich dieselben Fragen stellen wie der Bauer aus einer chinesischen Geschichte, die ich Ihnen am Ende meines Vortrags nicht vorenthalten möchte:

„Ein Bauer hatte ein altes Pferd für die Feldarbeit. Eines Tages entfloh das Pferd in die Berge, und als alle Nachbarn des Bauern sein Pech bedauerten, antwortete der Bauer: ‚Pech? Glück? Wer weiß?'
Eine Woche später kehrte das Pferd mit einer Herde Wildpferde aus den Bergen zurück und diesmal gratulierten die Nachbarn dem Bauern wegen seines Glücks. Seine Antwort war: ‚Glück? Pech? Wer weiß?'
Als der Sohn des Bauern versuchte, eines seiner Wildpferde zu zähmen, fiel er vom Rücken des Pferdes und brach sich ein Bein. Jeder hielt das für großes Pech. Nicht jedoch der Bauer, der nur sagte: ‚Pech? Glück? Wer weiß?'
Ein paar Wochen später marschierte die Armee ins Dorf und zog jeden tauglichen jungen Mann ein, den sie finden konnte. Als sie den Bauernsohn mit seinem gebrochenen Bein sahen, ließen sie ihn zurück. War das nun ‚Pech? Glück? Wer weiß?'

Literaturangaben:

Christian Zaschke:
„Die Stunde der Demokraten“
Süddeutsche Zeitung 18.05.10

Moshé Feldenkrais:
„Bewusstheit durch Bewegung“
Suhrkamp Verlag 1996

Harold Taylor:
„Das pianistische Talent. Ein neuer Weg zum künstlerischen Klavierspiel auf Basis der Lehren von F. Matthias Alexander und Raymond Thiberge“
Facultas wuv Universitätsverlag 1996

Yehudi Menuhin, Christopher Hope:
„Lebensschule“
Piper Verlag GmbH 1991

Ivan Galmian:
„Grundlagen und Methoden des Violinspiels“
Ullstein Hc 1995

Am Limit?

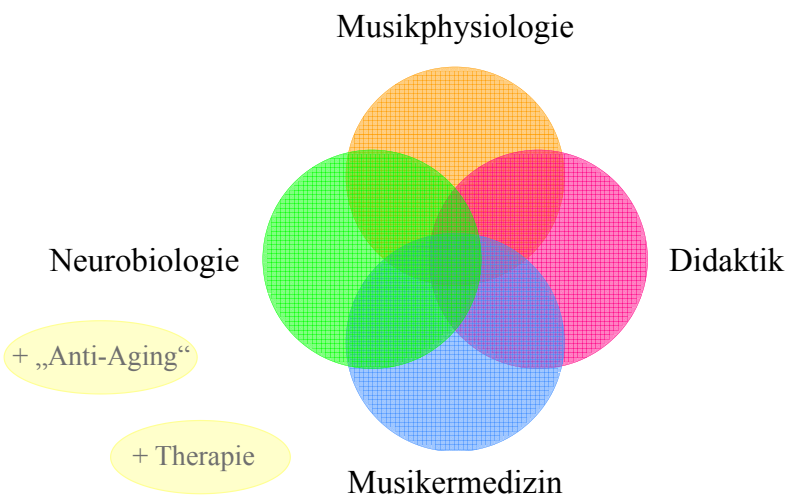
Spannungsfeld der Möglichkeiten und Grenzen beim Musizieren im höheren Lebensalter

Bad Neustadt
12. Juni 2010

M. Schuppert
Zentrum für Musikergesundheit
Hochschule für Musik Detmold

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Verschiedene fachliche Aspekte...



Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Verschiedene „Untersuchungsobjekte“…

- Berufsmusiker (Experten)
- Hobbymusiker (Amateure)

Musizier-Biographie:

- Kontinuierlich lernend
- Wieder-Einsteiger
- Anfänger

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Verschiedene „Untersuchungsobjekte“…

- Berufsmusiker (Experten)
- Laienmusiker (Amateure)

Musizier-Biographie:

- Kontinuierlich lernend
- Wiedereinsteiger
- Anfänger

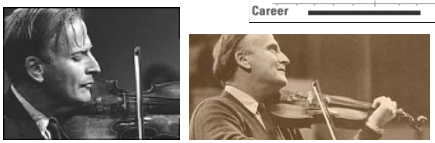
Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Detmold
HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Die Experten...

1900 '10 '20 '30 '40 1950 '60 '70 '80 '90 2000
Career

1900 '10 '20 '30 '40 1950 '60 '70 '80 '90 2000
Career



1900 '10 '20 '30 '40 1950 '60 '70 '80 '90 2000
Career

'00 '90 1900 '10 '20 '30 '40 1950 '60 '70 '80
Career

1900 '10 '20 '30 '40 1950 '60 '70 '80 '90 2000
Career

www.pbs.org; www.music.lycos.com

Detmold
HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Allg. neurophysiologische Aspekte des Alterns

Kognitive + sensomotorische Funktionen ⬇
Mit Geschwindigkeitskomponente ⬇⬇

- Beginn 3. Dekade. Beschleunigt ab 6. Dekade
- Arbeitsgedächtnis, Verarbeitungsgeschwindigkeit Wahrnehmung, Affekte
- Handfunktion, feinmotorische Kontrolle
- Komplexität: negativer Effekt verstärkt

Krampe RT & Charness N. Aging and Expertise. In: The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance 2006
Ranganathan VK et al. Effects of aging on hand function. J Am Geriatr Soc 2001
Salthouse TA. The processing speed theory of adult age differences in cognition. Psychol Rev 1996
Smith CD et al. Critical decline in fine motor hand movements in human aging. Neurology 1999

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

⇔ Professionelle Kompetenz bleibt oft erhalten!

Amateur- und Profipianisten *(Arbeitsgruppe R. Krampe):*

- *Allgemeine kognitiv-motorische Verarbeitung:* altersentsprechender Rückgang bei Amateuren und Profis
- *Klavierspiel (Expertise-Aufgaben, „Peak-Performance")*
  Amateurpianisten → altersentsprechender Rückgang
  ⇔ **Profipianisten** → minimaler Rückgang!
- *Entscheidend:* lebenslanges zielgerichtetes Üben

Voraussetzung: Hohes Niveau im frühen Alter
⇒ Stabile Fertigkeiten vor altersbedingtem Rückgang

Krampe RT & Ericsson KA. Maintaining Excellence: Deliberate Practice and Elite Perfomance in Young and Older Pianists. J Exp Psychol 1996
Salthouse TA. Expertise as the circumvention of human processing limitations, 1996
Krampe RT & Charness N. Aging and Expertise. In: The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance 2006

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Pablo Casals
90 Jahre

Tägliche Übezeit: 4-5 Std.

"Weil ich den Eindruck habe, ich mache Fortschritte".

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Veränderte Strategien der Profis

S O K

Reduziertes Repertoire	→	*S*elektion
Intensiviertes Üben	→	*O*ptimierung
Musikalische Anpassung	→	*K*ompensation

Lang F R., Rieckmann N, Baltes M.M. Adapting to aging losses: Do resources facilitate strategies of selection, compensation, and optimization in everyday functioning? Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 2002
Gembris H. Musik im Alter, 2008

www.classicalarchives.com

Der betagte Geiger
Mischa Elman

„…Ich würde sehr gut spielen für mein Alter!“

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Aber:

S O K

im Orchester

??

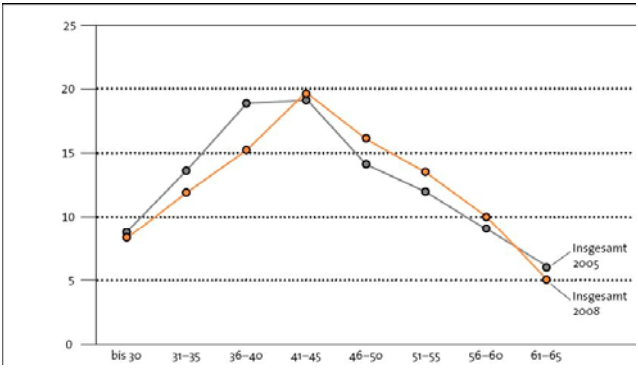
Analyse- und Studienbedarf

Betriebsärztliche / musikermedizinische Betreuung

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Aber: S O K im Orchester ??

» Altersstruktur der Mitglieder in deutschen Kulturorchestern in %



Dt. Musikinformationszentrum 2010 (nach DOV 2009)

	bis 30	31–35	36–40	41–45	46–50	51–55	56–60	61–65
Insgesamt 2008	8,22	11,67	15,52	19,33	16,76	13,07	10,15	5,28

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

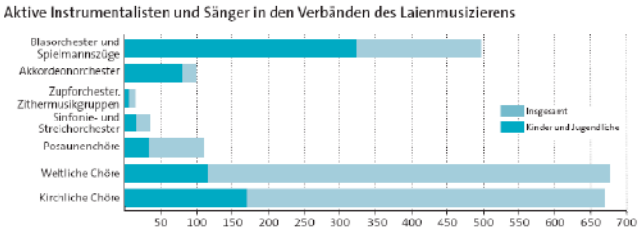
Verschiedene „Untersuchungsobjekte“…

- Berufsmusiker (Experten)
- Hobbymusiker (Amateure)

  ↳ Musizier-Biographie:
  - Kontinuierlich lernend
  - Wieder-Einsteiger
  - Anfänger

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

» Orchester, Ensembles, Chöre und Musizierende im Laienbereich 2009/2010



Dt. Musikinformationszentrum 2010

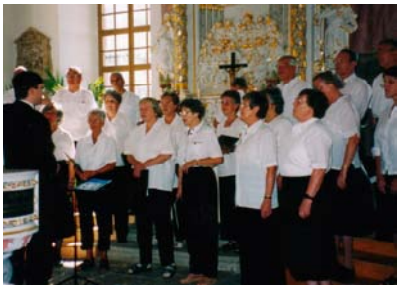
» Musikangebote der Volkshochschulen 2008

Kurse	Unterrichtsstunden	Belegungen
11.772	226.522	87.826

Gruppenunterricht in Einzelinstrumenten, Musizieren, Singen

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Seniorenchöre Seniorenorchester



www.singakademie-dresden.de

www.seniorenorchester-karlsruhe.de

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

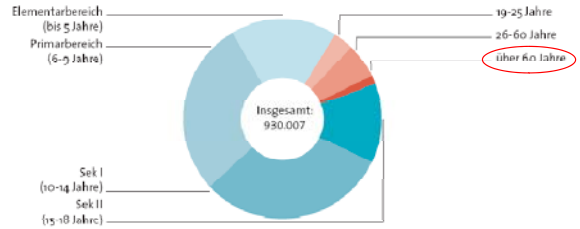
Die Optimisten

The Zimmers, 2007

» Schülerzahl und Altersverteilung an Musikschulen im VdM

Dt. Musikinformationszentrum 2010

Altersverteilung 2008



		2001	2002	2003[1]	2004	2005	2006	2007	2008
19-25 Jahre	Anzahl	32.284	30.160	26.973	29.567	28.787	29.553	29.862	30.626
	%	3,67	3,39	3,14	3,33	3,22	3,27	3,31	3,29
26-60 Jahre	Anzahl	51.268	50.799	45.939	50.298	50.661	53.043	53.336	53.420
	%	5,83	5,71	5,34	5,66	5,67	5,87	5,92	5,74
über 60 Jahre	Anzahl	6.473	7.032	7.487	8.171	8.689	8.690	9.132	10.748
	%	0,74	0,79	0,87	0,92	0,97	0,96	1,01	1,16

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

(Neues) Lernen im höheren Alter....

- Neuroplastizität!
- Konstantes Training feinmotorischer Aufgaben
  ⇒ Stimulus für das sensomotorische System
- Koordination, Ausdauer, Kraft
  ⇒ lebenslang trainierbar!

Altenmüller E. Musizieren als Neurostimulans: Mit Musik der Demenz vorbeugen? Musikphysiol Musikermed 2010
Boyke J et al. Training-induced brain structure changes in the elderly. J Neurosc 2008
Bangert M & Altenmüller E. Mapping perception to action in piano practice: A longitudinal DC-EEG-study. BMC Neurosc 2003
Ranganathan VK et al. Skilled finger movement exercise improves hand function. J Gerontol 2001

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Musik (neu) lernen im höheren Alter….

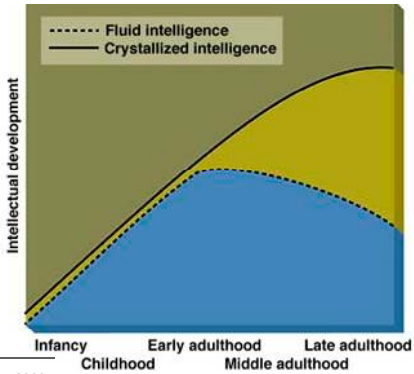
- Musikwahrnehmung, -Lernen:
  → Studien uneinheitlich
  → enorme Interindividualität!

- **Kompensation**!

  Physiologischer Abbau
  „fluider" Intelligenz

  ⟺

  Erhalt, Ausbau
  „kristalliner" Intelligenz,
  effektivere Lernstrategien



Gembris H. Musik im Alter 2008; Hartogh T, Wickel HH. Musizieren im Alter 2008
Santrock, Lifespan Development, Mc Graw Hill 1997

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Musikphysiologie im höheren Lebensalter

Funktionen	Trainierbar!
Muskel-, Bandapparat Muskelmasse, Muskelkraft Elastizität, Bewegungsausmaß	⇒ sanft Dehnen, Kräftigen (Thera-Band®) ⇒ Isometrische Übungen ⇒ Bewegungsvariabilität (Methodik!)
Koordination	⇒ allgemeine Koordination ⇒ spezifische Koordination (am Instrument)
Körperwahrnehmung	⇒ Körperübungen voranstellen aus z.B. Feldenkrais, Alexander-Technik
Ausdauer	⇒ allgemeine Kondition orientiert an Herz-, Kreislauffunktion
Stimme	⇒ Stimmtraining, -therapie

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Musikphysiologie / Ergonomie

Ergonomische Modifikationen

u.a.

- adäquate Saitenspannung, Bogengewicht
- Gurtsysteme
- Klappenanpassung, leichtere Klappenmechanik
- adäquater Anblasdruck, leichte Rohrblätter
- spezielle S-Bögen für Fagotte / Saxophon

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Didaktik

Adäquater Umgang mit:

- *psychischen*
- *physischen*
- *psychomotorischen*
- *krankheitsbedingten*
- *zeitbedingten*

Lernproblemen…

Spiekermann R. Erwachsene im Instrumentalunterricht. Didaktische Impulse für ein Lernen in der Lebensspanne 2009

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Musikermedizinische Aspekte - Hand

Ich hätte allzu gern noch zwanzig gute Jahre in den Fingern, hätte gern Hände wie meine jüngeren Kollegen – um die musikalischen Kenntnisse und Visionen in Klang umzusetzen, die sich in mir angesammelt haben…

(Isaac Stern, 79 Jahre)

Funktionseinschränkung der Hand

u.a. durch

- latente Gelenkarthrosen, aktivierte Arthrosen
- degenerative Veränderungen der Sehnen

⇒ Problemorientiertes, musikerspezifisches Vorgehen.
Interdisziplinär. Erhalt der Berufsfähigkeit primäres Ziel.

U.a.: Ell N. Auch Hände altern. Altersbedingte Veränderungen der Musikerhand und ihre Behandlung. Das Orchester 2002
Blum J. Physiologie und Pathologie der Hand des Musikers. Musikphysiol Musikermed 2000

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Musikermedizinische Aspekte - Innere

➢ Herz-, Kreislaufbelastung (nicht nur bei Bläsern!)
➢ Lungensystem

⇒ Individuelle Beurteilung!

- Instrumentale / gesangliche Belastungsfaktoren

im Kontext mit:

- allgemeinem Gesundheitszustand
- körperlicher Leistungsfähigkeit
- instrumentalem Können

Oft unverhältnismäßig druckstarkes Spiel bei Amateuren
⇒ kardiale, pulmonale Reaktionen erfassen!

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Musiklaien mit Musizierwunsch in der Musikersprechstunde

- Unterstützung der Patienten im Musizierwunsch
- Individuelle, lösungsorientierte Beratung entsprechend individueller Konstitution

⇒

Gesundheitsförderliche Effekte des Musizierens!

Soziale Integration!

U.a.: Spahn C. Instrumentales Musizieren im Alter. In: Gembris H (Hrsg). Musik im Alter 2008
Schuppert M. Innere Medizin. In: Spahn C, Richter B, Altenmüller E (Hrsg.) MusikerMedizin, im Druck

Detmold HOCHSCHULE FÜR MUSIK

Bernd Dahlhaus

„Ist der Schüler halbvoll oder halbleer?!“ – Das Coachingprinzip der Kompetenz-und Ressourcenorientierung in der musikalischen (Berufs-)Ausbildung.

(Workshop am 11.6. 2010, 16.00-17.30 Uhr auf der Tagung „Musizieren lehren und lernen: Licht und Schatten“ vom 11.-12. Juni 2010 in der Psychosomatischen Klinik Bad Neustadt in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Musikphysiologie und Musikermedizin)

Menschen fällt es leicht(er), sich zu verändern, sich auf „unsicheres Neuland“ zu begeben (= lernen), wenn sie sich wertgeschätzt, kompetent und kraftvoll fühlen, wenn sie ihre bereits vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen zum Erreichen ihrer Ziele nutzen können. Dieser Grundgedanke wird in diesem Workshop anhand gemeinsamer einführender Übungen in der Anwendung auf den Instrumentalunterricht erlebbar gemacht.

1. Im Coaching bezeichnet der Begriff „Kompetenz-und Ressourcenorientierung“ ein Prinzip, bei dem der Coach in Bezug auf das Anliegen des Coachees die Aufmerksamkeit auf dazu bereits Vorhandenes, Nützliches, Zieldienliches richtet. Dies können Kompetenzen sein – Fähigkeiten, Talente, Wissen, Erfahrungen des Coachees und auch allgemeine Ressourcen wie positiv besetzte Dinge und unterstützende Personen in seinem Umfeld. Als Coach gehe ich davon aus, dass der Coachee in irgendeiner Weise bereits alle Kompetenzen in sich trägt, um sein Anliegen auf eine gute Art erreichen zu können. Häufig allerdings hat der Coachee während seines Problemerlebens keinen Zugang zu seinen Kompetenzen, diesen gilt es dann gemeinsam (wieder)zufinden, zu aktivieren und zu nutzen.

Als Klavierpädagoge arbeite ich in meinem Unterricht mit Menschen jedes Alters nach dem Prinzip der Kompetenz-und Ressourcenorientierung im Rahmen bewährter musik- und instrumentalpädagogischer Vorgehensweisen. Die Kombination beider Felder sollte Thema des Workshops sein. Als Referent wollte ich dabei nicht nur meine Ideen und Erfahrungen vorstellen, sondern in der didaktischen Selbstanwendung des Prinzips ebenso die inneren Ressourcen der Workshopteilnehmer – deren Praxiserfahrungen und Ideen – aktivieren und einbeziehen. Auf diese Weise sollte den Teilnehmern erlebbar werden, dass sie in der Tat bereits über vielfältige Ressourcen verfügen, die sie möglicherweise auch zur Klärung ihrer Anliegen nutzen konnten, mit denen sie in den Workshop gekommen waren. Und auf einer dritten Ebene gilt das Gleiche ebenso für den Dialog zwischen mir als Autor dieses Textes und Ihnen als Leser: Ich möchte mit diesem Text nicht bloß die Workshopinhalte oder den Verlauf des Workshops dokumentieren, sondern Sie ebenfalls anregen, sich Ihre speziellen, bereits vorhandenen Erfahrungen und Ideen zu dem Thema bewusst zu machen und zu nutzen. Auch wenn der begrenzte Raum eine inhaltliche Beschränkung notwendig macht, könnte im Idealfall die Lektüre dieses Textes zu einem „Miniworkshop“ werden, zu dem ich Sie herzlich einlade.

II. Für den Instrumentalunterricht gilt als „Idealfall", wenn der Schüler kontinuierlich Lernfortschritte macht, indem er – möglichst in kurzer Zeit – auf irgendeine Weise implizite oder explizite, selbst- oder fremdbestimmte oder auch zwischen Lehrer und Schüler vereinbarte Ziele erreicht. Dies ist stillschweigende Voraussetzung dafür,dass der Unterricht von allen Beteiligten als sinnvoll betrachtet und überhaupt fortgeführt wird. Läuft der Unterricht in dieser Weise wie gewünscht, gibt es also (aus Lehrersicht) kein „Problem", verfahren alle am Unterricht Beteiligten in gleicher Weise weiter, die bisherige Praxis wird Routine und ist gut, weil sie sich bewährt (hat). Zu diesen Unterrichtsroutinen gehört für Instrumentalpädagogen ganz selbstverständlich, die vorhandenen musikalischen und außermusikalischen Stärken des Schülers für das musikalische Lernen und instrumentale Üben zu nutzen. Hat ein Schüler beispielsweise eine schnelle kognitive oder motorische Auffassungsgabe, wird der Lehrer entsprechende Inhalte einbringen und dem Schüler bestimmte Vorgehensweisen so vorschlagen, dass dieser seine Stärken effizient für ein gutes Vorwärtskommen nutzen kann.

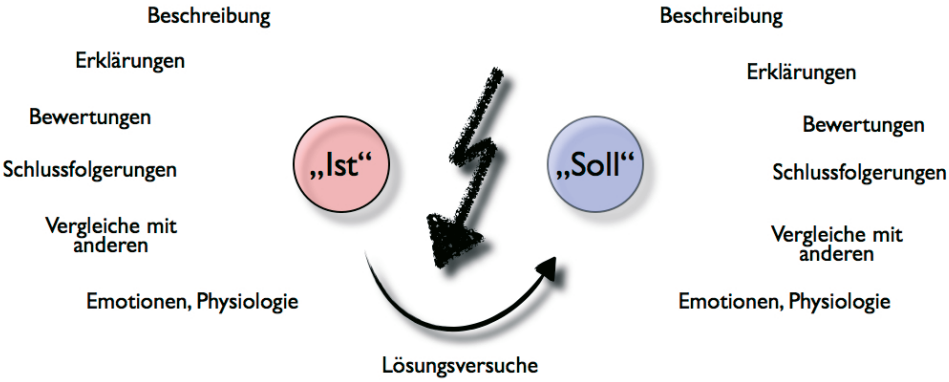
Interessanter jedoch sind im Instrumentalunterricht die Situationen, die – meist zunächst aus Lehrersicht – als „Problem" empfunden und so bezeichnet werden. Beispiele hierfür sind sicherlich jedem Kollegen und jeder Kollegin bekannt: ein Klarinettenschüler kann einen kurzen vorgespielten Rhythmus nach verschiedenen metrisch-rhythmischen Vorübungen nicht nachspielen, eine Geigenschülerin versteht nach mehrmaligem Erklären den Unterschied zwischen Kreuz und B nicht, ein Klavierschüler kann eine schwierige Stelle auch nach intensivem Training mithilfe verschiedener Übetechniken nicht fehlerfrei interpretieren und ein anderer Schüler „will partout nicht vorspielen". In diesen als problematisch erlebten Situationen empfinden Instrumentalpädagogen häufig Ungeduld und Ratlosigkeit und in der Steigerung auch Frustration, Wut oder Ohnmacht. Sie stoßen mit ihren bisherigen instrumentalpädagogisch-methodischen Fähigkeiten an Grenzen. Diese Situationen sollen im Fokus des Workshops liegen.

Beschreiben Sie eine problematische Situation aus Ihrem Instrumentalunterricht bzw. aus Ihrem Beruf. Verändern Sie anschließend Ihren Blick, indem Sie Ihre räumliche Position real verändern und sich an einen anderen Ort bewegen. Überlegen Sie nun aus dieser Perspektive heraus, wie Sie Ihr Problem geschildert haben, was die Merkmale Ihrer Problemschilderung waren. Es geht also nun nicht um den Inhalt, sondern die formalen Qualitäten Ihres Erlebens des Problems.

Das Erleben eines Problems geht immer einher mit bestimmten Gedanken (d.h. sprachlichen Formulierungen), Gefühlen und speziellen physiologischen Merkmalen. Diese einzelnen Elemente sind während des Problemerlebens zu einem speziellen Muster miteinander verkoppelt:

- Ein Sachverhalt, eine „Ist"-Situation wird auf eine bestimmte Weise beschrieben, erklärt und bewertet.
- Es wird eine Diskrepanz zu einem gewünschten „Soll" erlebt, welches wiederum auf eine bestimmte Weise (meist idealisiert) beschrieben, erklärt und bewertet wird, letzteres nämlich dogmatisch als erstrebenswert, einzig richtig und unbedingt notwendig.
- Bisherige Lösungsversuche haben nicht zum gewünschten „Soll" (Ziel) geführt, d. h. bisherige Hypothesen darüber, „woran es gelegen haben muss" und welche handlungspraktischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind, haben das Problem nicht gelöst.
- Auf physiologischer Ebene gehören eine spezielle Atmung, Muskeltonus, Herzschlag, Blutdruck u.w. ein bestimmtes Erleben von Zeit, Größe, Raum und das Empfinden bestimmter Gefühle zu dem Problemerlebensmuster.

Was zum Erleben eines Problems notwendig ist...



Problemerleben als spezifische Verknüpfung von Musterelementen

www.musikbaeume.de

Verändern Sie wiederum Ihre räumliche und körperliche Position. Lassen Sie Ihre Gedanken in Ihren Erinnerungen umherwandern. Beschreiben Sie eine erfolgreiche, gelungene Situation aus Ihrem Instrumentalunterricht bzw. aus Ihrem Beruf. Überlegen Sie auch hier, was abgesehen vom Inhalt Ihre speziellen Erlebensqualitäten dieser Situation ausmachen. Und woran ein außenstehender Beobachter das wahrnehmen könnte.

Leistung und professioneller Erfolg gehen einher mit einem individuellen inneren Kompetenzerleben. Dieses ist in der Regel willkürlich beeinflussbar und trainierbar, so u. a. durch die Imagination eines weiten inneren Erlebnisraumes, durch die Fokussierung auf bisherige erfolgreich gemeisterte Situationen und deren kinästhetische Ankerung.

Körper

Gefühle Gedanken

der gute innere Zustand

psycho-physische Befindlichkeit

- bewusst willkürlich beeinflussbar
- Beeinflussbarkeit ist trainierbar

Den guten inneren Zustand im bewussten Umgang mit Musik nenne ich „musiness".

www.musikbaeume.de

Beispiele aus meinem Instrumentalunterricht:

	„Erwünschtes" Verhalten	„Unerwünschtes" Verhalten	Verdeckte, mögliche Kompetenzen
„Sachebene"	„richtig" spielen	falsch spielen, Fehler machen,verspielen	• „Fehler ist kreative Leistung zum unerwünschten Zeitpunkt." • Information über Lernpotential
	Fakten etc. erinnern	vergessen (verlernen)	• Information: Inhalt hat für den Schüler (noch) keine besondere Bedeutung • Entlastungsfkt. des Gehirns
	üben	nicht üben	• Information über Bedürfnisse • Potential des inneren Konfliktes • „Beweis" der Autonomie
„Beziehungsebene"	freundlich, höflich etc. sein	unfreundlich, widerwillig etc. sein	Informationen über berechtigte Bedürfnisse
	zuverlässig sein	unzuverlässig sein	
	aufmerksam sein, zuhören können, klar sein	unkonzentriert, „unkommunikativ" sein	

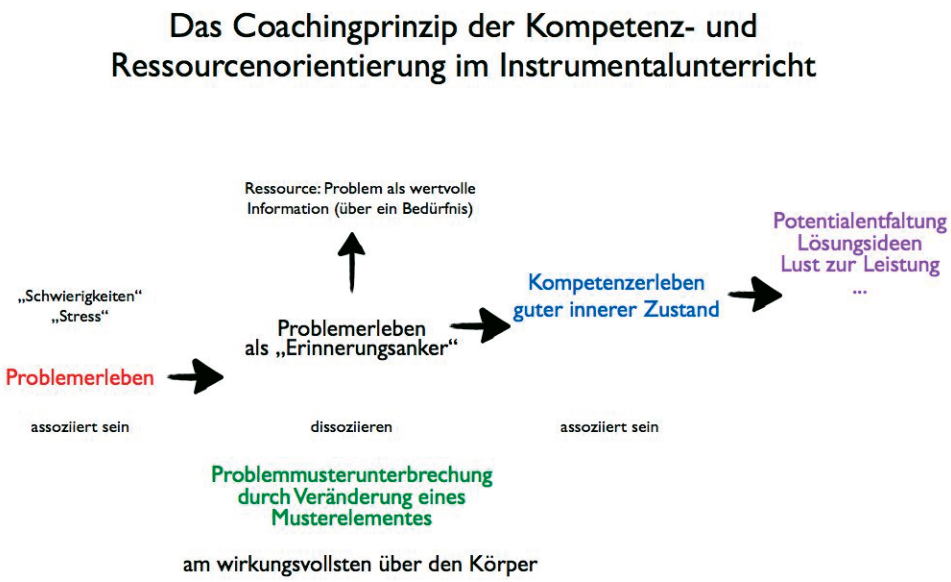
www.musikbaeume.de

„Falsch spielen", „vergessen", „nicht üben" oder auch „widerwillig sein" werden häufig beschrieben als defizitäres und unerwünschtes Verhalten des Schülers. Mit der Fragestellung „wofür könnte dieses Verhalten eine Ressource oder eine Kompetenz sein?" verschiebt sich der Fokus vom Problemerleben zu einer Kompetenzsuche: „neue", d.h. erst jetzt erkannte Informationen, beispielsweise über dahinterliegende und noch nicht genügend beachtete Bedürfnisse des Schülers, kommen in den Blick. Nach meiner Erfahrung entlastet diese Haltung den Lehrer und ermöglicht ihm eher hilfreiche, weil zielführende Anschlusskommunikationen und -handlungen im Unterricht. Kreative Aufgabe für Lehrer und Schüler ist es nun, aufgrund der Erkenntnisse gemeinsam zu überlegen und für den weiteren Unterrichtsverlauf zu planen, welche Kompetenzen, welche inneren (und gfs. äußeren) Ressourcen wie für eine angenehme Zielerreichung zu nutzen sind. Hieraus ergibt sich häufig auch eine Korrektur der Zielbestimmung und/oder des Zielweges.

Auch ich als Lehrer darf diese wertschätzende, ressourcenorientierte Haltung in meiner Selbstwahrnehmung mir selbst entgegenbringen. Erlebe ich mich in einer Situation, in der ich selber etwas an mir nicht mag oder mit mir unzufrieden bin, hilft mir die Frage „über welches Bedürfnis könnte das jetzt eine hilfreiche Information für mich sein?" zu einem eher liebevollen und wertschätzenden Umgang mit mir selbst.

Welche Erfahrungen haben Sie als Instrumentallehrer bzw. in Ihrem Beruf hierzu? Welche besonders bedeutsamen Situationen haben Sie in Ihrer Lehr- (bzw. Berufs-)Biographie erlebt?

Da auch in Zukunft schwierige oder problematische Situationen wahrscheinlich sind, ist es sinnvoll, in „guten Zeiten" Möglichkeiten zu finden und einzuüben, um aus dem Problemerleben, dem „Tunnelblick", aussteigen und hilfreiche Sicht-und Handlungsweisen finden zu können. Nach dem Hebb'schen Gesetz in der Hirnforschung („Cells that fire together, wire together.") lassen sich Musterelemente des Erlebens gezielt miteinander verkoppeln. Ich kann also in unserem Zusammenhang eine als problematisch erlebte Situation als „Erinnerungsanker" dafür nutzen, ein Musterelement willkürlich zu verändern, also beispielsweise – wenn ich im Problemerleben flach atme und mich eng oder starr fühle – bewusst tiefer zu atmen, mich zu bewegen und Bilder eines weiten inneren Erlebnisraums zu imaginieren. Trainiere ich dies bewusst – ich vergegenwärtige mir auf allen Sinnen eine mir bereits bekannte, typische Problemsituation und „steige" aktiv durch die Veränderung eines Musterlementes aus dem Erleben aus – bahnt sich in den entsprechenden Nervenzellnetzwerken im Gehirn dieses „Aussteigemuster". Es wird durch Wiederholung zu einem verkoppelten, automatisch ablaufenden Muster, welches dann auch in einer zuküftigen, realen Problemsituation „anspringt" und die Wahrscheinlichkeit steigert, wieder in einen Kompetenzzustand zurückzufinden und Handlungsoptionen zur Verfügung zu haben.



Vielleicht haben Sie Lust, hierzu in der nächsten Zeit „Selbstexperimente“ durchzuführen. „Spielen“ Sie mit Ihrem Erleben, indem Sie Ihre Aufmerksamkeit willkürlich auf bestimmte Erlebenselemente richten und diese gezielt verändern. Welche Auswirkungen hätte es beispielsweise, wenn Sie jetzt Ihre Unterarm- und Kiefermuskeln anspannen und dabei an Ihren Chef denken würden...? Oder Sie sich vorstellten, jedesmal, wenn Sie jemanden als grimmig schauend erleben, an Ihren letzten Strandurlaub zu denken und die warme Sonne auf Ihrer Haut zu spüren...? Oder für eine vergangene erfolgreiche Situation eine dazu passende kleine symbolische Geste finden und diese in Anforderungs- oder Belastungssituationen ausführen würden? Oder... Mit fortschreitender Erfahrung könnten Sie dann auch in dieser Weise den guten Umgang mit (sehr) schwierigen Situationen erforschen.

„Tipps“:

- Ressourcen in „guten Zeiten trainieren“
- Innehalten / Erkennen des Problemerlebens
- Transparente Kommunikation
- „Zwickmühlenfigur“
- Feedbackschleifen
- „Auftrag holen“

III. Der hier beschriebene Aspekt der Kompetenz- und Ressourcenorientierung besteht darin, das über die fünf Sinne im Körper abgelegte Erfahrungswissen über das Erleben vergangener Kompetenzsituationen als wertvolle innere Ressource für einen guten Umgang mit aktuell als problematisch erlebten Situationen zu nutzen. In diesem Sinne sind Menschen – Schüler und Lehrer – weder „halbleer" noch „halbvoll", sondern gänzlich angefüllt mit einem reichhaltigen inneren Wissen, vielfach auch „implizites Wissen", „die innere Stimme", „Intuition" oder von Antonio Damasio auch „somatische Marker" genannt. Kompetenz-und Ressourcenorientierung ist im Rahmen didaktischer Kategorien keine pädagogische „Methode", keine Verhaltens-oder Vorgehensweise, sondern eine Grundhaltung in der Begegnung von Menschen. Diese Grundhaltung beruht auf einem Menschenbild, das Menschen grundsätzlich für „fähig" hält und welches ihnen die Übernahme von (Selbst-)Verantwortung „zutraut" und diese zugleich fördert und einfordert. Zentrales Anliegen ist die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung und die Entfaltung der im Menschen liegenden Potentiale. Die Fokussierung auf Kompetenzen bzw. innere Ressourcen hilft Menschen, sich leicht(er) zielgerichtet zu verändern, d.h. auf eine angenehme, individuell stimmige Art zu lernen. Diese Grundhaltung sollte vor allem überall dort, wo es um Unterstützung von Menschen geht, in der Betreuung, Beratung, Erziehung, in der medizinischen Behandlung und auch in der Weiterbildung und Personalführung, selbstverständlich sein.Voraussetzungen dabei sind die empathische Wertschätzung des Lehrenden, Erziehenden, Behandelnden,... für das Anliegen bzw. die (möglicherweise noch „versteckten") Bedürfnisse des suchenden Menschen sowie die kontextadäquate Kommunikation im jeweiligen Setting.

Wird Kompetenz- und Ressourcenorientierung als Grundhaltung authentisch im instrumentalpädagogischen Kontext gelebt, kann sich das auswirken:

- Der Instrumentalunterricht kann effizienter werden. Der Schüler ist motivierter, weil es weniger „Probleme" gibt, er sich (mehr) als selbstwirksam erlebt und er sich insgesamt selbst mehr wertschätzt. Dies kann zu einer Steigerung der Leistungsfähigkeit führen.
- Der Lehrer kann seine Berufsqualität im Sinne einer „Berufshygiene" verbessern, weil er gut für sich sorgt.
- Der Lehrer ist auch Vorbild für den guten Umgang mit als problematisch erlebten Situationen. Im Unterricht kann der Schüler anhand des gemeinsamen Musiklernens und -lehrens modellhaft diese Fähigkeit lernen und für andere Lebensbereiche nutzen. Hierdurch wird – gerade in der musikalischen Breitenarbeit – die hohe gesellschaftliche Bedeutung des Instrumentalunterrichtes für die Persönlichkeitsentwicklung konkret(er) erlebbar und damit verständlich(er) kommunizierbar. (Hiermit sollen die Musik und der Musikunterricht nicht auf ein Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung reduziert werden. Im Sinne einer Ressourcenorientierung kann Musik im Rahmen einer reflektierten Instrumentalpädagogik in der angedeuteten Weise „genutzt" werden.)

Denken Sie an eine vergangene Unterrichtssituation, in der Sie als Lernender etwas auf eine angenehme, leichte Art erfolgreich gelernt haben. Wie haben Sie damals in dieser Situation Ihren Lehrer erlebt? Oder - falls Ihnen spontan keine Ihrer beglückenden unterrichtlichen Lern- und Veränderungserfahrungen einfällt – was hätten Sie sich in solchen Lernsituationen von Ihrem Lehrer mehr gewünscht? Und was in entsprechenden Situationen mehr von einem Berater, Arzt, Vorgesetzten...? Wie wollen Sie als Lehrer, als ... sein?

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Ihnen eine gute Zeit!

Weitere Informationen gerne persönlich und unter
www.musikbaeume.de

musikbäume
Agentur für Musikpädagogik

Literatur:

Alcantara, Pedro de: Indirect Procedures. A musician's guide to the Alexander Technique. Oxford 1997 (deutsch: Alexander-Technik für Musiker. Kassel 2002)
Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M. 1981 (Orig. 1972 Chandler Publishing)
Hüther, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen 32002, 1998 (Vandenhoek & Ruprecht)

Schmidt, Gunther: Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten. Heidelberg 22007, 12004 (Carl Auer)
Storch, Maja: Machen Sie doch, was Sie wollen! Wie ein Strudelwurm den Weg zu Zufriedenheit und Freiheit zeigt. Bern 2010 (Huber)

Bernd Dahlhaus,
Dipl.-Musikpädagoge, Dipl.-Coach,
tätig als Klavierpädagoge und in der Aus- und Weiterbildung von Musikpädagogen,
seit 2008 Coach für Musikstudierende an der Hochschule für Musik in Detmold.
Weitere Informationen unter: www.musikbaeume.de

Lothar Schattenburg, Rudolf J. Knickenberg (Bad Neustadt) &
Maria Schuppert (Detmold)

Musizieren lehren und lernen: Licht und Schatten

Ein Rückblick auf die 4. musikermedizinische Tagung der Psychosomatischen Klinik Bad Neustadt in Kooperation mit der DGfMM

Die vierte musikermedizinische Tagung der Psychosomatischen Klinik Bad Neustadt vom 11.-12. Juni 2010 fand wieder in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Musikphysiologie und Musikermedizin statt. Sie stand unter der wissenschaftlichen Leitung von Dr. R.J. Knickenberg, Prof. Dr. S. Kerber, Prof. Dr. H. Möller und Prof. Dr. M. Schuppert. Interdisziplinär wurden medizinische, psychologische, pädagogische und künstlerische Aspekte der Musikerziehung und der Musikausübung beleuchtet. Dabei sollte das Musizieren vor allem unter dem Aspekt der Ressource und Entwicklungsförderung diskutiert werden.

Jörg Rieger, Geschäftsführer der Psychosomatischen Klinik, betonte in seinen Begrüßungsworten am Freitagmorgen, eine musikalische Ausbildung müsse breiten Bevölkerungsschichten ermöglicht werden. In der Realität würde jedoch in Deutschland die Musikerziehung als Teil der Bildung immer mehr vernachlässigt, obwohl die positiven Auswirkungen des Musizierens auf soziale Kompetenzen, Zuhören, konstruktive Auseinandersetzung und komplexes Denken bekannt seien. Bereits 1921 habe Kestenberg in seinem Werk „Musikerziehung und Musikpflege“ beschrieben, wie die musikalische Früherziehung alle Lernpotentiale des Kindes abdecke, nämlich Sprachentwicklung, Emotionalität, soziale Fähigkeiten, Kommunikation, Rhythmusgefühl und die Musik selbst. Jörg Rieger wies darauf hin, dass selbst in Entwicklungsländern mit deutlich geringeren finanziellen Möglichkeiten als Deutschland heute Musikschulen neu gegründet und unterstützt würden.

Musikausübung für ein ganzes Leben

Der Freitag stand unter dem Thema *Musikausübung für ein ganzes Leben* und thematisierte das musikalische Lernen unter pädagogischen, musikphysiologischen und neurobiologischen Aspekten.

Leider musste *Prof. Dr. Dr. Lorenz Welker* aus München seine Teilnahme absagen. Doch der Oberarzt der Psychosomatischen Klinik, Dr. Stefan Hiby, trug den Beitrag von Lo-

renz Welker anhand vor dessen Powerpoint-Folien vor. Die **Studie zum „Hofer Modell“** untersuchte mittels psychologischer und neuro-bildgebender (fMRT) Verfahren die emotionalen, mentalen und sozialen Kompetenzen von 21 Schülern der Musikschule der Hofer Symphoniker sowie einer Kontrollgruppe von 21 Nicht-Musikern (Altersmittel 20,3 bzw. 18,4 Jahre). Kernaussagen sind, dass die Musikschüler über eine verbesserte und länger anhaltende Aufmerksamkeit und Konzentration verfügten. Zudem konnten sie Emotionen differenzierter wahrnehmen und erleben. So zeigten die fMRT-Aufnahmen, dass sich MusikerInnen anscheinend stabiler gegenüber angsterregenden Reizen verhalten als die Kontrollgruppe.

Prof. Dr. Claudia Spahn, Leiterin des Freiburger Instituts für Musikermedizin, referierte über die **„Musische Ausbildung – die Aufgaben heutiger Musikpädagogen“.** Musikpädagogen sind heute mit einer extrem breiten Altersfächerung von Musikschülern konfrontiert, die von der musikalischen Früherziehung bis zum Seniorenmusizieren reicht. Zudem ist es unerlässlich, unter (altersentsprechenden) musikphysiologischen Aspekten zu unterrichten und Prinzipien der Musikergesundheit zu vermitteln. Aus diesen Gründen sind entsprechend breite musikpädagogische und didaktische Kompetenzen sowie inhaltliche Flexibilität erforderlich. Claudia Spahn erläuterte diesbezüglich einige Unterrichtsideen und Weiterbildungsmöglichkeiten für Musikpädagogen.

Prof. Dr. Eckart Altenmüller, Direktor des Instituts für Musikphysiologie und Musiker-Medizin der Hochschule für Musik und Theater Hannover, fokussierte auf die **„Neurobiologie der sensomotorischen Entwicklung im Kinder- und Jugendalter“**, welche den Gesetzen der Neuroplastizität unterliegt. Allgemein ist die neuronale Reifung hochgradig individuell. Es gibt „schnellere“ und „langsamere“ Kinder – eine Individualität, die sich auch im musikalischen Lernen widerspiegelt, und die daher z.B. bei der Frage des Beginns einer musikalischen Ausbildung berücksichtigt werden muss. Die neuronale Vernetzung nimmt bis zum Alter von 20 Jahren konsequent zu und ist extrem geprägt durch den „Gebrauch“, also z.B. durch das Musizieren, welches geradezu als „Plastizitätsmotor“ wirkt. Hierbei erzielt allerdings die pure, hochauflösende Motorik – also räumlich und zeitlich präzise Reize – die größten Effekte. Daher sind beispielsweise bei Streichern die kortikalen Repräsentationen der Finger II-V links, d.h. im Allg. der „Greifhand“, bedeutend ausgeprägter als diejenigen der Bogenhand – obwohl die Bogenhand prägender für den musikalischen Ausdruck ist. Eckart Altenmüller führte zahlreiche weitere Besonderheiten der Sensomotorik beim Musizieren aus und erläuterte die Möglichkeiten, aber auch manche Grenzen der Übertragung neurowissenschaftlicher Studienergebnisse auf praktische musikpädagogische Fragestellungen.

Prof. Dr. Wolfgang Lessing, Studiendekan der Fachrichtung Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Dresden, formulierte Thesen zum **„Schüler-Lehrer Verhältnis“** vor

dem Hintergrund „Orientierung versus Verstehen". Die Vorstellung, was einen guten Lehrer ausmacht, hängt nach Wolfgang Lessings Ausführungen wesentlich von den Erfahrungen ab, die ein Schüler bereits mit Lehrern gemacht hat bzw. von den Rollenbildern, die ihm durch Elternhaus und Umwelt vermittelt werden. Die Schüler- Lehrer Beziehung gründet in der klassischen Pädagogik auf Begriffen wie Empathie, Verständnis oder Liebe. Häufig werden heute an die Lehrenden Maximalanforderungen gestellt, die nicht der Realität des Unterrichtsalltags entsprechen würden. Im ästhetischen Erfahrungsraum wird die Lehrer-Schüler-Beziehung durch das symmetrische Interagieren zweier gleichberechtigter Mitspieler ersetzt.

Prof. Dr. Piotr Oczkowski, Professor für Klavier an der Hochschule für Musik Detmold und Leiter des Detmolder Hochbegabtenzentrums, sprach über den **„Umgang mit der Hochbegabung"**. Defizite bei der Musikalisierung der Gesellschaft insgesamt und auch bei der gezielten musikalischen Frühförderung in Deutschland haben dazu geführt, dass immer weniger deutsche Studienbewerber an Musikhochschulen der Konkurrenz aus anderen Ländern standhalten können. In diesem Kontext wurden in den vergangen Jahren an mehreren Musikhochschulen in Deutschland breit angelegte Frühstudiengänge etabliert. So wurde vor drei Jahren das Detmolder Hochbegabtenzentrum (DHZ) zur Förderung sehr begabter Kinder und Jugendlicher im Alter zwischen ca. 13 und 19 Jahren gegründet. Der Unterricht findet im 14-tägigen Rhythmus an den Wochenenden statt, um die Vereinbarkeit von Schule und Studium zu gewährleisten. Studieninhalte und Betreuung der Studierenden sind geprägt von einem ganzheitlichen Ansatz: Neben dem Unterricht im Hauptfach (möglich sind alle Instrumente, Gesang, Komposition, Dirigieren, Musiktheorie) wird u.a. Unterricht im Nebenfach, Chor, Musikgeschichte, Gehörbildung, Improvisation, aber auch in Körpertechniken, Musikphysiologie und wechselnden Sonderseminaren erteilt. Viele Kurse können für ein späteres Musikstudium bereits angerechnet werden. Besonderer Wert wird auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und Teamfähigkeit gelegt. Für die Begleitung der Studierenden und deren Eltern steht eine Kinder- und Jugendpsychologin zur Verfügung.

Gemeinsames Musizieren

In der schönen Atmosphäre des Foyers der Psychosomatischen Klinik trafen sich am Freitagabend die ReferentInnen und TagungsteilnehmerInnen zu einem teils sehr spontanen musikalischen Austausch. Darunter waren auch ehemalige PatientInnen, die in der Klinik musikmedizinisch behandelt worden waren.
Es erklang ein breites Spektrum von Darbietungen, das deutlich machten dass sich Spontaneität und hohe musikalische Qualität gegenseitig bedingen.

Musik in Krisen und Krankheit

Der zweite Veranstaltungstag drehte sich interdisziplinär um das Thema „Musik in Krisen und Krankheit".
Prof. Dr. Wolfgang Rüdiger, Leiter des Studiengangs Musikpädagogik an der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf, eröffnete den Vormittag mit seinem Vortrag **„Motivation während eines langen Musiker-Lehrerlebens"**. Das Leitmotiv der Ausführungen wurde mit einem Zitat von Clint Eastwood (80 Jahre) vorgegeben: „Bei jeder Arbeit lerne ich dazu, deshalb mache ich immer weiter." Wolfgang Rüdiger betonte, dass sich bei seinem Thema etliche Disziplinen kreuzen: Motivations- und Emotionspsychologie, Psychologie der Lebensspanne, Neurowissenschaft und Biographieforschung, Philosophie und Pädagogik, Musikschul- und Hochschuldidaktik und anderes mehr. Die Lust an Neuem, Fremdem, lebenslangem Lernen mit Begeisterung erzeugt Motivation und Leistung bei den SchülerInnen, die wiederum die Motivation und Produktivität der LehrerInnen anregt. Es geht um eine Anthropologie lebenslanger Entwicklung und Motivation, die ihre Wurzeln hat in der Aufklärung und Frühromantik vor und um 1800.

Prof. Dr. Peer Abilgaard, Chefarzt der Klinik für Psychiatrie am Kath. Klinikum Duisburg und Leiter des Peter-Ostwald-Instituts der Hochschule für Musik Köln, referierte über **„Musik als Stressor – Musik als Ressource".** Anhand dreier Kasuistiken zeigte er die individuell sehr unterschiedlichen Wechselwirkungen von Psyche und Musik und veranschaulichte die Notwendigkeit, entsprechend individualisierte Therapiemaßnahmen in der Psychiatrie und Psychotherapie anzuwenden. Die erste Kasuistik beschrieb eine Hobbymusikerin mit komplexer Traumafolgestörung. Der Musiktherapeut der Klinik konnte gemeinsam mit der Patientin erarbeiten, welche Töne auf ihrem Instrument sie besonders zu stabilisieren vermochten. Beim zweiten Fall handelte es sich um eine Berufsmusikerin, die vorrangig Ich-stärkend nach dem PITT-Konzept (Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie) von Luise Reddemann therapiert wurde. Peer Abilgaard betonte, dass eine musiktherapeutische Intervention – ein häufig angewandter Therapiebaustein in der Psychotherapie – in diesem Fall geradezu kontraindiziert gewesen wäre, da das psychische Beschwerdebild im Zusammenhang mit dem Musikerberuf entstanden war. Der dritte Patient war Johann Sebastian Bach, für den die Musik eine unerschöpfliche Ressource darzustellen schien. Musik half ihm, seine zahlreichen Schicksalsschläge zu verarbeiten, was sich in seiner geistlichen Musik stellenweise deutlich widerspiegelt.

Hildegard Wind, Feldenkraispädagogin und Geigerin aus Bamberg, hielt einen Vortrag zur **„Krise als Chance. Die Entdeckung des Körpers beim Instrumentalspiel"**. Ein Zitat von Tucholsky gab das Leitmotiv ihres Vortrages vor: „Hast Du Glück, ist es gut. Hast Du kein Glück, ist es auch gut. Hast Du eben Pech gehabt. War vielleicht Dein Glück." Anhand ihrer eigenen Biografie zeigte Hildegard Wind, wie sie gelernt habe, pro-

duktiv mit Krisen umzugehen. Sie veranschaulichte, dass man Krisen auch als Einladung betrachten könne für eine Hinterfragung mit anschließender Neuorientierung. Heute fokussiere sie nicht mehr nur darauf, wie sich Töne, Phrasen, Läufe, Akkorde anhören, sondern auch, wie sie sich anfühlen, d.h. wie deren technische, klangliche und dynamische Umsetzung körperlich erlebt wird. Die körperliche Wahrnehmung in solcher Weise zu verfeinern, gelinge ihr besonders mit Hilfe der Feldenkrais-Methode, die sie in zahlreichen Kursen sowohl im Bereich der Musik als auch der Klinik vermittelt.

Prof. Dr. Maria Schuppert, Leiterin des Zentrums für Musikergesundheit der Hochschule für Musik Detmold, stellte die Frage **„Am Limit? Spannungsfeld der Möglichkeiten und Grenzen beim Musizieren im höheren Lebensalter“**. Dieses Thema berührte verschiedene Disziplinen – von der Neurobiologie über die Musikphysiologie und die Didaktik bis hin zu spezifischen musikermedizinischen Fragestellungen im höheren Lebensalter. Maria Schuppert erläuterte einige neurowissenschaftliche Erkenntnisse aus der Expertise-Forschung mit betagten und hochbetagten Solisten, die im Gegensatz zu den Amateurmusikern oft nur einen minimalen Rückgang der Spielfähigkeit im Alter verzeichnen. Die Situation älterer Orchestermusiker kann schwierig sein, da dort kaum Raum für Flexibilität und Anpassungsmechanismen besteht. Bei den Amateurmusikern im höheren Lebensalter werden kontinuierlich Lernende, Wieder-Einsteiger und Anfänger unterschieden. Die Arbeit mit älteren Musikschülern bekommt erfreulicherweise auch in der musikpädagogischen Ausbildung einen immer höheren Stellenwert. Es wurden verschiedene Beispiele aus der Arbeit von Seniorenchören, -Orchestern und -Bands gezeigt, u.a. die britische Band „The Zimmers“ mit ihrem 90-jährigen Bandleader. Anschließend wurden „altersgerechte“ musikphysiologische, didaktische und musikermedizinische Aspekte des Seniorenmusizierens dargestellt. Das Beispiel einer 101-jährigen amerikanischen Coffeeshop-Pianistin zeigte, dass Musizieren im Alter geradezu ein Lebenselixier sein kann.

Workshops

Am Freitag- und Samstagnachmittag wurden insgesamt sechs parallel laufende Workshops angeboten:

Dr. Stefan Hiby und Dr. Rudolf J. Knickenberg, Psychosomatische Klinik Bad Neustadt, förderten in ihrem Workshop den **„Erfahrungsaustausch von Musikern, die als Patienten bei uns waren“**. Folgende Fragen wurden behandelt: Wie ging es nach dem Aufenthalt in Bad Neustadt weiter? Was würde ich mir von der Behandlung noch anderes gewünscht haben? Mit den ehemaligen PatientInnen wurden geschaut, wo sie im Moment stehen und welche Impulse sie nach der Behandlung brauchen, um zu Hause weiter an sich zu arbeiten.

Prof. Dr. Helmut Möller, Kurt-Singer-Institut für Musikergesundheit in Berlin, stellte in seinem Workshop die Frage: **„Das Problem der ‚Selbstentwertung': Was kann ich als Musiker dagegen tun?".** Musiker stehen unter großem Leistungsdruck, Rivalität in den Orchestern und dem kritischen Blick des Publikums, der Fachjournalisten und Dirigenten. Helmut Möller fokussierte auf Strategien zur Vorbeugung und Behandlung von Selbstwertkrisen, die bei MusikerInnen ausgelöst werden können durch ihre persönliche Labilität oder durch die hohe Anforderungssituation (oder durch beides).

Bernd Dahlhaus, Pianist, Musikpädagoge und Coach, bot einen Workshop an zum Thema: **„Ist der Schüler halbvoll oder halbleer?!" – Das Coachingprinzip der Kompetenz- und Ressourcenorientierung in der musikalischen (Berufs-) Ausbildung".** Menschen fällt es leichter sich zu verändern, sich auf „unsicheres Neuland" zu begeben und zu lernen, wenn sie sich wertgeschätzt, kompetent und kraftvoll fühlen. Dieser Grundgedanke wurde in diesem Workshop anhand gemeinsamer Übungen in der Anwendung auf den Instrumentalunterricht erlebbar gemacht.

Prof. Dr. Anna Maria Dur, Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim, arbeitete mit ihren Workshop-Teilnehmern an **der „Prophylaxe von Auftrittsängsten bei Sängerinnen und Sängern. Welt der Farben und des wortlosen Klanges".** Ursachen und Behandlungsmethoden der Auftrittsängste wurden besprochen, ebenso pädagogische Einflussmöglichkeiten während der Hochschulausbildung.

Prof. Dr. Barbara Metzger und Monika Schelske-Flöter, Hochschule für Musik Würzburg, führten einen Workshop durch zum **„Elementaren Musizieren mit Erwachsenen".** Mit den TeilnehmerInnen wurde gemeinsam erprobt, auf welchen Wegen der Mensch in der Gruppe durch Bewegung, mit der Stimme und im elementaren Instrumentalspiel musikalischen Phänomenen lustvoll begegnen kann. Musik und Bewegung können Auslöser sein zur nonverbalen und verbalen Kommunikation sowie Mittler zur Ich-Findung innerhalb einer Gruppe.

Sibylle Dörge, Cellopädagogin und Coach aus Zürich, konzentrierte sich auf **„Krise als Chance zur Veränderung".** Es gäbe kein Leben, ohne dass wir an Grenzen stoßen. Frau Dörge gab den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, live mitzuerleben, wie sie mit KlientInnen arbeitet, die in einer Krisensituation zu ihr kommen.

Alle sechs Workshops waren gut besucht und wurden sehr geschätzt, weil sie zu den Vorträgen eine gute Ergänzung und Auflockerung boten mit ihren praktischen Übungen und der Möglichkeit, Inhalte und Fragen im Detail zu behandeln. Ferner konnten PatientInnen in Ruhe ihre Erfahrungen austauschen, die sie mit der musikermedizinischen Behandlung in Bad Neustadt gemacht hatten.

Fazit

Von der Tagung ging eine kräftige Motivationsspritze aus für alle in der Musikpädagogik und Musikermedizin tätigen Berufe und für die Musiker selbst. Katamnestisch war der Austausch interessant mit PatientInnen, die in der Psychosomatischen Klinik Bad Neustadt musikermedizinisch behandelt wurden. Das Musizieren ist entwicklungspsychologisch von großer Bedeutung – auch im Alter. Es wurde aber in der Diskussion darauf hingewiesen, dass auch „unmusikalische" Menschen (nehmen wir Freud) es ‚zu etwas bringen können'. Die zeitgleich zur Tagung beginnende Fußball-WM ließ die Fans entgegenfiebern: dem Berechnen von Flanken, der Kombination von Spielzügen, der Willensbekundung zum Tor und der Empathie mit der geschlagenen Mannschaft. Hier spielen jene neurobiologischen Strukturen eine Rolle, um die sich die Tagung gekümmert hat. Daher lautet das Fazit für die Kinder: Spielt Instrumente und Fußball!

Autoren

Dr. phil. Lothar Schattenburg
Dr. med. Rudolf J. Knickenberg
Psychosomatische Klinik Bad Neustadt
– Abteilung Rehabilitation
Salzburger Leite 1
97616 Bad Neustadt a. d. Saale
e-mail: knickenberg.ca@psychosomatische-klinik-bad-neustadt.de

Prof. Dr. Maria Schuppert
Zentrum für Musikergesundheit der Hochschule für Musik Detmold
Neustadt 22
32756 Detmold
e-mail: m.schuppert@gmx.de

Autorenverzeichnis

Abilgaard, Peer, Professor, Dr. med., Diplom-Musikpädagoge, Facharzt für Psychiatrie und Psychotherapie, Chefarzt, Bad Säckingen, Peter-Ostwald-Institut für Musikergesundheit an der Hochschule für Musik und Tanz, Köln

Altenmüller, Eckart, Professor, Dr. med., Dipl.-Mus., MA, Institut für Musikphysiologie und Musikermedizin der Hochschule für Musik und Theater, Hannover

Bleichner, Franz, Dr. med., Chefarzt Abt. Krankenhaus, Psychosomatische Klinik, Bad Neustadt

Dahlhaus, Bernd, Dipl.-Musikpädagoge und Dipl.-Coch, tätig als Klavierpädagoge und als Coach in der Aus- und Weiterbildung von Musikpädagogen, Marl

Kerber, Sebastian, Professor, Dr. med., Chefarzt Kardiologie, Herz- und Gefäßklinik Bad Neustadt

Knickenberg, Rudolf, J., Dr. med., Ärztlicher Direktor, Chefarzt Abt. Rehabilitation, Psychosomatische Klinik, Bad Neustadt

Lessing, Wolfgang, Professor, Dr., Hochschule für Musik Carl Maria von Weber, Dresden

Möller, Helmut, Professor, Dr. med., Psychoanalytiker, Kurt-Singer-Institut für Musikergesundheit, Universität der Künste und Hochschule für Musik „Hanns Eisler", Berlin

Oczkowski, Piotr, Professor für Klavier und Leiter des Detmolder Hochbegabtenzentrums Hochschule für Musik, Detmold

Rüdiger, Wolfgang, Professor für Musikpädagogik/Künstlerische Ausbildung an der Robert Schumann Hochschule, Düsseldorf

Schattenburg, Lothar, Dr. phil., Dipl.-Psych., Leitender Psychologe, Psychosomatische Klinik Bad Neustadt

Schuppert, Maria, Professorin Dr. med., Zentrum für Musikergesundheit der Hochschule für Musik Detmold

Spahn, Claudia, Professorin, Dr. med. Dipl. Mus., Fachärztin für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Leiterin des Freiburger Instituts für Musikermedizin, Hochschule für Musik und Universitätsklinikum Freiburg

Rieger, Jörg, Geschäftsleitung, Psychosomatische Klinik Bad Neustadt

Welker, Lorenz, Professor, Dr. med., Dr. phil., Arzt, Psychoanalytiker, Institut für Musikwissenschaft, Ludwig Maximilian Universität, München

Wind, Hildegard, Feldenkraispädagogin, 2. Konzertmeisterin (a.D.), Bamberger Symphoniker

Schriftenreihen der Klinik

2003 I Vorträge zur Fachtagung
Forschungsprojekte zur stationären psychosomatischen Behandlung: Fragestellungen, Ergebnisse, therapeutische Umsetzung

2004 II Vorträge zur Fachtagung Return to work
Die Wiedereingliederung in den Arbeitsprozess als Aufgabe der psychosomatischen Rehabilitation

2004 III Vorträge zur Fachtagung
Musikermedizin aus psychosomatischer Sicht. Aktuelle neurowissenschaftliche Erkenntnisse, Prävention und Rehabilitation

2004 IV Neustädter Fachtagung für Sozialdienstmitarbeiter und Rehabilitationsberater

2005 V Forschungsbericht 2005
Anlässlich des 30-jährigen Bestehens der Psychosomatischen Klinik Bad Neustadt

2005 VI 30 Jahre Psychosomatische Klinik Bad Neustadt
Entwicklungen und Perspektiven in Psychosomatik und Psychotherapie zwischen Grundlagen und klinischer Umsetzung

2005 VII Seelsorge und Psychotherapie,
in Kooperation mit der Klinikseelsorge am Rhön-Klinikum Bad Neustadt

2006 VIII Jahrzehntelange Höchstleistung als Musiker. Rechtzeitige Vorbeugung und wirksame Behandlung somatischer und psychosomatischer Erkrankungen.
In Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Musikerphysiologie und Musikermedizin (DGfMM)

2007 IX Forschungsbericht 2007

2007 X Seelsorge und Psychotherapie. Beichte und Psychotherapie – Vergebung und Veränderung. In Kooperation mit der Klinikseelsorge am Rhön-Klinikum Bad Neustadt

2007 XI Körper und Psyche im psychotherapeutischen Kontext. Die körperbezogene Psychotherapie als Zugang zu psychosomatischen Erfahrungen.
In Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für klinische Psychotherapie und psychosomatische Rehabilitation (DGPPR)

2008 XII Der Stellenwert des Pflegeberufes in der Psychosomatik

2009 XIII Vom Lampenfieber zur Auftrittsangst
In Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Musikerphysiologie und Musikermedizin (DGfMM)

2011 XIV Verlust und Resilienz – Über den Umgang mit Verlusterfahrungen in Seelsorge und Psychotherapie