

Martha Kniewasser-Alber

Matr.Nr.: 91BU106

„Spielst du mir das vor?“

**Somatische Lernmethoden und Aspekte der Bindungstheorie als
Grundlage für gelingenden Musik- und Instrumentalunterricht**

Master-Arbeit

Zur Erlangung des Akademischen Grades

Master of Arts

des Studiums Elementare Musikpädagogik

an der

Anton Bruckner Privatuniversität

Linz

Betreut durch: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Constanze Wimmer

Mag.^a Heidemarie Schneider-Klimpfinger

Linz, am 20. Mai 2015

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1 Methoden der Körperwahrnehmung.....	6
1.1. Elsa Gindler	6
1.2. Heinrich Jacoby	8
1.3. Begegnung und Zusammenarbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby	9
1.4. Moshé Feldenkrais.....	12
1.5. Die Begegnung von Moshé Feldenkrais und Heinrich Jacoby.....	15
2 Lernen: der Versuch einer Annäherung.....	19
2.1. Organisches Lernen.....	20
2.1.1. Sicherheit.....	21
2.1.2. Fühlen, Empfinden, Denken, Bewegen.....	23
2.1.3. Bewegung als Ansatzpunkt.....	24
2.2. Bindung und Lernen.....	27
2.2.1. Bindungsbegriff	27
2.2.2. Bindungsverhaltenssystem – Explorationsverhaltenssystem.....	28
2.2.3. Entwicklung kindlichen Bindungsverhaltens	29
2.2.4. Bindungstypen	32
2.2.5. Korrigierbarkeit von ungünstigen Bindungserfahrungen durch pädagogische Fachkräfte.....	35
2.3. Übereinstimmungen und Verzahnungen zwischen den Modellen somatischer Lernmethoden und den Erkenntnissen der Bindungstheorie	38
2.4. Lernen am Instrument.....	40
2.4.1. Unterrichtssetting im Musik- und Instrumentalunterricht	40
2.4.2. Das Lerndreieck.....	41
3 Lerngegenstand, ästhetisches Feld und Intermediärraum: Musik	45
3.1. Musik als Lernaufgabe.....	46
3.1.1. Definitionsversuche	46
3.1.2. Abseits von Begabung – was an Musik erlernbar ist.....	47
3.2. Musik als ästhetisches Feld	51
3.2.1. Annäherungen an den Begriff „Ästhetik“	51
3.2.2. Vom Wesen ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Erkenntnis	52
3.2.3. Ästhetische Bildung	56
3.2.4. Musik als Medium ästhetischer Erfahrung	58

3.2.5. Ästhetische Bildung und die Kunst des Unterrichts und Erziehens.....	60
3.3. Musik als Intermediärraum und Übergangsobjekt.....	60
3.3.1. Definition eines Intermediärraumes	60
3.3.2. Übergangsphänomene als Wurzeln von Spiel, Kreativität und Kultur	61
3.3.3. Betrachtung von Musik als Intermediärraum.....	62
4 Hauptakteure im Lernprozess – die Lernenden	63
4.1 Entscheidungsklarheit.....	64
4.2 Hilfreiche Voraussetzungen lernend zu sein	66
4.2.1. Erfahrungsbereit werden – antenniges Verhalten.....	67
4.2.2. Spontaneität.....	68
4.2.3. Fehlerfreundlichkeit	71
4.2.4. Gewährsein – Bewusstheit – Selbstgefühl.....	72
5 Die Kunst des Raumbereitens – die Lehrerin/der Lehrer	73
5.1. Achtsamkeit und Präsenz.....	74
5.2. Zeit – Ruhen und Pausen	75
5.3. Zweckmäßige Fragestellungen und Wahlmöglichkeiten	77
5.4. Fehlerfreundlichkeit.....	79
5.5. Feinfühligkeit und Kooperation.....	81
5.6. Abhängigkeit	84
6 Zusammenfassung.....	86
Literaturverzeichnis	88
Abbildungsverzeichnis	91
Eidesstattliche Erklärung.....	92

Vorwort

„Spielst du mir das vor?“ ist eine jener Fragen, die alle MusikpädagogInnen im Laufe ihres Unterrichtens schon einmal gehört haben. In jener kleinen, alltäglichen Frage werden jene Aspekte sichtbar, die Inhalt dieser Masterthesis sind: die Möglichkeit, die Lehrerin, den Lehrer, zu beobachten und zu belauschen, wenn sie oder er Musik mithilfe des eigenen Körpers und eines Instruments zum Klingen bringt, und die Tatsache, dass hier jemand ist, der angefragt werden kann und dem Lernenden je nach Situation Spiegel, Vorbild, Ansprache, „Reibebaum“, Hilfestellung u.v.m. sein kann.

Aus Eckpfeilern meiner Biographie, den Tatsachen, Elementare Musikpädagogik studiert und eine Feldenkrausausbildung absolviert zu haben, und seit vielen Jahren an einer Ausbildungsstätte für KindergartenpädagogInnen zu unterrichten, haben sich die Bausteine für die vorliegende Masterarbeit ergeben.

Die Reflexion von somatischen Lernmethoden und von Aspekten der Bindungstheorie, welche ich auf ihre Relevanz für gelingenden Musik- und Instrumentalunterricht überprüfen wollte, brachte in der Zeit des Schreibens so etwas wie eine Neuorientierung auf den Landkarten des pädagogischen Arbeitens mit und durch Musik mit sich. Sehr bald ließen sich Ähnlichkeiten in den Schlussfolgerungen beider Modelle, jenem der Bindungstheorie und jenem der leiblichen Ansätze für Lernen entdecken, welche im Kapitel 2.4 explizit zusammengefasst sind. Das Lerndreieck, ein Modell, welches der Bindungstheorie entstammt, wird unter der Berücksichtigung der Besonderheiten von Musik durchgedacht.

Aus dem Versuch, Musik nicht zu einem ausschließlichen Lerngegenstand zu verkürzen, ergaben sich auch Überlegungen zu Musik als Intermediärraum und Musik als ästhetischem Lernfeld, welche sich in den Kapiteln 3.2 und 3.3 finden.

Dem Anspruch an eine Sprache, die beiden Geschlechtern gerecht wird und die der Tatsache, dass im pädagogischen Bereich immer noch mehr Frauen arbeiten – je jünger die Kinder, umso mehr – Rechnung trägt, möchte ich insofern genügen, als weibliche und männliche Formen gleichermaßen verwendet werden. Sprache ist Abbild von Gesellschaft (welche beileibe auch nicht immer einfach zu lesen und zu verstehen ist) und schafft Wirklichkeiten: In diesem Sinne ist das Gegenteil von unsichtbar sichtbar –

auch in der Sprache einer Masterarbeit.

Besonderen Dank möchte ich meinen beiden Betreuerinnen Mag.^a Dr.ⁱⁿ Constanze Wimmer und Mag.^a Heidemarie Schneider-Klimpfinger aussprechen, die mich wertschätzend und ermutigend durch die Erstellung dieser Arbeit begleitet haben und die ganz richtige Balance zwischen Unterstützung, Anregung und Freiheit ermöglichten.

Meinem Mann Andreas danke ich für die tatkräftige Alltagsunterstützung und die Geduld, die er in den letzten Monaten aufbrachte. Unsere beiden Kinder sind mir in ihren sehr verschiedenen Zugängen zum Lernen Quelle von An- und Aufregung, von Inspiration und Nachdenklichkeit – auch ihnen ein Danke für ihre Originalität und ihr Zugehen auf die Welt.

Nikola Leitenmüller-Wieser und meinen beiden Schwestern danke ich für ihre Hilfe bei Formatierung und Korrektur der folgenden Seiten und meinen Eltern für ihr Interesse und ihre Haltung, dass Bildung ein Leben lang möglich und gut ist.

Martha Kniewasser-Alber Walding, im Mai 2015

Gewidmet ist diese Masterarbeit
all jenen Lehrerinnen und Lehrern,
die schon lange begriffen haben,
dass Lernen mit einem lebendigen und sensiblen Leib
und in Begleitung wertschätzender und stabiler Beziehungen
ein würdiges und menschliches ist.

1 Methoden der Körperwahrnehmung

Im folgenden Kapitel werden drei BegründerInnen und ihre somatischen Methoden vorgestellt. Elsa Gindler, Heinrich Jacoby und Moshé Feldenkrais verstanden ihre Arbeit gleichermaßen mehr im pädagogischen, denn im therapeutischen Feld verankert und forschten und unterrichteten in intensivem Kontakt mit ihren – meist erwachsenen – SchülerInnen. Entscheidend für die Auswahl der Genannten war, dass die drei zwar unabhängig voneinander, aber zeitlich nahe beieinanderliegend ihre Forschungen begannen, sich im Laufe ihrer Biografie kennenlernten und es zu interessanten Begegnungen¹, und im Fall von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby zu fruchtbringender Zusammenarbeit, kam (vgl. Klinkenberg 2007, S. 90).

1.1. Elsa Gindler

„Unsere Mittel sind: Atmung, Entspannung, Spannung. Worte, die demnächst so missbraucht sein werden, wie alle schönen Dinge auf der Welt. Solange sie Vokabel bleiben, stiften sie Unheil, und sobald sie mit Vorstellungen erfüllt sind, werden sie zu großen Mittlern des Lebens.“ (Elsa Gindler in Ludwig 2002, S. 86)

Elsa Gindler (1885-1961) absolvierte nach einer kaufmännischen Lehre ein Studium der „Harmonischen Gymnastik“ bei Hedwig Kallmeyer in Berlin. Über die Berührung mit den deutschen Atemschulen von Clara Schlaffhorst und Hedwig Andersen entwickelte sie überraschend früh eigene Akzentsetzungen in ihrer Arbeit (vgl. Klinkenberg 2007, S. 89). Beziehungen zwischen physischen und psychischen Zuständen waren bald ihr Thema und in intensivem Austausch mit ihren SchülerInnen verließ sie gymnastisches Übungsmaterial zugunsten einer „(...) experimentellen Forschungsarbeit psychosomatischer Zusammenhänge und eigener Entwicklungsmöglichkeiten“ (Klinkenberg 2007, S. 90).

Auf der Suche nach zweckmäßigem Körperverhalten, das sie anhand einfacher Tätigkeiten (sprechen, bewegen, tasten, sitzen...) zu vermitteln versuchte, spielte in ihren Arbeitsgruppen immer wieder der Begriff des „Bewusstseins“ eine Rolle. Sie meinte damit „das Bewusstsein, das immer in der Mitte steht, auf die Umwelt reagiert und denken und fühlen kann. (...) Für mich fasst das kleine Wort 'ich' dies alles zusammen.“ (Johnson 2012, S. 32). Als Mittel in ihrer Arbeit gab sie „Atmung, Entspannung, Spannung“ an

1 Vgl. www.koerperverhaltenstherapie.de/Feldenkrais_und_Jacoby.html, eingesehen am 01.07.2014, 9:43 Uhr

(Johnson 2012, S. 33).

Entscheidend erschien ihr der Moment der Zustandsänderung aus der Ruhe in die Aktivität oder aus einer Tätigkeit in die Entspannung, die Frage nach einem angemessenen Bewegungsaufwand war immer präsent. Auch die Bezugnahme zum Untergrund, zur Unterlage und damit ein Empfinden der Schwerkraft spielte in ihren Forschungen eine große Rolle (Johnson 2012, S. 38).

Elsa Gindler hatte ein hohes Bewusstsein darüber, wie leicht ihre Anregungen missverständlich als „Rezept“, „Methode“ oder eine Abfolge von Übungen verstanden werden konnten. Sie versuchte sehr konsequent einer Systematisierung ihrer Tätigkeit zu entgehen und stellte folgerichtig bereits Mitte der 1920er Jahre ihre Ausbildungstätigkeit von LehrerInnen – damals noch GymnastiklehrerInnen – ein.

Sie blieb bei ihrer Vision von einem „(...) Laboratorium. Ich möchte niemanden ausbilden. Ich möchte forschen – wer dabei mitforschen will, ist sehr willkommen.“ (Elsa Gindler nach Carola Speads in Klinkenberg 2007, S. 92) In dieser Ansicht traf sie sich mit Heinrich Jacoby, den sie 1924 kennenlernte und mit dem sie eine lange Zeit des gemeinsamen Forschens und Arbeitens verband. An jener Auffassung von Gindler und Jacoby lag und liegt es auch, dass der pädagogische und therapeutische Einfluss ihres Schaffens auf viele somatische Lern- und Therapiemethoden nicht deutlich benannt wurde und wird.

Judyth O. Weaver bezeichnet Elsa Gindler in einem Artikel über die Einflüsse, die sie oder TeilnehmerInnen ihrer Kurse auf zahlreiche KünstlerInnen, PädagogInnen, ÄrztInnen, Psychotherapeutinnen bzw. BegründerInnen eigener Schulen und Methoden ausübten, als „Großmutter der somatischen Psychotherapie“².

Beispielhaft seien hier genannt die Psychotherapeuten Wilhelm Reich, Fritz Perls, Otto Fenichel, Ruth Cohn und Hilarion Petzold oder die SchöpferInnen eigener Methoden wie Moshé Feldenkrais oder Charlotte Selver.³

Elsa Gindler blieb in der Zeit des Nationalsozialismus, den sie entschieden ablehnte, in

2 http://www.koerperverhaltenstherapie.de/Elsa_Gindler.html; eingesehen am 22.07.2014, 10:58 Uhr

3 Vgl. <http://www.koerperverhaltenstherapie.de/Auswirkungen.html>; eingesehen am 22.07.2014, 10:55 Uhr

Berlin, legte ihre Ämter nieder und arbeitete unter sehr widrigen Umständen unbeirrt weiter. Sie unterstützte in dieser Zeit jüdische und politisch Verfolgte.

Nach dem 2. Weltkrieg bezog sie mit ihrer Schülerin und Mitarbeiterin Sophie Ludwig neue Wohn- und Arbeitsräume und unterrichtete die nächsten 10 Jahre verschiedenste Kurse, zum Teil gemeinsam mit Heinrich Jacoby. Elsa Gindler starb 1961 sechszwanzigjährig in Berlin (vgl. Johnson 2012, S. 30).

1.2. Heinrich Jacoby

„Und wir können uns positivere Beziehungen allein schon dadurch sichern, dass wir bereit werden zu spüren, wenn wir beruhigt, starr oder aggressiv sind. Da ist der Schlüssel für Entscheidendes im Umgang mit Menschen und insbesondere im Umgang mit Kindern.(...) Solange man noch meint, man müsse etwas „machen“, um Kinder und Schüler, überhaupt andere Menschen zu interessieren und zu gewinnen, tut man unbewusst etwas, das echten Kontakt verhindert. (...) Ganz gleich, wo einer steht: Das Leben sorgt bei jedem für ausreichend Gelegenheiten, allerlei auszuprobieren.“ (Heinrich Jacoby in Jacoby 2004, S. 140)

Heinrich Jacoby wurde im April 1889 in Frankfurt am Main geboren und studierte nach einer Lehre in einem Eisenwarenladen Musik bei Hans Pfitzner in Straßburg. Bereits hier entwickelte er ein großes Interesse an der Frage nach musikalischer Begabung und an den Voraussetzungen für menschliches Lernen überhaupt. Sensibilisiert war er dafür wohl auch aus dem Verlauf seiner eigenen Kindheitsgeschichte: Er litt an Rachitis, war also in seiner Bewegungsentwicklung eingeschränkt und verzögert und erlernte erst mit etwa vier Jahren gehen (vgl. Klinkenberg 2007, S. 90).

Nach einer Kapellmeisterstelle am Straßburger Stadttheater übernahm er 1913 die Leitung der Lehrerbildung an der „Neuen Schule für angewandten Rhythmus“ von Emile Jaques-Dalcroze in Hellerau bei Dresden. Als Verantwortlicher für den Bereich Musikerziehung arbeitete er ab 1919 an der Odenwaldschule⁴ mit (vgl. Johnson 2012, S. 30).

4 Die Odenwaldschule wurde als reformpädagogisches Projekt von Paul und Edith Geheeb im April 1910 im hessischen Heppenheim gegründet. Sie orientierte sich von der Idee her an dem Satz des griechischen Philosophen Pindar „Werde, der du bist“, wurde als Internatsschule gegründet und wird bis heute als eine solche geführt. In den letzten Jahren erlangte die Odenwaldschule hohe mediale Präsenz, da sie sich massiven Kindesmissbrauchsvorwürfen zu stellen hatte, die sich vorwiegend in den 1970ern und 1980ern unter dem damaligen Direktor Gerold Becker ereignet hatten Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Odenwaldschule>, eingesehen am 30.03.2015,

1924 kam er als Privatgelehrter und Begabungsforscher neben seiner Tätigkeit in Dresden auch nach Berlin, wo er schon bald Elsa Gindler kennen und schätzen lernte. 1933 musste Jacoby nach Zürich emigrieren, wo ihm bis 1947 eine nur sehr beschränkte Vortrags- und Kurstätigkeit erlaubt war. Nach dem Krieg arbeitete er in Zürich bis zu seinem Tod 1964.

Am Anfang und im Zentrum des Schaffens von Heinrich Jacoby stand die Frage nach der Begabung von Menschen. Schon früh formulierte er aus dem Beobachten von MusikerInnen die Vermutung, dass Begabung weniger eine „Gabe“ sei, als eine ungestörte und freie Entwicklung von Ausdruck und bestimmter Verhaltensqualitäten. „Unbegabt“ seien jene Menschen, die von Eltern und LehrerInnen in ihrem Entwickeln gestört und durch unzweckmäßige Frage- und Aufgabestellungen entmutigt würden.⁵

Jacobys Auffassung war, dass die biologische Ausstattung des Menschen ausreiche, um unterschiedliche Aufgaben zu lösen, indem sich der Mensch auf das, was die Aufgabe von ihm will, einstellt. Er nennt dies die „Einstellwirkung“ der Aufgabe (Klinkenberg 2007, S. 93). Prinzipiell lasse sich dies an jeder Tätigkeit üben, an Bewegung, Sprechen, Musizieren und Zeichnen (Klinkenberg 2007, S. 94). Im Gegensatz dazu entwickelten Kinder, die in jungen Jahren „verstört“ würden, ein „Verhalten auf Vorrat“, welches ein offenes Zugehen auf Aufgaben verstelle (Jacoby 2004, S. 17).

Er bezeichnete seinen Ansatz als „Nachentfaltung“ oder auch als „Selbsterziehung“. Wenn Erwachsene sich um ihre Nachentfaltung kümmern und ein Bewusstsein für die notwendigen kindlichen Entdeckungsreisen in die Umwelt (von Geburt an) entwickeln, sichern sie am ehesten die ungestörte und freie Entfaltung von Kindern und Jugendlichen, die dann nicht durch unnötige Vorschriften, Gebrauchsanweisungen, voreilige Hilfestellungen, unzweckmäßige Fragestellungen und Aufgaben gestört wird.⁶

1.3. Begegnung und Zusammenarbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby

Heinrich Jacoby kam 1924 aus Hellerau bei Dresden nach Berlin, um seine Gedanken in Vorträgen und Demonstrationen darzulegen und vorzustellen. Einen dieser Vorträge

11:34 Uhr

5 Vgl. <http://coforum.de/?322> eingesehen am 02.07.2014, 11:24 Uhr

6 Vgl. ebd. eingesehen am 02.07.2014, 13:56 Uhr

besuchten auch Elsa Gindler und ihre Schülerin und langjährige Freundin Sophie Ludwig.

Im Jahr 1926, in welchem Elsa Gindler ihren ersten Vortrag über ihre Arbeit im Rahmen der Düsseldorfer Ausstellung „Gesundheit, Sozialarbeit und Leibesübungen“ hielt, siedelte Heinrich Jacoby nach Berlin in ein eigenes Studio. Schon im Sommer 1926 fand der erste gemeinsame Ferienkurs von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby auf Sylt statt, der bis 1932 allsommerlich Fortsetzung fand.

Spannend lesen sich die Notizen von Margaret Locher, einer jener Schülerinnen, die in Berlin Kurse bei Gindler und Jacoby besuchte, noch bevor sie gemeinsame Kurse anboten:

„Es war die Zeit, in der Elsa Gindler und Heinrich Jacoby noch nicht gemeinsam arbeiteten, aber sich gegenseitig in ihren Kursen besuchten. Das habe ich damals miterlebt. Und diese Möglichkeit verhalf mir zu Einsichten: wenn ich bei Elsa Gindler hinter irgendetwas nicht kam, geschah es nicht selten, dass ich bei Jacoby plötzlich begriff, und umgekehrt. Das war für mich sehr erlebnisreich. Die Arbeit beider war unterschiedlich, jedoch ich spürte, dass es um die gleichen Dinge ging. Bei Elsa Gindler war manches gefühlsbetonter in der Arbeit, wogegen Jacoby seine Erkenntnisse schon damals sehr klar formulierte. Elsa Gindler reagierte spontan, intuitiv und konnte damals vieles schwerer in Worten erklären. In dieser ersten Zeit empfand ich – das junge Mädchen – Frau Gindler wie eine gute Mutter. Wenn sie mir etwas zutraute, dann konnte ich das auch. (...) Bei Jacoby lernte ich mit der Zeit, mir über mein Verhalten bewusst zu werden, um von der Meinung anderer nicht mehr abhängig zu sein.“ (zit. in Ludwig 2002, S. 49)

Ab 1933 wurden die Ferienkurse in Deutschland zu gefährlich und so organisierten Schweizer Schülerinnen einen Kurs am Bodensee. Diese rieten Jacoby aufgrund seiner jüdischen Herkunft und seiner „linken“ Freunde nicht mehr nach Berlin zurückzukehren (Ludwig 2002, S. 49). Auch für Elsa Gindler begann die Zusammenarbeit mit Heinrich Jacoby politisch gefährlich zu werden und so wurden die gemeinsamen Kurse nicht mehr offiziell ausgeschrieben, sondern nur noch vertrauenswürdige InteressentInnen eingeladen (Ludwig 2002, S. 51). Im darauffolgenden Sommer 1934 fanden zwei gemeinsame Sommerkurse im Kanton Appenzell statt. In den Folgejahren trafen sich Gindler und Jacoby jeweils im Sommer in Italien bei Genua zur gemeinsamen Arbeit bis 1939. Dann blieben sie, weil die Zusammenarbeit nicht mehr möglich war, unter Tarnanschriften

postalisch in Kontakt. Heinrich Jacoby bezog nun Erkenntnisse und praktische Aufgaben Elsa Gindlers in seine Kurse mit ein und machte sich die Mühe, die Tonbandaufnahmen seines Einführungskurses von 1945 zu verschriftlichen. Diesen seinen Vortrag im Ganzen lesen zu können, war richtungsweisend für Elsa Gindler und ermutigte sie zur Weiterarbeit nach den sehr belastenden Kriegsjahren. Nun wurden wesentliche Zusammenhänge und Analogien besonders deutlich und ihre Bedeutung transparent (Ludwig 2002, S. 52). Heinrich Jacoby schrieb dazu an Gindler:

„Ich habe diese große Arbeit auch so gerne auf mich genommen, weil ich hoffte und mich freute, dass Ihr sie lesen können, daran teilhaben können würdet.“ (Ludwig 2002, S. 52)

In einem Brief vom September 1953 schrieb Elsa Gindler an Jacoby über einen Kurs in Hindelang:

„(...) Er lief von Anfang bis Ende einheitlich, und ich glaube, die Leute haben viel mitgenommen, was ihnen im Leben nützen kann. Es war die beste Arbeit, die ich seit 43 geleistet habe, wohl zum ersten Mal wieder so etwas wie „ich selbst“. Du hast einen großen, ja den entscheidenden Anteil daran. Ohne Dich hätte ich nie wieder die Courage gehabt, noch einmal anzufangen. Lieber, ich danke Dir herzlich dafür und grüsse Dich als Deine E. ...“ (Ludwig 2002, S. 53 f.)

Und in einem Brief von 1957 an eine Schülerin bekannte sich Elsa Gindler ganz dezidiert zur Bedeutung, die die Begegnung mit Jacoby für sie hatte:

„Meine Arbeit wäre ohne die Arbeit von Heinrich Jacoby nicht denkbar. Erst durch ihn ist mir klar geworden, wie untrennbar das körperliche Geschehen von der 'seelischen' Situation des Menschen ist und wie sich das körperliche Geschehen nur aus der jeweiligen Art des Eingordnet-Seins des Menschen in seine gesamte Umwelt verstehen und beeinflussen lässt.“ (Ludwig 2002, S. 55)

Wie Heinrich Jacoby seine Zusammenarbeit mit Elsa Gindler sah, beschrieb er 1939 in seinen Skizzen zur Darstellung seiner Arbeit:

„Erst als ich nach langem Suchen 1925 in Berlin die Arbeitsweise von Elsa Gindler kennen lernte, sah ich, dass das, was ich bisher vergeblich von der Gymnastik erwartet hatte,

möglich ist. Hier war der Versuch einer Erziehung von der Seite des Körpers her, bei dem die bewusste Auseinandersetzung mit den in jedem Menschen latenten, ordnenden Tendenzen des Organismus zur Grundlage aller Arbeit gemacht wurde. (...) Die einzige wirkliche Förderung für die praktische Weiterentwicklung meiner Arbeit verdanke ich dem Zusammentreffen mit Elsa Gindler, unserer gemeinsamen Arbeit und dem Austausch unserer Arbeitserfahrungen. Erst dadurch ist eine präzise, bewusste Beziehung zu den während des Äußerungs- und Verständnisvorganges im Organismus entstehenden, gesetzmäßig bedingten Zustandsänderungen möglich geworden.“ (Ludwig 2004, S. 18)

Sehr deutlich wird in diesen beiden Zitaten, dass die beiden am je anderen die ergänzende Annäherung an das Thema der Selbstwahrnehmung schätzten. Elsa Gindlers Herangehensweise von ihrer Richtung aus der Gymnastik und „Leibeserziehung“ kommend komplementierte auf bemerkenswerte Weise Jacobys Forschungen zur Zweckmäßigkeit des Verhaltens und seine Aufgabenstellungen zur Nachentfaltung des Menschen. Er wiederum konnte durch seine vielen empirischen Aufzeichnungen und einen sehr präzisen und differenzierten Einsatz der Sprache viel zum Verständnis und zur Verdeutlichung von Elsa Gindlers Arbeit beitragen. Und nicht zuletzt waren sie sich in unzähligen Gesprächen, Briefen und Kursen gegenseitig Anregung, „Entwicklungshelfer“ und wohlwollende Freunde, auch durch die wahrlich schwierige Zeit des Naziregimes in Deutschland hindurch.

1.4. Moshé Feldenkrais

„Lernen kann nur Früchte tragen, wenn der ganze Mensch dabei bereit ist zu lächeln – und dieses Lächeln jederzeit und unmittelbar in Lachen übergehen kann.“ (Moshé Feldenkrais in Feldenkrais 2002, S. 20)

Moshé Feldenkrais wurde 1904 in Slawuta (damaliges Russland, heutige Ukraine) geboren und wanderte als 15-Jähriger nach Palästina aus. 1927, nach seinem Abitur am Theodor-Herzl-Gymnasium in Tel Aviv, ging er nach Paris, um an der Sorbonne Physik zu studieren. Nach seinem Studium arbeitete er im Labor des Physikerpaars Joliot-Curie mit, bis er 1940 nach England emigrierte. In seiner Zeit als Nukleartechniker in Paris lernte er Jigoro Kano, den Begründer der Kampfsportart Judo kennen. Feldenkrais war einer der ersten Europäer, der den schwarzen Gürtel erlangte (vgl. Feldenkrais 1978, S. 2).

In England begann er sich verstärkt mit den aufkommenden Wissenschaften der Neurophysiologie und Neuropsychologie und der Verhaltensforschung zu beschäftigen. Motor dafür dürfte eine Knieverletzung gewesen sein, die er sich beim Fußballspielen zugezogen hatte. Sein Vertrauen in die damaligen Operationsmethoden war gering, so begann er mit sich selbst, anhand kleiner und langsamer Bewegungen, zu experimentieren und konnte sich tatsächlich Linderung verschaffen. In dieser Zeit hielt er einige Vorträge vor der „British Association for scientific Workers“, welche die Grundlage für seine erste Publikation „Body and Mature Behaviour“ (deutsche Ausgabe: „Der Weg zum reifen Selbst“) darstellte.

Anfang der 1950er Jahre kehrte er zurück nach Palästina, gründete in Tel Aviv schon bald sein erstes Institut und begann mit der systematischen Entwicklung und Erweiterung seiner Methode, worin er sich deutlich von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby unterschied.⁷

Besonderes Ansehen gewann Moshé Feldenkrais durch die Arbeit mit berühmten Menschen seiner Zeit: David Ben Gurion, Yehudi Menuhin oder Peter Brook zählten zu seinen Schülern (vgl. Feldenkrais 1978, S 2).

In Tel Aviv begann Moshé Feldenkrais auch mit der Vermittlung seiner Methode an eine kleine Gruppe von Assistenten. Anfang der 1970er Jahre unterrichtete er zwei gut besuchte Trainings in Nordamerika (San Francisco und Amherst), zu dieser Zeit erlangte seine Methode auch im Westen zunehmende Bekanntheit.

LehrerInnen der ersten Generation unterrichten in der Zwischenzeit internationale Feldenkraistrainings auf der ganzen Welt.⁸

Moshé Feldenkrais ging in seinem Denken von der Annahme aus, dass die Handlungen eines Menschen von einem Selbstbild (self image) geprägt sind, welches aus vier Teilen besteht: Bewegung, Sinnesempfindung, Gefühl und Denken (vgl. Feldenkrais 1978, S. 31). Dieses Selbstbild ist in der Regel durch Erziehung und Erfahrungen, durch Gewohnheiten gespeist (vgl. Feldenkrais 1978, S. 38).

7 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Feldenkrais-Methode>; eingesehen am 11.03.2015, 16:31 Uhr

8 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Feldenkrais-Methode>; eingesehen am 11.03.2015, 17:04 Uhr

Eine Erweiterung dieses Bildes und der daraus resultierenden Handlungen wird in der Feldenkraismethode im Bereich der Bewegung initiiert. Durch die Wahrnehmung eigener Bewegungsmuster und der Anregung nach Alternativen zu suchen, stellen sich – immer auf der Suche nach angenehmer Empfindung und einer gewissen Leichtigkeit – unterschiedliche Wahlmöglichkeiten ein. Die Option zu wählen, führt aus dem körperphysiologischen Muster der Angst – Erstarrung, Kampf oder Fluchtverhalten – heraus und in eine systematischen Änderung des Selbstbildes. Moshé Feldenkrais gebraucht zur Illustration seiner Idee folgendes Bild:

„Die Korrektur einzelner Handlungen gleicht dem Korrigieren des Spiels auf einem verstimmten Instrument. Richtig lernt und spielt sich's leichter auf einem gestimmten Instrument als auf einem verstimmten. Verbessert man die allgemeine Dynamik des Bildes⁹, so entspricht das dem Stimmen des Instruments.“ (Feldenkrais 1978, S. 48)

Zwar beschäftigt sich die Methode hauptsächlich mit der Bewegung, geht aber davon aus, dass durch die Arbeit am Körper und an der Bewegung, durch das Generieren von Wahlmöglichkeiten und Handlungsspielräumen auch Fühlen und Denken eine gewisse Verbesserung (im Sinne einer Wahrnehmung, Weitung und Flexibilisierung) erfahren.

Die Bewegung wird mitunter auch deswegen als Ansatzpunkt gewählt, weil sie jeder und jedem zum einen recht selbstverständlich zugänglich ist, weil sie aber auch der Bereich ist, indem jeder Mensch die Erfahrung gemacht hat, dass Lernen aus sich heraus, ohne Angewiesenheit auf einen Lehrerin, ein Lehrer, möglich und lustvoll ist. Wir alle lernten im Säuglingsalter uns zu drehen, rutschen, krabbeln, uns aufzusetzen, übten unzählige Male uns aufzurichten und wurden nicht müde den aufrechten Gang, mehr oder weniger ergonomisch, zu erlernen; wohl geleitet von einer Umwelt voller Menschen, die uns dies vorlebten, aber weder in Schulen noch Kursen fürs Gehen und Stehen. Folgerichtig entwickelte Moshé Feldenkrais auch eine Vielzahl seiner (an die 2000) Lektionen für den Gruppenunterricht „Bewusstheit durch Bewegung“ aus den Beobachtungen der Bewegungsentwicklung von Säuglingen und Kleinkindern. Ebenso spielten aber seine Erfahrungen mit Judo und seine enormes Wissen aus den damals noch sehr jungen Neurowissenschaften eine große Rolle.

9 Feldenkrais spricht von der Korrektur eben dieses Selbstbildes, welche er als sinnvoller erachtet als ein „Herumkorrigieren“ an einzelnen Handlungen.

Die Feldenkraismethode wird auf zwei Weisen unterrichtet. Im **Gruppenunterricht (Bewusstheit durch Bewegung)** werden Bewegungssequenzen verbal angeleitet, dabei wird sprachlich immer wieder auf Wahrnehmungsmöglichkeiten hingewiesen. Damit ist das Bewusstsein über die Sinnesempfindung, parallel zur Ausführung der einfach gehaltenen Bewegungen, eingeladen, die Qualität dieser wahrzunehmen und an Leichtigkeit, Weichheit, Bequemlichkeit der Bewegung zu arbeiten. All dies geschieht in verhältnismäßiger Langsamkeit, um dem Nervensystem die „neuen“ Bewegungen anzubieten und zugänglich zu machen, also neue Muster zu bahnen. Häufig, aber nicht immer, werden die Bewegungssequenzen im Liegen auf fester Unterlage erarbeitet. Zum einen gibt der Boden ein unverfälschtes Feedback an Körper und Gehirn, was den Effekt der Arbeit angeht. Zum anderen hat die Person sich anders in der Schwerkraft zu organisieren, wenn sie liegt.

In der **Einzelarbeit (Funktionale Integration)** wird an der Bewegungsqualität nicht verbal, sondern über Berührung und Bewegt-Werden gearbeitet. Die Feldenkraislehrerin/der Feldenkraislehrer versucht mit seinen Händen der Person unterschiedliche Möglichkeiten und Qualitäten von Bewegung und Leiborganisation anzubieten. Mit großer Präzision und einem Erfahrungsschatz über Zusammenhänge in Bewegung und Nervensystem werden so Alternativen zugänglich gemacht, die die Schülerin/der Schüler beispielsweise als Erleichterung, als sattere Auflage am Feldenkrais-Tisch, als tieferes Atemvolumen, als Entspannung von belasteten Muskelpartien oder als „Wohlsortiertheit“ oder eine neue Ordnung im Stehen wahrnimmt. In der Einzelarbeit ist ein Eingehen auf die sehr persönlichen Bedürfnisse des jeweiligen Menschen möglich. In der Gruppenarbeit entwickelt die Feldenkraismethode allerdings ihre große Stärke, was Reflexion über Lernprozesse und Eigenverantwortlichkeit angeht.

1.5. Die Begegnung von Moshé Feldenkrais und Heinrich Jacoby

Im Juni 1950 trafen Moshé Feldenkrais und Heinrich Jacoby in Zürich zusammen, wo Jacoby seit 1933 lebte (vgl. Klinkenberg 2002, S. 9). Die Begegnung kam auf das Engagement zweier Schüler von Heinrich Jacoby zustande. Klara Jahoda, die „Body and Mature Behaviour“ von Feldenkrais gelesen hatte, war die Ähnlichkeit der behandelten Themen aufgefallen. Konrad Hirsch, ein Londoner Arzt, initiierte daraufhin ein Treffen der beiden Männer (vgl. Klinkenberg 2002, S. 15).

Spannend mutet der Tatbestand an, dass die beiden unabhängig voneinander sich mit ähnlichen Themen beschäftigten und zu – auf den ersten Blick – identen Schlussfolgerungen und Grundanschauungen gelangten.

Sie treffen sich „(...) in der experimentellen Methodik ihrer Forschungsarbeit, in der Ortung von Selbsterziehung als wesentliche, menschliche Tätigkeit, in einer ganzheitlichen Sicht vom Menschen und der Einschätzung des Körpers als wesentliches Wahrnehmungsinstrument sowie schließlich in einer illusionsfreien Sichtweise der physikalischen Realität unserer Welt.“ (Klinkenberg 2002, S. 16).

Möglicherweise trugen Parallelen in ihren Biografien zum Zustandekommen ihrer Interessen und Fragestellungen bei. Sowohl Jacoby als auch Feldenkrais war jüdischer Abstammung, beide erlebten Emigration, begannen sich aus eigener körperlicher Betroffenheit an Verhalten und Körperphysiologie zu interessieren, bezogen ihre jeweiligen beruflichen Umfelder in ihr experimentelles Forschen ein – Jacoby die Musik, Feldenkrais die Physik (vgl. Klinkenberg 2002, S. 16).

Und doch gab es einzelne Punkte, bereits in ihren Publikationen und Vorträgen vor 1950, in denen sich die beiden unterschieden und die sie ihr gemeinsames Treffen auch verschieden erleben ließ, wie sich den Notizen der zwei originellen Forscher entnehmen lässt:

„Heinrich Jacoby (...) war viel älter als ich, nicht nur an Jahren. Ich empfand das deutlich, als ich erfuhr, dass er das, was ich für meine eigene Entdeckung hielt, auf seine Weise schon seit vielen Jahren in Gruppen lehrte; er hatte hervorragende Schüler, darunter auch Wissenschaftler, Ärzte und Künstler.“ (Feldenkrais 1987, S. 33)

Feldenkrais hatte sich auf eher theoretische Weise mit den pädagogischen Entwürfen zur Vermittlung seiner Erkenntnisse beschäftigt und fand bei Jacoby und Gindler lange praktiziert und reflektiert vor, was er postulierte (vgl. Klinkenberg 2002, S. 17).

Bei Heinrich Jacoby stand immer die persönliche Erfahrung im Vordergrund, ein Erarbeiten einer je eigenen, zweckmäßigen Fragestellung, über welche jede Person zu reifem

Verhalten gelangen kann, die Frage wie „Ich“¹⁰ und die Aufgabe „zweckmäßig“ in Kontakt kommen. Feldenkrais versuchte eine eher objektiv-wissenschaftliche Beweisführung, wie „man“ sich durch Bewegungslernen erkennen und steuern kann. Hier lässt sich hinsichtlich der Zielsetzung der Lernprozesse ein Unterschied orten (vgl. Klinkenberg 2002, S. 17).

Auch räumte Feldenkrais dem Bewegungslernen gegenüber den kognitiven und emotionalen Lernprozessen eine primäre Position ein, auch wenn dieses Lernen „Fühlen“ und „Denken“ miterfasst, während Jacoby immer die praktisch-pädagogische Seite als Grundbedingung zur Erschließung zweckmäßigen Verhaltens ausmachte. „Leib/Sache/Sessel/Aufgabe/Instrument... was willst du von mir?“ lautete seine Grundfrage, ob er sich nun über Zeichnen, Musizieren oder Bewegen der „Zweckmäßigkeit“ nähert.

„Die Bereitschaft zu wirklich tastenden Versuchen und zu sachlicher Forschungsarbeit gegenüber dem eigenen Verhalten (...)“ [geschieht durch] „(...) die Gewinnung einer bewussten Beziehung zum eigenen Körper als dem Instrument, in dem sich alle Zustandsänderungen abspielen, denn diese sind Voraussetzung aller Wahrnehmung und Äußerung.“ (Jacoby 2004, S. 18).

Norbert Klinkenberg führt in seiner kleinen Schrift über die Begegnung von Moshé Feldenkrais und Heinrich Jacoby auch noch den Sprachgebrauch der beiden Wissenschaftler als Unterschied an. Heinrich Jacoby verwendete Sprache, und zwar auch in der freien Rede, was die Transkriptionen seiner Kurse belegen, außerordentlich präzise, mit großem Respekt vor Wortetymologie und dem ständigen Versuch, sich über Wortinhalte sehr genau mit seinen Schülerinnen und Schülern zu verständigen. Feldenkrais wird in dieser Hinsicht eine gewisse Nachlässigkeit und Unschärfe attestiert. Allerdings unterstellt ihm Franz Wurm, ein Schweizer Weggefährte und Übersetzer von Feldenkrais' Publikationen, eine pädagogische Absicht. Seine andeutende Ausdrucksweise sollte offen halten, was durch die „Diskussion wissenschaftlicher Fakten leicht weg-erklärt wird“ (Klinkenberg 2002, S 19).

„(...) so ist für Feldenkrais sein Denken nicht eine Lehre von Grund-Sätzen, sondern eine Tätigkeit; sie möchte nicht nachgedacht werden, sondern zu eigenem bewusstem Denken

10 Vgl. Elsa Gindler, die vom „Ich“ als dem „Bewusstsein in der Mitte“ spricht, siehe Kapitel 1.1.

und Handeln hinlenken.“ (Wurm in Feldenkrais 1987, S. 9) Zudem scheiterte herkömmliche Sprache immer an dem Versuch, das Neue, frisch Entdeckte, zu beschreiben, ohne wieder in herkömmliches Denken und überliefertes Selbstverständnis zurückzufallen (vgl. Wurm in Feldenkrais 1987, S. 9).

Über ihren Austausch während des 10-tägigen Aufenthalts von Moshé Feldenkrais bei Jacoby in Zürich gibt es zum einen einen zusammenfassenden Bericht von Heinrich Jacoby, zum anderen Erzählungen von Feldenkrais in seinen Büchern bzw. Transkriptionen von Workshops, bei welchen er von dieser „Wandlung“ berichtet (vgl. Feldenkrais 1987, S. 33 – 37).

„Es gibt Lehrer, die man in Diamanten aufwiegen kann. Sie wissen etwas und man weiß nicht, wie sie es wissen.“ (Feldenkrais 1990, S. 32), sagte Feldenkrais von Heinrich Jacoby, nachdem dieser mit ihm Klavierspiel- und Zeichenversuche machte, um ihm seinen Ansatz der Zweckmäßigkeit vorzustellen, den er im Gegensatz zur herrschenden Meinung, Musikalität und zeichnerisches Talent habe mit Begabung zu tun, entwickelte.

Jacoby notierte über den Jüngeren:

„In Erziehungs- und Gymnastikfragen weitgehend Autodidakt, aber sehr offen und voller gesunden Menschenverstands! Trotz großer körperlicher Gewandtheit, Kraft und Courage repräsentiert Dr. F. weder in seiner Sprechweise noch in seiner Bewegungsqualität das, was er 'theoretisch' als wünschenswert formuliert – d.h. er kommt bei Demonstrationen außer Atem, schwitzt außerordentlich leicht und 'poltert' bei der Vorführung von Überschlag, Kopfstand, Fallversuchen etc. sehr stark. - Aber er ist sehr bereit, das selber zuzugestehen, bereit zu probieren und in Frage zu stellen.“ (Jacoby in Klinkenberg 2002, S. 25)

Dass die beiden Männer sich gut verstanden, lange Gespräche führten, mitunter bis in die Morgenstunden, ist aus verlässlichen Quellen bekannt (Ludwig 2002, S. 186). Für Jacoby war dieses Treffen der Versuch einer Verständigung und Klärung grundsätzlicher Zusammenhänge und eine gegenseitige Anregung von Entwicklungsprozessen. Für Moshé Feldenkrais kam in der Folge das „Wie“ von Lernprozessen stärker in den Fokus (vgl. Klinkenberg 2002, S. 34). So folgerte er aus seinen Erfahrungen bei Jacobys Musikversuchen: „Was also beim Lernen wichtig ist, ist nicht die Tatsache, was man tut,

sondern wie man es tut.“ (Feldenkrais 1990, S. 33)

“Wir werden lernen, die Dinge, die ihr schon kennt, auf andere Art zu tun, so dass ihr die freie Wahl habt. Ohne die freie Wahl besitzen wir keine Menschenwürde. (...) Um freie Wahl zu haben, brauchen wir den signifikanten Unterschied. Und um den signifikanten Unterschied zu bekommen, darf man nicht den Reiz, sondern muss die Sensibilität vergrößern. Und da Sensibilität nur wächst, wenn der Reiz vermindert wird, bedeutet das, dass man die Anstrengung vermindern muss. Daher ist alles nutzlos, was ihr unter Schwierigkeiten, Qualen oder Anstrengung lernt; (...)“ (Feldenkrais 1990, S. 35)

Norbert Klinkenberg bezeichnet das Treffen von Heinrich Jacoby und Moshé Feldenkrais als historisch:

„(...) weil sich hier zwei Männer begegneten, die die abendländische Tradition von Selbsterziehungskonzepten um zwei äußerst originelle, moderne und bedeutende Entwürfe bereichert haben. Beide forderten eine menschliche Selbst- und Verhaltenserziehung unter bewusster Miteinbeziehung von Körperlichkeit.“ (Klinkenberg 2002, S. 9)

2 Lernen: der Versuch einer Annäherung

Über die Selbstverständlichkeit des Lernens, seine Qualitäten, seine Position für gelungenes Menschsein, seine Regulierungsmechanismen, seine Repräsentationen im Gehirn usw. wurde in den letzten Jahrzehnten unendlich viel geforscht und publiziert.

Etymologisch erscheint neben den germanischen und angelsächsischen Wurzeln besonders die Bedeutung der gotischen Wurzel „lais“ – „ich bin wissend geworden, habe erfahren, habe nachgespürt“ – als eine sehr brauchbare, um dem Lernen aus somatischer Sicht auf die Spur zu kommen. Interessant ist die Verwandtschaft im Gotischen mit den Wortwurzeln von „lehren“, „leisten“ und „List“, die alle drei aus dem gotischen „leis“ entstanden sind und mit „gezogene Spur, Furche“ übersetzt werden (Pfeifer 1997, S. 792 und 782).

Dies lässt angesichts der neurobiologischen Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte staunen, welche von Spuren, die das Lernen im Gehirn hinterlässt, sprechen. Interessant mutet in diesem Zusammenhang auch die sprachliche Verwandtschaft von „Spuren“ und „spüren“ an.

Definiert wird „Lernen“ als absichtlicher oder beiläufiger, als kollektiver oder individueller Erwerb von körperlichen, geistigen und sozialen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten.¹¹ Die Lernpsychologie fügt dieser Definition noch hinzu, dass es sich um eine relativ „stabile“ Veränderung von Verhalten, Denken und Fühlen handelt.¹²

2.1. Organisches Lernen

*„Organisches Lernen ist grundlegend, daher unerlässlich. Es kann auch therapeutisch wirken. Lernen ist gesünder als Patient zu sein oder sogar als geheilt zu werden.“
Feldenkrais 1987, S. 57)*

Zwischen dem organischen Lernen, welches im Mutterschoß beginnt und solange ein Mensch physisch wächst, auch ein vorwiegend somatisches, das heißt, leibliches Lernen ist, und dem Lernen, welches von LehrerInnen geleitet wird und vorwiegend in Schulen, Hochschulen und Universitäten stattfindet, gibt es sowohl Ähnlichkeiten als auch wesentliche Unterschiede, die sich sehr subtil zeigen (vgl. Feldenkrais 1987, S. 57).

Organisches Lernen ist physiologisch notwendig, individuell. Es ist langsam und dauert so lange, wie eine lernende Person beim Lernen bleibt. Es kümmert sich nicht um die Bewertung von Ergebnissen als „gut“ oder „schlecht“ und wird einzig gelenkt und genährt von einem Gefühl von Erleichterung und Befriedigung, das sich einstellt, wenn etwas einfacher, leichter, mit weniger Aufwand, geschickter möglich ist.

„Organisches Lernen ist lebendig und lebhaft. Es geschieht bei guter Laune und mit häufigen kurzen Pausen, (...) seine Perioden sind sprunghafter, unregelmäßiger und die Einstellung zu ihm ist weniger ernst“ als bei schulischem Lernen oder akademischem Studium (vgl. Feldenkrais 1987, S. 64). Organisches Lernen kann nicht ohne Fehler, ohne Misslingen, ohne Unvollkommenheiten geschehen (vgl. Feldenkrais 1987, S. 59).

11 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen>

12 Ebd.

Auch Heinrich Jacoby ermutigte seine KursteilnehmerInnen:

„Machen Sie ruhig viel falsch! Ich meine das sehr ernst, denn wir sind erzogen in lauter Angst vorm Falschmachen. Diese Sorge betrügt uns mit am wirkungsvollsten ums lebendige Leben. Das Prestige, die Geltung scheint für die meisten davon abzuhängen, dass niemand etwas an ihnen aussetzen kann. Hat man einen Fehler gemacht, ist man zufrieden, wenn er von niemandem bemerkt wird. (...) Fast alle Beunruhigkeit und Angst kommt daher, dass man anstatt zu sein, wie man im Moment sein kann, sich Mühe gibt, zu scheinen. Ob wir das bewusst oder unbewusst tun, spielt keine Rolle. Wir wollen auch vor uns selbst immer irgendwie „aussehen“, „erscheinen“. Das ist die Belastung, die wir unserer Erziehung verdanken.“ (Jacoby 2004, S. 81)

Die biologische Ausrüstung zum Lernen beschreibt Jacoby mit dem Begriff des „Empfindens für das Stimmende“, wohl vergleichbar mit dem, was Feldenkrais als „Befriedigung“ beschreibt. Es gibt eine innere Stimme, die es bereits einem Säugling ermöglicht zu „wissen“, ob etwas funktioniert, etwas seine „Richtigkeit“ hat. In diesem Sinne spricht Jacoby auch von einem „empfindlichen“ Kleinkind. Das „Empfinden für das Stimmende“ leitet den Menschen bei der Eroberung des Zugangs zu sich selbst und zur Umwelt und zwar umso sicherer, je weniger dieser Zugang durch „problematischen Stimmbildungsunterricht“¹³ im Rahmen von Erziehung gestört wurde (Jacoby 2004, S. 86).

Jacoby unterscheidet, wenn er von Erziehung spricht, zwischen sogenannter „Verstörung“ durch den Erwachsenen, wenn er in Besorgtheit zu früh hilft, lobt, anfeuert, drängt und im Gegensatz dazu den nützlichen, echten Widerständen, welche Lernprozessen und Aufgaben, die das Leben stellt, innewohnen. Diese hält er für Entfaltung unerlässlich. Diese Widerstände – auch in seinen Nachentfaltungsprozessen – so zu dosieren, dass sie nicht zu Hemmungen werden, bezeichnet er mit dem Begriff „zweckmäßig“ (Jacoby 2004, S. 88).

2.1.1. Sicherheit

Lernen braucht einen sicheren Rahmen. Dies klingt ebenso selbstverständlich wie einfach. Das Nervensystem eines Menschen, der sich in Gefahr wähnt, ist bereit, in welcher Form

¹³ Jacoby meint hier Manipulation an der „inneren Stimme“, der wir durch verstörende Erziehung nicht mehr vertrauensvoll Gehör schenken können. (Anm. der Verfasserin)

auch immer, zu lernen. Es ist bewusst oder unbewusst damit beschäftigt, sich entweder aus der Gefahrenzone zu begeben oder den Kampf gegen die Gefahr aufzunehmen. Darüber braucht man sich in der Regel keine Gedanken zu machen, ein grundlegendes physiologisches Muster, das sich Angst nennt, hilft uns, in gefährvollen Situationen instinktiv adäquat und angepasst zu reagieren. Dieser Instinkt unterscheidet sich von anderen insofern, als er einer ist, der im ersten Moment Bewegung hemmt. Dies geschieht durch ein reflektorisches Zusammenziehen aller Beugemuskel im Körper. In der Folge wird der Atem angehalten, der Puls beschleunigt sich, der Organismus entscheidet in Sekundenschnelle, ob es zweckmäßiger ist, zu erstarren (Totstellreflex) oder zu kämpfen beziehungsweise zu flüchten.

Die plötzliche Aktivität der Flexoren und gleichzeitige Hemmung der Extensoren löst in der Folge einen umso heftigeren und kraftvolleren Streckreflex aus, der den Körper zu schneller Flucht oder Kampf befähigt (vgl. Feldenkrais 1987, S. 92 – 93).

Dies alles mag in tatsächlich gefährdenden Situationen durchaus zweckmäßig sein, doch läuft dieses Körperschema der Angst auch dann ab, wenn Gefährdung nur sehr latent, subjektiv wahrgenommen oder erwartet wird. Diese Situation tritt für viele Menschen auch ein im Kontext schulischen Lernens, in der Kommunikation mit anderen Menschen oder Vorgesetzten, in alltäglichen Begebenheiten, in denen wir uns unsicher fühlen, und meinen, uns anders zeigen zu müssen, als wir sind.

Wenn nun also dieses Körperschema der Angst auch nur in Ansätzen oder gänzlich unbewusst abläuft, ist es sehr schwierig, in die Verfassung für offenes, organisches, wahrnehmendes Lernen zu kommen.

Deshalb scheint es von nicht zu unterschätzender Bedeutung zu sein, als BegleiterIn für das Lernen, einige Aufmerksamkeit auf das Schaffen eines sicheren Rahmens zu verwenden. Wichtig erscheint es, Zeit zu geben, in welcher es möglich ist, die anstehenden Lernschritte in überwiegender Eigenregie zu gehen und Raum zu schaffen, in freundlicher, geschützter und unterstützender Atmosphäre ein Bewusstsein, ein Erlauschen, eine Wahrnehmung für die Richtigkeit und „das Stimmende“ an diesen Lernprozessen zu ermöglichen. Dies kann gelingen, indem vorerst Beurteilung, überhöhte Anforderungen, Vergleiche mit anderen und eine Fixierung auf Ziele eine Weile vor der

Türe bleiben, bis ein Kind, eine Schülerin/ein Schüler, Vertrauen in die Situation, in einen Explorationsraum, in die eigene Wahrnehmung gefasst hat.

„Je größer aber der Wunsch, das Ziel einer komplizierten Handlung zu erreichen, desto größer wird auch der Unterschied in ihrer Ausführung sein (...) Allzu starker Zieldrang erzeugt innere Spannung. (...) Die Ausführung wird besser, wenn man den Zweck von den Mitteln trennt.“ (Feldenkrais 1978, S. 118)

„Dass wir lernen, Ziele zu erreichen, hat seine negative Kehrseite: Wir hören gewöhnlich zu lernen auf, sobald wir genügend Fertigkeiten erworben haben, um unseren unmittelbaren Zweck zu erreichen.“ (Feldenkrais 1978, S. 37)

2.1.2. Fühlen, Empfinden, Denken, Bewegen

Wie in der Beschreibung seiner Methode schon festgehalten wurde, benennt Moshé Feldenkrais vier Facetten einer Handlung, die es gewissermaßen in Einklang zu bringen gilt. Die Methode setzt beim Bewegungsaspekt an, welcher im nächsten Punkt noch genauer behandelt werden soll. Allerdings erscheint der Gedanke, alle vier Aspekte in der Reflexion über Lernen noch genauer zu beleuchten als sehr reizvoll. Wenn über das Erlernen eines Instruments nachgedacht wird, so kann man dabei durchaus von Bewegungslernen sprechen, geht es doch zu einem großen Teil darum, Bewegungsabläufe zu erlernen, zu ökonomisieren, zu verbessern – nichts anderes versteht man ja unter dem Begriff „üben“. Kommen zu dieser Art des Bewegungslernens die Aspekte des Empfindens, Fühlens und Denkens, ist von einer sehr differenzierten und hochentwickelten Art des Übens die Rede.

Empfinde ich mit meinen Sinnen, was ich gerade mache? Wie sitze ich? Wo sind meine Schulterblätter? Kann ich die Atembewegung wahrnehmen? Wo setze ich die notwendige Bewegung an?

Hier ist vor allem der kinästhetische Sinn angesprochen, nun ist beim Musizieren auch der auditive Sinn von großer Bedeutung.

Wie klingt das, was ich spiele?

In dieser Art des Nachempfindens und Nachspürens des Leibes bleibt das Denken darüber nicht aus. Mechanistisches, repetierendes Wiederholen macht einem aufmerksamen, in die Tiefe gehenden Forschen Platz, welches auch Unterscheidungsvermögen und intellektuelles Beteiligtsein einfordert.

„Auf diese Weise lernt er¹⁴ zu tun, was er denkt und zu denken, was er tut, eines während dem anderen und keins dem anderen voraus.“ (Feldenkrais 1978, S. 91)

Das Fühlen verleiht unserer Handlung sozusagen Farbe. Neben den Gefühlen von Freude, Kummer, Zorn usf. spielen bei handelndem Lernen auch „Farben“ wie Ehrgeiz, Minderwertigkeitsgefühl, Ungeduld, Gleichgültigkeit, Interesse eine Rolle. Bewegung ruft auch alte Gefühle, die sich mit bestimmten körperlichen Erfahrungen verbunden haben, wach. Diese mit gewisser innerer Distanz wahrzunehmen spielt vor allem in all den erwachsenen Nachreifungs- und Nachentfaltungsprozessen, die bereits Erwähnung fanden, eine große Rolle. Für Kinder und junge SchülerInnen ist zu bedenken, dass Gefühle, die sich in Lernsituationen am ehesten in der Atmosphäre und in der „Farbe“ des Beziehungsgefüges widerspiegeln, in welcher diese stattfinden, mitgelernt und mittransportiert werden.

Die Zerlegung von Handlungen in der oben praktizierten Art ist eine Abstraktion, um Facetten benennen und aufzählen zu können. „In Wirklichkeit besteht keiner der vier¹⁵ für sich allein oder losgelöst auch nur von einem der anderen.“ (Feldenkrais 1978, S. 57).

Am besten wird dies erfahrbar in der Beschaffenheit von Erinnerungen. Diese sind immer ein Zusammenspiel von Sinneseindrücken, Bewegungsanteilen, Gedanken und Gefühlen, die das Erlebnis begleiteten. Aus dieser Wechselwirkung heraus wird die Veränderung eines Aspektes auf die anderen wirken (vgl. Feldenkrais 1978, S. 57). Im Folgenden soll erläutert werden, warum alle drei vorgestellten somatischen Lernmethoden entweder ausschließlich – wie bei Moshé Feldenkrais – oder überwiegend – wie bei Elsa Gindler und Heinrich Jacoby – Körper und Bewegung als Ansatzpunkte der Veränderungsarbeit wählen.

14 Mit „er“ ist der Schüler/die Schülerin gemeint (Anm. der Verfasserin)

15 „keiner der vier“ Bestandteile von Handlungen (Anm. der Verfasserin)

2.1.3. Bewegung als Ansatzpunkt

Moshé Feldenkrais führt folgende Gründe für „Bewegung als den besten Weg“ an (Feldenkrais 1978, S. 58 – 66):

- Das Nervensystem ist mit Bewegung mehr beschäftigt als mit irgendetwas sonst. Alleine um den Körper gegen den Zug der Schwerkraft aufzurichten und dauernde Lageveränderungen vorzunehmen, fordert die Bewegungszentren im Nervensystem unentwegt.
- Die Qualität von Bewegung ist gut wahrnehm-, unterscheid- und erkennbar.
- Das Erfahrungswissen zu Bewegung ist groß und für jede Person verfügbar.
- Bewegung ist für das Ich-Bild von entscheidender Bedeutung.
- Bewegung spiegelt den (an sich unsichtbaren) Zustand des Nervensystems und eben auch Veränderungen dieses Nervensystems.
- Atmung ist Bewegung, folglich reguliert Körperhaltung und Bewegung auch Atmung.
- Bewegung und deren Empfindung über den kinästhetischen Sinn ist Ausdruck von Denken und Fühlen und ermöglicht Bewusstheit. Denken und Fühlen organisiert sich körperlich über das Nervensystem in bestimmten Ordnungsschemen. „Die Muskulatur, durch die einer sich seines Denkens und Fühlens bewusst wird, hat sich geändert und drückt nun nicht mehr die Ordnungsschemen aus, die ihm bis dahin geläufig waren. Gewohnheit hat ihre stärkste, die Stütze der Muskeln verloren. Jetzt lässt sie sich ändern.“ (Feldenkrais 1978, S. 65/66)

Elsa Gindler schreibt in Kursnotizen: „Der Leib als Instrument, als Auskunftorgan, wenn wir seine Sprache verstehen.“ (Ludwig 2002, S. 137). Sie denkt sich den Körper einerseits als Instrument der Wahrnehmung, andererseits als Organismus des Ausdrucks. Für die Qualität beider Prozesse ist er Gradmesser.

„Für Bewegung, die mit Verwandlung zu tun hat, müssen wir uns mit der unmittelbaren Körperwahrnehmung beschäftigen. Wir können uns nur am Zustand im Organismus orientieren, an Prozessen.“ (Ludwig 2002, S. 150)

„Unser Organismus ist ein riesiges Erfahrungsorgan, von dessen Ungestörtheit oder Gestimmtheit¹⁶ die Qualität der Wahrnehmungen und Handlungen und des Denkens abhängt.“ (Ludwig 2002, S. 137)

Heinrich Jacoby schreibt in einer Darstellung seiner Arbeit

„In zunehmendem Maße wichtig wurde dabei die Gewinnung einer bewussten Beziehung zum eigenen Körper als dem Instrument, in dem sich alle Zustandsänderungen abspielen, denn diese sind Voraussetzung aller Wahrnehmung und Äußerung.“ (Ludwig 2004, S. 18)

und in der wertschätzenden Beschreibung der Arbeit von Elsa Gindler, die er verstand als einen

„(...) Versuch einer Erziehung von der Seite des Körpers her (...). Anstatt den Körper nach ästhetischen, formalen, optisch bestimmten Vorbildern und „Idealen“ (...) verbessern zu wollen, stand hier im Mittelpunkt aller pädagogischen Bemühungen das Sicherarbeiten einer wachen Beziehung zu den ordnenden und regenerierenden Prozessen des eigenen Körpers aufgrund bewussten Zustandsempfindens.“ (Ludwig 2004, S. 18)

Sowohl Elsa Gindler als auch Heinrich Jacoby und Moshé Feldenkrais begreifen Körper und Bewegung sowohl als Ausdrucksorgan für Fühlen und Denken, als auch als Ansatzpunkt für ganzheitliche Veränderung, Lernen und Nachentfaltung des erwachsenen Menschen. Moshé Feldenkrais macht gar die Sinnhaftigkeit von Lernprozessen davon abhängig:

„Ich behaupte, dass Lernen immer den ganzen Menschen braucht und betrifft, und dass alles Lernen, an dem Muskeltätigkeit nicht direkt beteiligt ist, schlechtes Lernen ist.“ (Feldenkrais 1992, S. 181).

¹⁶ Wie Jacoby verwendet Gindler hier „ungestört“ für eine organische Entwicklung von Kindern und „gestimmt“ (vgl. „stimmend“ oder „zweckmäßig“ laut Jacoby) für den Effekt ihrer Arbeit für Erwachsene.

Da musikalisches Lernen, ob es nun vokal oder instrumental stattfindet, immer ein Lernen mit dem Körper ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Erkenntnisse der drei besprochenen PädagogInnen durchaus bedenkenswert und zu nutzen sind. Die praktische Umsetzung für den Instrumentalunterricht dieser bereits beinahe hundert Jahre alten Gedanken und Anregungen sollen in den Kapiteln 3, 4 und 5 dieser Arbeit noch eingehender besprochen werden.

2.2. Bindung und Lernen

Wird eine beliebige Person gefragt, nach der Erinnerung an eine Situation in ihrer Kindheit, von der sie sagen kann, da habe sie etwas gelernt, so wird in vielen Fällen die Rede sein von einem Lernen, das eingebettet war in eine Beziehungssituation, häufig mit einer Person, mit der sie sich verbunden fühlte. Oft werden es Erwachsene gewesen sein. Manchmal war es vielleicht auch ein geschätzter Freund, eine bewunderte Freundin.

Und allzu oft spielt diese Szene sich weit weg von jeglicher Schule und unabhängig von jedwedem Lehrer, irgendeiner Lehrerin, ab.

2.2.1. Bindungsbegriff

Unter dem Begriff „Bindung“ verstehen wir im Rahmen der behandelten Bindungstheorie „die enge soziale Beziehung zu bestimmten Personen, die Schutz oder Unterstützung bieten können.“ (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 15)

Bindungsverhalten ist genetisch grundgelegt, wird aber durch Interaktions- und Beziehungserfahrungen modifiziert und mit der Zeit zu internalen Arbeitsmodellen geformt. Diese beinhalten das von der Person gespeicherte Wissen über Bindungserfahrungen sowie Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf die Reaktionen von Bindungspersonen. Sie sind nützlich für die Planung, Vorhersage und Interpretation von Interaktionen mit Interaktionspartnern (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 16). Die Konstruktion und Organisation dieser internalen Arbeitsmodelle geschieht laut den Forschungsergebnissen zur Gedächtnisentwicklung zunächst in Form von prozeduralen Gedächtnisprozessen. Das prozedurale Gedächtnis ist die früheste Gedächtnisform und speichert Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Ergebnisse von einfachen sensomotorischen – und damit auch vorsprachlichen – Lernvorgängen, die ohne Einschaltung des

Bewusstseins wiedergegeben werden können und meint im wesentlichen Bewegungsabläufe wie sich Aufrichten, Krabbeln, Gehen, Laufen, Essen.¹⁷

Ab dem 18. Lebensmonat können – zusammenhängend mit dem fortschreitenden Spracherwerb – Lernvorgänge auch im deklarativen Gedächtnis abgespeichert und damit bewusst – also auch sprachlich – wieder abgerufen werden. Das deklarative Gedächtnis speichert allgemeine, von der Person unabhängige Fakten, sogenanntes Weltwissen, im semantischen Gedächtnis. Persönliche Erlebnisse, Ereignisse und Tatsachen werden im episodischen Gedächtnis verarbeitet.¹⁸

Der Grad der Übereinstimmung der Informationen im prozeduralen und im semantischen Gedächtnis entscheidet darüber, ob sich eine sichere oder eine unsichere Repräsentation von Bindung im internalen Arbeitsmodell herausbildet. Inkohärenzen ergeben sich aus semantischen Erklärungen oder Ansichten einer Bezugsperson, die vom Kind übernommen werden und die im Widerspruch zu tatsächlichen – also episodisch oder prozedural abgespeicherten – Erfahrungen des Kindes stehen. Ein Elternteil, der sich in Erzählungen als fürsorglich und aufopfernd darstellt, wird beispielsweise als widersprüchlich erlebt zur Erfahrung, in seinen Bedürfnissen nicht wahrgenommen und emotional nicht beantwortet worden zu sein.

Internale Arbeitsmodelle steuern allerdings nicht nur das Bindungsverhalten in engen Beziehungen, sondern auch andere, emotional bedeutsame Situationen, wie Spiel- oder Lernerfahrungen und die Interaktionen mit Peers oder pädagogischen Fachkräften (Grossmann/Grossmann 1993, zit. in Jungmann/Reichenbach 2013, S. 17).

2.2.2. Bindungsverhaltenssystem – Explorationsverhaltenssystem

Komplementär zum Bindungsverhaltenssystem wird in der kindlichen Entwicklung das Explorationsverhaltenssystem aktiv.

Explorationsverhalten bezeichnet die Erkundung der Umwelt, das Spiel mit Objekten und in weiterer Folge die Begegnung mit Gleichaltrigen und Personen in der weiteren Umwelt

17 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Ged%C3%A4chtnis> , eingesehen am 20.07.2014, 18:05 Uhr

18 Vgl. Ebd. eingesehen am 23.07.2014, 16:07 Uhr

des Kindes. Während sich in unsicheren Situationen das Bindungsverhaltenssystem aktiviert und die Nähe zur Bezugsperson gesucht und in Form von Blickkontakt, Körperkontakt oder gezielter Kommunikation hergestellt wird, beginnt in sicheren Situationen das Explorationsverhaltenssystem aktiv zu werden und das Kind bewegt sich erkundend in die Umwelt hinaus. Sichere Situationen aktivieren also das Explorationsverhaltenssystem, während unsichere Situationen das Bindungsverhaltenssystem in Gang setzen. Die beiden Systeme ergänzen einander, sind aber nie gleichzeitig gänzlich aktiv. (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 18)

2.2.3. Entwicklung kindlichen Bindungsverhaltens

Sozial-emotionale Bindung entwickelt sich nach den Pionieren der Bindungsforschung John Bowlby und Mary Ainsworth (zit. in Jungmann/Reichenbach 2013, S. 20) in vier Phasen:

- in der Vorphase von der Geburt bis etwa zum dritten Lebensmonat
- in der Phase der personenunterscheidenden Ansprechbarkeit von etwa drei bis sieben Monaten
- in der Phase der eigentlichen Bindung ab dem siebten bis achten Monat
- in der Phase der zielkorrigierten Partnerschaft ab etwa drei Jahren

Somit liegen drei von den vier Phasen im Säuglingsalter und sind dadurch im wesentlichen von den Begegnungen mit den primären Bezugspersonen geprägt. Im Kleinkindalter können dann ErzieherInnen im außerfamiliären Umfeld eine ebenso entscheidende Rolle spielen – früher, wenn das Kind in Krabbelstube oder Krippe betreut wird, ein wenig später, wenn das Kind in den Kindergarten kommt.

Die Thematiken, die mit der Entwicklung der Bindungsfähigkeit einhergehen, sind allerdings keinesfalls im Kleinkindalter abgeschlossen, sondern differenzieren sich im Grundschul- und Jugendalter noch weiter aus. Zimmermann¹⁹ beschreibt die Thematiken

19 Vgl. <https://www.klett-cotta.de/fm/14/9783608948271.pdf>, eingesehen am 23.07.2014, 16:52 Uhr

in sechs Stufen, die an dieser Stelle genannt seien, da sie für Schülerinnen und Schüler des Instrumentalunterrichts, mit denen wir als PädagogInnen zu tun haben, von Belang sind:

- im ersten Lebenshalbjahr geht es um die Regulierung der biologischen Rhythmen und von Spannung
- im zweiten Lebenshalbjahr bauen sich selektive Bindungen auf
- im Alter von ein bis drei Jahren ist das Thema Exploration und Autonomie
- im Alter von drei bis sechs Jahren entwickeln sich Freundschaften und die Impulskontrolle
- im Alter von sechs bis etwa elf Jahren geht es um den Aufbau von Kompetenz
- das Jugendalter bis etwa 18 Jahre ist dem Aufbau eines klaren Wertesystems und damit einhergehend einer Identität und der Entwicklung von neuen engen emotionalen Beziehungen gewidmet

Im Musikschulkontext begegnen wir im Elementarmusikbereich Kindern ab dem vierten Lebensjahr, die nach einer Eingangsphase alleine in den Unterricht kommen. Dies ist eine Phase, in der das Kind zur Kontaktaufnahme zur Lehrkraft noch den Rückhalt einer primären Bezugsperson – in unterschiedlicher Intensität – benötigt. Kinder im Vorschulalter brauchen eine ständige Bezugsperson, die vertraut ist (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 25). Solange die Lehrerin/der Lehrer in der Musikschule noch nicht vertraut ist – dies benötigt Zeit und vertrauensbildende Erlebnisse – kann sie/er dieses Bedürfnis nicht in ausreichendem Maße erfüllen. Die Nähe einer vertrauten Person, die draußen wartet, oder zu Beginn vielleicht auch noch im Raum ist, tut gut. Doch ist in dieser Phase der zielkorrigierten Partnerschaft (vgl. das Vierphasenmodell von Bowlby und Ainsworth) die Herausforderung, eigene Bedürfnisse zurückzustellen oder zu verschieben, erlern- und zumutbar. Das Kind lernt, dass auch die Bezugsperson Bedürfnisse hat, die nicht immer mit den eigenen Wünschen übereinstimmen und kann mit Zeitangaben wie „nach der Stunde“ oder „morgen“ allmählich umgehen. Im Zuge dieses Prozesses entwickelt sich

auch die sogenannte „Frustrationstoleranz“ (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 25). Geborgenheit erfahren Kinder durch Körperkontakt, sprachlichen Austausch, durch gemeinsame Erlebnisse im Rahmen der neuen (Unterrichts-)Situation unter der Leitung einer einfühlsamen erwachsenen Person.

Im Schulalter wird das Kind immer fähiger, Bindung zu pädagogischen Fachkräften aufzubauen, sich auf andere einzustellen und von ihnen zu lernen. Von Bedeutung ist allerdings nach wie vor, dass es jederzeit Zuwendung und Schutz vom Erwachsenen erhalten kann (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 26). Von Seiten der Lehrerin/des Lehrers sollte großes Interesse an einer vertrauensvollen Beziehung bestehen, es gibt ihnen das „mächtigste Erziehungsmittel“ (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 26) überhaupt in die Hand und macht Disziplinierungsmaßnahmen häufig überflüssig.

Die Fähigkeit der Kinder auch untereinander tragfähige Freundschaften zu entwickeln, führt zu intensiven, höchst lebendigen und veränderlichen Interaktionen und gerade in Gruppen zu intensiver Dynamik. Hier öffnet sich ein großes, wirkungsvolles Lernfeld, in dem die Hilfe und Moderation einer/eines Erwachsenen oft nötig ist. Diese Interventionen und Verhandlungen brauchen Gelassenheit und Zeit und manchmal auch nur die freundliche Präsenz einer wohlwollenden Person. Jede/r, die/der schon mit Kindergruppen gearbeitet hat, weiß um die Dringlichkeit dieser „Beziehungskiste“, die fallweise an die Grenzen unserer Geduld und Flexibilität bringen. Doch macht nichts Kinder kompetenter in ihrer Selbstwahrnehmung und fähiger zu Kontakt und Kooperation, als sich diesen Verhandlungsprozessen auszusetzen und sie von ihren BegleiterInnen einzufordern.

Für Jugendliche besteht die Entwicklungsthematik bezüglich Bindungsverhalten in intensivierter Identitätsfindung, welche sich in einer verstärkten Auseinandersetzung mit Wertesystemen und gesellschaftlichen, politischen und ökologischen Themen ereignet und einhergeht mit einem Ablösungsprozess von den Eltern und einem „Hinausgehen in die Welt“. Immer wichtiger werden Gleichaltrige und ein Verankert-Sein in einer sogenannten „Peergroup“. InstrumentallehrerInnen sind in dieser Phase nicht selten HelferInnen auf dem Weg in die Welt hinaus, sofern sie ein gutes Gesprächsklima mit ihren SchülerInnen entwickelt haben. Musik kann sich in dieser Phase als Raum für Ausdruck und Gestaltung, als Selbstwirksamkeitsbereich etablieren. Nicht selten sind Ensemble-, Orchester- oder BandkollegInnen Teil der Peergroup und bilden ein Netz für den Balanceakt der

Neuorientierung und ein Feld zur Erprobung der erworbenen sozialen und emotionalen Fähigkeiten. Manchmal werden aber LehrerInnen auch dem elterlichen Wertsystem zugerechnet, dann sind (fallweise konfliktreiche) Ablösungsprozesse und Wertediskussionen auch in der Musikschule zu finden. Diese äußern sich nicht selten im Abbruch des Musikunterrichts während der Pubertät. Eine gesunde Bindung und ein ehrliches Interesse aneinander sind auch hier die beste Vorbeugung. Menschen, mit denen man – unabhängig von Kontext und Inhalt – gerne Zeit verbringt, sind der beste Schutz in dieser Lebensphase erhöhter Vulnerabilität und bilden eine gute Grundlage, um Musik als Ressource im eigenen Leben zu erfahren und allmählich zu etablieren. Großes Thema während des Jugendalters ist auch das „Finden und Eingehen einer engen emotionalen Bindung zu einem Lebenspartner“ (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 27). Jede Lehrerin, jeder Lehrer – sofern sie oder er über ein Sensorium dafür verfügt – kennt jugendliche SchülerInnen, die einen leicht abwesenden Eindruck machen und entweder euphorisiert bei glücklicher Verliebtheit oder todtraurig bei Liebeskummer in den Unterricht kommen und nach entsprechender, emotional ansprechender Literatur verlangen. Es kann helfen, sich in solchen Phasen des Ausnahmezustands als eingebettet in eine lange Geschichte glücklicher oder unglücklicher Liebespaare zu begreifen, die sich in der Literatur und der Musik glücklicherweise zahlreich finden. Was stärkt die Persönlichkeit mehr, als ein musikalisches Werk mit eigener Erfahrung befüllt und emotional aufgeladen zu interpretieren? Und was motiviert mehr, die dazu nötige Technik dann auch zu üben? Und wer kennt auch nur eine/n Jugendliche/n, für den in dieser Phase das Hören von Musik nicht ein Mittel zu Abgrenzung, Orientierung, fiktiven Ausflügen in eine spannende und abenteuerliche Welt oder Erholungsraum von eben dieser Welt da draußen bieten kann?

2.2.4. Bindungstypen

Die Bindungstheorie unterscheidet vier Bindungstypen, die aus einer mehr oder weniger gelungenen Eltern-Kind-Interaktion resultieren (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 27)

- der sicher-balancierte Bindungstyp
- der unsicher-vermeidende Bindungstyp

- der unsicher-ambivalente Bindungstyp
- der desorganisierte/desorientierte Bindungstyp

Pädagogische Interventionen können bei unsicher gebundenen Kindern viel bewirken und sind bei hoch unsicheren Bindungstypen notwendig, aber nicht ausreichend. Hier braucht es in der Regel therapeutische Intervention durch PsychologInnen oder PsychiaterInnen.

Sicher gebundene Kinder und Jugendliche zeichnen sich durch ein positives Selbstbild, durch Interesse an ihrer Umwelt und eine positive Erwartung an den Lehrenden als unterstützend aus. Aufgaben und Lernen werden als interessant und herausfordernd, als die eigene Kreativität und Explorationsfreude anregend, erlebt. Die eigenen Bedürfnisse, die Orientierung an den Erfordernissen der Lernaufgabe sowie Interaktion mit den Lehrenden und das Bedürfnis nach Unterstützung sind dynamisch ausbalanciert (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 128).

Unsicher-vermeidend gebundene SchülerInnen lehnen emotionale Nähe zur Lehrkraft, aus Unsicherheit über deren Verfügbarkeit, ab und zeigen eine intensive und autonome Beschäftigung mit Lernaufgaben, die als emotionale Sicherheitszone zwischen Kind und LehrerIn fungieren. Häufig werden solche Kinder als sehr unabhängig erlebt, was sich in höchst sparsamer sprachlicher Interaktion und in motivierter, allerdings eher mechanischer, wenig kreativer Erledigung der anstehenden Aufgaben zeigt. Wenn Aufgaben als zu schwierig empfunden werden, äußert sich dies in Aggression oder Feindseligkeit der Lehrkraft gegenüber (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 133). Entstanden ist dieses Verhalten aus der frühkindlichen Erfahrung, dass Bedürfnisse nicht feinfühlig wahrgenommen und beantwortet wurden. Auf den kindlichen Versuch Nähe in unsicheren und angstauslösenden Situationen herzustellen, wurde von der primären Bezugsperson ablehnend oder gar ärgerlich reagiert. So lernt das Kind das Bedürfnis nach Nähe und Trost zu unterdrücken oder abzuspalten und unterlässt äußerlich irgendwann den Versuch, dies von der Bezugsperson noch zu erwarten (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 129)

Kinder, die unsicher-ambivalent gebunden sind, haben ihre primäre Bezugsperson ebenfalls als wenig feinfühlig erlebt. Diese Bezugspersonen haben selbst überwältigende, nicht erfüllte Bindungsbedürfnisse, deren Erfüllung Priorität vor der Erfüllung der kindlichen Bedürfnisse genießt. Kinder erleben das elterliche Verhalten als unvorhersehbar und unzuverlässig und sind in einem inneren Konflikt zwischen dem Wunsch nach Körperkontakt und Nähe und der Frustration darüber, dass dieser nicht oder nicht ausreichend erfüllt werden kann. Die Verstrickung in die eigene Bedürftigkeit verursacht bei Eltern unsicher-ambivalent gebundener Kinder Schwierigkeiten beim Loslassen, bei Eigenständigkeits- und Autonomiebestrebungen ihrer Kinder (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 134). Diese lernen, den Gemütszustand ihrer Eltern sehr sorgfältig zu überwachen, um die Chance auf ein Zeitfenster für eine befriedigende Reaktion zu erhöhen. Daraus entwickelt sich in Lernsituationen ein starkes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Nähe der/des Lehrenden, welche diese Kinder häufig als sehr abhängig und fordernd erleben. Neue und herausfordernde Situationen heben schlagartig das Unsicherheits- und Angstniveau, an eine Bewältigung der Lernaufgaben ist dann nicht mehr zu denken. Diese SchülerInnen zeigen manchmal – nicht mehr altersgemäße – hohe Trennungsangst. Ihre meist gut entwickelte Sprachfähigkeit wird weniger zur Kontaktaufnahme mit Gleichaltrigen oder zur Bewältigung der Aufgaben verwendet, als vielmehr als Mittel, die Aufmerksamkeit der Lehrerin/des Lehrers zu erregen. Wenn dies nicht gelingt, kommt es fallweise aus Frustration auch zu feindseligem oder aggressivem Verhalten. Erleben diese SchülerInnen ihre Lehrenden als zuverlässig und stark, als aufmerksam ihren Bedürfnissen gegenüber, gelingt es durchaus sie in einem nächsten Schritt für Lernaufgaben zu interessieren und sie bei der Lösung derselben auf sachlicher Ebene zu unterstützen (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 137).

Desorganisiert-gebundene Kinder haben nie oder nicht ausreichend die Erfahrung eine sicheren Basis gemacht. Von Bezugspersonen, mit denen sie frühkindliche Erfahrungen gemacht haben, ging fallweise Bedrohung oder Misshandlung aus. Die hochgradige Verunsicherung und Angst, die sie dadurch erlebten, versuchen sie mit stark kontrollierendem Verhalten zu bewältigen. Als Säugling, als Kleinkind befanden sie sich in einem ständigen Stresszustand, die eigenen Regulierungsmöglichkeit waren zu begrenzt. So war permanent das Körperschema der Angst aktiviert, welches auf Überleben und Verteidigen ausgerichtet ist. Zu den Anpassungsreaktionen an überwältigende und länger andauernde Angst gehören unter anderem (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 138):

- fehlendes Vertrauen in Erwachsene und Ablehnung ihrer Autorität
- ständige Wachsamkeit, um auf unvorhersehbare Gefahren sofort reagieren zu können
- Vermeidung von Situationen, in denen das Gefühl von Hilflosigkeit ausgelöst werden könnte
- Vermeidung von Situationen, in denen Beleidigung oder Erniedrigung erwartet werden, die an die eigene extreme Verletzbarkeit erinnern
- Hyperaktivität
- fehlendes Selbstwertgefühl und fehlendes Einfühlungsvermögen anderen gegenüber

Bezüglich des Lernens befinden sich desorganisiert-gebundene Kinder in einer wahrlich „desolaten Situation“ (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 138). Von Erwachsenen erwarten sie physische oder psychische Bedrohung, können also Unterweisung von diesen schlecht annehmen, beziehungsweise provozieren sie ungehaltene, ärgerliche, ablehnende Reaktionen und Disziplinierungsmaßnahmen von LehrerInnen; das ist, was sie erlebt haben und kennen. Lernaufgaben werden nicht akzeptiert, da diese potentiell die Gefahr bergen, zu versagen und Gefühle von Inkompetenz und Unzulänglichkeit noch verstärken. Durch die permanente emotionale Erregung fällt analytisches und konzeptuelles Denken sehr schwer, alle Aufmerksamkeit ist mit „Überleben“ und dem Versuch, die Kontrolle zu behalten, gebunden.

2.2.5. Korrigierbarkeit von ungünstigen Bindungserfahrungen durch pädagogische Fachkräfte

Um eine Aussage zur Stabilität bzw. Korrigierbarkeit von Bindungsmustern zu treffen, wählte Bowlby (1973, zit. in Jungmann/Reichenbach 2013, S. 32) das Bild eines Rangierbahnhofes. Frühe Erfahrungen mit Bindung stellen die Weichen für die Entwicklung eines Kindes entlang eines bestimmten Gleises. Je weiter jenes Gleis von der „richtigen

Spur“ wegführt und je länger ein Kind darauf unterwegs ist, desto schwerer wird die Rückkehr auf die „richtige Spur“. Weichenstellung werden mit zunehmendem Alter nicht nur von Außen (der betreuenden und lehrenden Umgebung), sondern auch vom Kind selbst vorgenommen, meist entlang bekannter Gleise.

Jenes Bild wurde häufig als deterministisch verurteilt, dieser Vorwurf wird der Bindungstheorie häufig gemacht (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 33). Allerdings haben Untersuchungen in Längsschnittstudien (von Spangler und Grossmann, zit in Jungmann/Reichenbach 2013, S. 33) dieses Bild von John Bowlby bestätigt.

Gestaltungs- und Veränderungsspielraum entsteht im Rahmen von außerfamiliärer Betreuung, die allerdings hohes Reflexionsvermögen hinsichtlich der Bindungsmuster und der internalen Arbeitsmodelle von Kindern aufweisen muss. Selbiges gilt für LehrerInnen, welche in den Biografien von unsicher beziehungsweise desorganisiert gebundenen Kindern auf der Beziehungsebene eine bedeutsame Rolle spielen können und ihnen mit entsprechendem Wissen und Geschick Lernerlebnisse und emotionale sowie soziale Erfahrungen ermöglichen können, die dazu angetan sind, Gleise auch fallweise zu wechseln und sich einer passenderen Spur anzunähern.

„Wichtig ist, dass die Kinder – ob als Kleinkinder, als Schulkinder oder als Jugendliche – in ihrer Bindungsentwicklung positive Erfahrungen, sowohl mit ihren Bezugspersonen, als auch mit den ihnen vertrauten pädagogischen Fachkräften machen, die sie später als Erwachsene an die nächste Generation weitergeben können.“ (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 48)

Bindungsbeziehungen jenseits der frühen Kindheit, zu denen sämtliche Beziehungen im pädagogischen Kontext gehören, haben den Charakter einer „zielkorrigierten Partnerschaft“ (Mary Ainsworth) und können also kindliche Beziehungsschemata verändern. Karl-Heinz Brisch stellt dem heutigen Bildungssystem das Zeugnis „bindungsvermeidend“²⁰ aus, was sich mit Erfahrungen im Regelschulsystem deckt. Zu große Klassen, die Notwendigkeit im Rahmen des engen Notenrasters zu beurteilen und ein zeitlich und curriculumsbezogen sehr enges Korsett erschweren den Aufbau sicherer Bindungen zu den SchülerInnen. Diese sind aber, wie eingehend beschrieben, für eine

20 http://www.sicherebindung.at/download/PIOe_05_12_Herbst.pdf.pdf/ S. 444, eingesehen am 30.07.2014, 9:58 Uhr

„sichere Basis zum Lernen“²¹ eigentlich Voraussetzung. Gerade in der Musikschule jedoch ist ein Handlungsspielraum zu orten, häufig gibt es Einzelunterricht oder Unterricht in kleinen Gruppen, in denen eine Wahrnehmung der SchülerInnen und eine Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse gut möglich ist. Einschränkend ist die nur einmalige Begegnung pro Woche anzuführen.

An dieser Stelle sei noch eine sehr einfache, aber bahnbrechende Bemerkung eingefügt, welche Jesper Juul, einem dänischen Pädagogen und Therapeuten, zu verdanken ist:

„Kinder haben viele Kompetenzen, aber eine Kompetenz fehlt ihnen: Sie sind nicht in der Lage, die Verantwortung für die Qualität ihrer Beziehung zu Erwachsenen zu übernehmen. (...) Wenn Kinder mit Erwachsenen konfrontiert sind, die sich dieser Verantwortung entziehen, dann füllen sie das entstandene Vakuum aus und übernehmen scheinbar die Macht. Doch sind es hilflose Machthaber, die mit der Rolle überfordert sind, die ihnen gegen ihren Willen zugefallen ist.“ (Juul 2013, S. 47)

LehrerInnen haben die Verantwortung für die Beziehung zu SchülerInnen zu übernehmen. Es steht ihnen gut an, sich darüber im Klaren zu sein und, mit gebotenen Respekt und professionellem Wissen über das Zustandekommen von Bindung und Beziehung ausgestattet, diese Kernaufgabe des Lehrens zu übernehmen. Dies gelingt umso besser, je klarer sie aufgrund eigener Reflexionsprozesse über ihre je eigenen Zugangsweisen zu Bindung und Beziehung Bescheid wissen und in einem tragfähigen sozialen Netz verankert und gehalten sind, welches sie für die zugegebenermaßen fordernde und verantwortungsvolle Aufgabe, Kindern als verlässliche PartnerInnen zur Verfügung zu stehen, stärkt.

Theresia Herbst formuliert in ihren Überlegungen zu Bildung und Schule folgende eindringliche Worte:

*„Das Erziehungsziel der autonomen Verbundenheit könnte moderne, westliche Kulturen multikultureller Zusammensetzung interessieren, in denen Bildung und Gesundheit, Freiheit und Solidarität, Individualität und Gemeinschaft, Innovation und Kulturtradition Werte darstellen. Es impliziert die durchgängige Pflege und Wertschätzung von sicheren Bindungen in **allen** Bildungsorten. Im Grunde geht es um soziale Wärme, um*

21 Ebd.

Menschlichkeit, um Liebe. Unsere komplexe Lebenswirklichkeit stellt hohe Anforderungen an die Persönlichkeit und ihre Widerstandskraft. Ein hohes Maß an Bildung, starke Nerven und ein sozialer Rückhalt helfen, den Alltag zu bestreiten. Mit einer integrierten Sichtweise von Bindung und Bildung schließt sich hier der Kreis: Auf der sicheren Basis vertrauensvoller Beziehungen lässt sich das Wagnis der Erkenntnis und einer selbstbestimmten Lebensführung eingehen.“²²

2.3. Übereinstimmungen und Verzahnungen zwischen den Modellen somatischer Lernmethoden und den Erkenntnissen der Bindungstheorie

Die Recherche in der Literatur über die GründerInnen somatischer Lernmethoden wie Gindler, Jacoby und Feldenkrais und in der Basisliteratur über die Bindungsforschung machen einige Parallelen und interessante Übereinstimmungen deutlich:

- Besonders Heinrich Jacoby spricht immer wieder von der Belastung durch „verstörende“ Erziehung bei einer lernenden und forschenden Aneignung der Welt. Er macht sie sogar für das, was sich seinerzeit „mangelnde Begabung“ nannte, mit verantwortlich. Die Bindungsforschung meint mit der Beschreibung des dynamischen Zusammenspiels von Bindungsverhaltenssystem und Explorationsverhaltenssystem genau diese Beeinflussung des kindlichen Forschens und Lernens.
- Wenn die Bindungsforschung von Feinfühligkeit gegenüber dem Kind spricht und damit die Wahrnehmung der kindlichen Signale, die richtige Interpretation derselben und eine angemessene und prompte Reaktion darauf meint²³, dann ist in der Folge Heinrich Jacoby mit seiner „zweckmäßigen Fragestellung“ in Lernsituationen nicht weit davon entfernt. Die Wahrnehmung des kindlichen Lernbedürfnisses und eine passende Reaktion in Form einer passgenauen Aufgabe darauf ist eine Weiterführung der elterlichen Feinfühligkeit.
- Sowohl Gindler als auch Jacoby, am deutlichsten Feldenkrais, sprechen von der Bedeutung des Selbstbildes, welches sich hinderlich oder förderlich für

²² http://www.sicherebindung.at/download/PIOe_05_12_Herbst.pdf.pdf, eingesehen am 30.07.2014, 10:24 Uhr

²³ Vgl. <http://www.sicherebindung.at/entstehung.htm>, eingesehen am 30.07.2014, 16:23 Uhr

das Lernen entwickeln kann. Die Bindungsforschung geht davon aus, dass sicher gebundene Kinder ein Selbstbild entwickeln, das ihnen hilft, sich Lernsituationen und ihnen innewohnenden Unsicherheiten zu stellen, während unsicher oder desorganisiert gebundene Kinder diese eher meiden, negieren, an ihnen scheitern oder sie nicht zu ihrer Zufriedenheit meistern können. Der Vorteil der somatischen Lernmodelle besteht in der Möglichkeit – auch noch im Erwachsenenalter – das eigene Selbstbild innerhalb eines sicheren Rahmens bewusst zu machen und über Bewegung positive Erfahrungen diesbezüglich zu sammeln.

- Sowohl das organische (und somatische) Lernen als auch die Bindungstheorie sprechen immer wieder von „Sicherheit“. Nur von einer sicheren Basis aus – ob es sich nun um sichere Bindung oder eine verlässliche, emotional warme Beziehung zu einer Lehrperson handelt – kann Exploration und Lernen möglich werden. Ist dieses Sicherheitsgefühl nicht verfügbar, aktiviert sich das Körperschema der Angst, welches die Wahlmöglichkeiten einschränkt, Bewegung blockiert und durch das starke Erregungsniveau konzeptuelles und analytisches Denken erschwert.
- Die ersten Phasen der Bindungsentwicklung finden in einer vorsprachlichen Phase des menschlichen Lebens statt. Diese Erfahrungen werden im prozeduralen Gedächtnis als sensomotorische Erinnerungen abgespeichert. Körperliches, also sensomotorisches, Lernen setzt bei diesen sehr frühen Erfahrungen an und kann Handlungsspielräume und Entfaltungsmöglichkeiten bereitstellen.
- Sowohl negative Bindungserfahrungen als auch Schwierigkeiten in Lernprozessen sind durch die Begegnung mit feinfühligen, kompetenten, zu Selbstreflexion und Verantwortlichkeit für echten Kontakt fähigen LehrerInnen korrigier- und wandelbar. LehrerInnen, die mit Jugendlichen und Erwachsenen arbeiten, können Bewusstheit und Eigenverantwortlichkeit bei ihren SchülerInnen anregen und fördern. Durch Nachentfaltung kann Explorations- und Lernfreude aktiviert werden.

- Beide Richtungen leiten aus ihren Erkenntnissen Kritik am jeweils bestehenden Bildungssystem (das sich seit Gindler, Jacoby und Feldenkrais frappierend veränderungsresistent zeigt) ab. Das Schulsystem sei bindungsvermeidend und arm an körperbezogenem Lernen – so lauten die durchaus berechtigten Vorwürfe.

2.4. Lernen am Instrument

Das Erlernen eines Instruments, welches in unseren Breiten beginnend mit der aufsteigenden Entwicklung des Bildungsbürgertums an Bedeutung für die Bildung eines Menschen gewann, ist heutzutage vielen Kindern und Jugendlichen möglich. In Österreich gibt es mit den Musikschulwerken, deren Träger die öffentliche Hand ist, privaten Musikschulen und einer Szene an privatem Instrumentalunterricht ein dichtes Netz an diesbezüglichen Lernmöglichkeiten. Wohl gibt es das Bemühen um eine niederschwelliges Lernangebot für alle Kinder unseres Landes, Tatsache ist allerdings noch immer die Auslese von sozial schwachen, finanziell prekär lebenden Familien und Familien mit Migrationshintergrund.

Unterschiedlich sind die Motivationen der Eltern, die ihren Kindern das Erlernen eines Instruments ermöglichen wollen. Unterschiedlich sind auch die Beweggründe der Kinder, die diesen Wunsch bei ihren Eltern anmelden. Selten geht es um das Bedürfnis, sich mit Musik zu beschäftigen, ein Ausdrucksmittel zu erlernen, dem Phänomen Musik auf die Spur zu kommen, dies am ehesten bei erwachsenen, älteren Schülerinnen und Schülern, die sich diesen Wunsch ein wenig später im Leben erfüllen und Instrumentalunterricht nehmen. Aber immer finden sich Kinder und Erwachsene in einem Gefüge wieder, das das Lernen am Instrument möglich machen soll: ein Instrument(die eigene Stimme), eine Lehrerin/ein Lehrer und die SchülerIn selbst, fallweise in einer kleineren oder größeren Gruppe von anderen Lernenden.

2.4.1. Unterrichtssetting im Musik- und Instrumentalunterricht

In Musikschulen und Institutionen, welche Instrumentalunterricht anbieten, findet dieser im Wesentlichen in folgenden Settings statt:

- **Einzelunterricht:** SchülerInnen, das Instrument bzw. der Lerngegenstand (Stimme, Musiktheorie...) und LehrerIn verbringen in der Regel einmal wöchentlich eine vereinbarte Zeit (ca. 25 Minuten bis ca. 3 Stunden), um gemeinsam an Hören, Improvisation, Technik (Motorik), Stücken, Ausdruck, Intonation, Atem, Ansatz, Anschlag, Bogenführung, Artikulation... zu arbeiten.
- Die Tage zwischen den Unterrichtszeiten werden, so die häufige, mehr oder minder ausgesprochene, Erwartung und Vereinbarung, zum Üben genutzt.
- **Gruppenunterricht:** findet wie der Einzelunterricht statt, mehrere SchülerInnen lernen am gleichen Instrument bzw. den gleichen Lerngegenstand (Stimmbildung, Chor, elementare Musikpädagogik, evt. Rhythmik, Theorie) bei einer Lehrerin/einem Lehrer. Angereichert und herausgefordert wird das Unterrichtsgeschehen um soziale Dynamik, mehrstimmiges Spiel und nicht selten Heterogenität der Gruppe.
- **Ensembleunterricht:** wie beim Gruppenunterricht sind mehrere SchülerInnen anwesend, (möglicherweise) mit unterschiedlichen Instrumenten; schwerpunktmäßig geht es um Zusammenspiel, Erarbeitung von mehrstimmiger Literatur, in der Folge um Intonation. Ein wesentliches Merkmal ist die noch größere Heterogenität der Gruppe. Manchmal werden Ensembles auch im LehrerInnen-Team unterrichtet, zeitgleich oder abwechselnd.

2.4.2. Das Lerndreieck

Das Lerndreieck ist ein Modell, um die Aspekte der Bindungsforschung für das Explorationsverhalten von Kindern in Lernsituationen sichtbar zu machen. Geddes (zit. nach Jungmann/Reichenbach 2013, S. 128) hat dieses Modell vorerst weniger spezifisch postuliert als Dreieck zwischen Kind (SchülerIn, StudentIn...), Bindungsperson und Außenwelt. In einem zweiten Schritt wurde das Modell spezifiziert auf die vorliegende Triade zwischen SchülerIn, LehrerIn und Lernaufgabe. Ist dieses Dreieck ausbalanciert, birgt es das Potential zu emotionaler und kognitiver Resilienz (Widerstandskraft) von Kindern und Lernenden im schulischen Kontext. Im Sinne der Bindungsforschung braucht es zu einer Aktivierung des Lernens(Explorationssystem) immer vorerst eine sichere Basis in Form einer sicheren Bindung (Bindungssystem) – erst dann

kann sich die Schülerin/der Schüler ans Lernen machen („settle to learn“ vgl. Geddes, zit. in Brisch²⁴).

Wichtig erscheint es, an dieser Stelle noch einmal sehr deutlich zu definieren, welche Merkmale eine Lehrkraft zu erfüllen hat, um tatsächlich als Bindungsperson wahrgenommen zu werden. Ahnert (zit. in Jungmann/Reichenbach 2013, S. 37) führt in diesem Zusammenhang fünf Eigenschaften an:

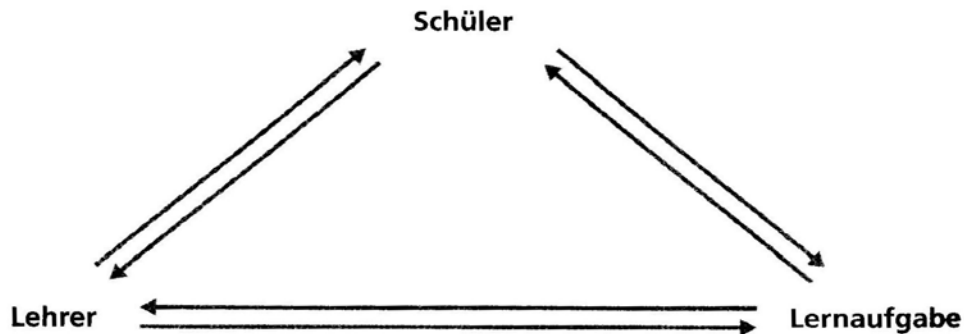
- **Zuwendung:** äußert sich in einem freundlichen und interessierten Wahrnehmen der Schülerin, des Schülers; in Akzeptanz und emotional warmer, wertschätzender Interaktion
- **Sicherheit:** Verantwortlichkeit für Lernatmosphäre, ritualisierte Abläufe, klare Kommunikation von Erwartungen, Wahrung von körperlichen und emotionalen Grenzen, Schutz vor (auch subjektiv wahrgenommenen) bedrohlichen Situationen, Verfügbarkeit
- **Stressreduktion:** Trost und Unterstützung bei der Emotionsregulierung, Feinfühligkeit und Verbalisierung von negativen Emotionen
- **Explorationsunterstützung:** Ermutigung, zweckmäßige und passgenaue Aufgabenstellungen
- **Assistenz:** Verfügbarkeit beim Auftreten von Schwierigkeiten, Unterstützung und zusätzliche Informationen und Hilfestellungen geben

Die im Kapitel 2.2.5. angedeutete Situation von MusikschullehrerInnen bzw. Instrumentalunterrichtenden, ihre SchülerInnen meist nur einmal wöchentlich zu sehen, macht sie nur eingeschränkt zu wirklich bindungsrelevanten LehrerInnen. Trotzdem gibt

24

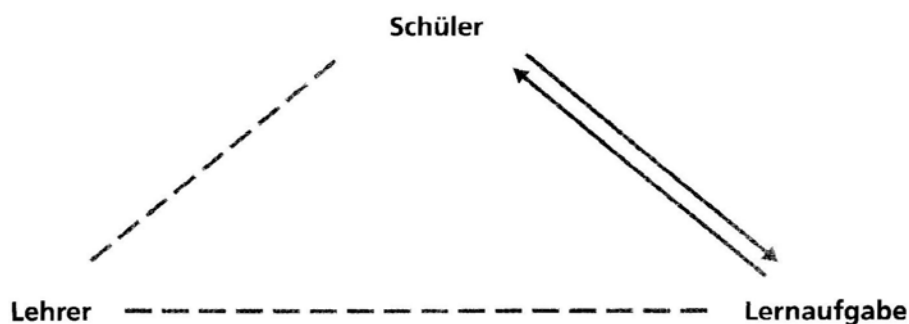
http://books.google.at/books?id=feiKAQAAQBAJ&pg=PT86&lpg=PT86&dq=geddes+bindung&source=bl&ots=UH7zUqxT1A&sig=d39dX2qZ7gkDHnzF6qps5ddkGdl&hl=de&sa=X&ei=VvzZU7_BGuHm7Ab66oHgBw&redir_esc=y#v=onepage&q=geddes%20bindung&f=false; eingesehen am 31.07.2014, 10:43 Uhr

das vorliegende Modell auch Hilfestellungen zum Verständnis und zur Handhabung von immer wieder vorkommendem – fallweise irritierendem – SchülerInnenverhalten und kann einen Anstoß und eine kleine Anleitung zu Reflexion und Veränderung geben.



{ TC " " \f "A" \l 1 }Abb. 1: Lerndreieck sicher gebundener SchülerInnen
(Quelle: Jungmann/Reichenbach 2013, S. 128)

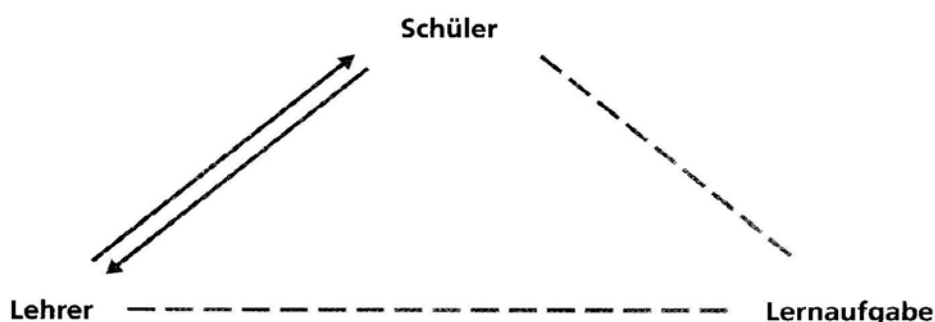
Sicher gebundene Menschen erleben die Aufgabe als interessant und herausfordernd und erwarten von der Lehrperson bei Bedarf Ermutigung und Unterstützung. Das Lerndreieck zeigt sich ausbalanciert-dynamisch (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 128).



{ TC "Abb.2" \f "A" \l 1 }Abb.2: Lerndreieck unsicher- vermeidend gebundener SchülerInnen
(Quelle: Jungmann/Reichenbach 2013; S. 132)

Aus der Erfahrung heraus, in seinen Kontaktbedürfnissen nicht feinfühlig und aufmerksam beantwortet zu werden, unterdrückt das Kind das Bedürfnis nach Nähe und Unterstützung oder spaltet es sogar ab, aus dem Gefühl heraus, die Aufmerksamkeit und Nähe nicht wert zu sein. Es spürt große Unsicherheit über die Verfügbarkeit der Lehrperson und gibt sich

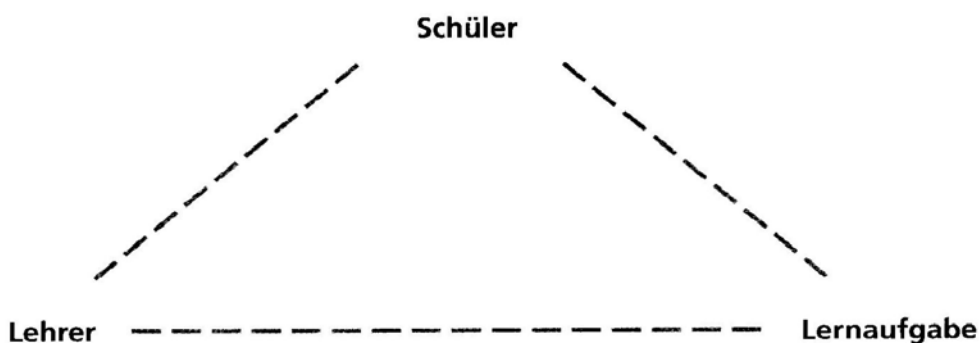
unnahbar, furchtlos, unabhängig. Dies zeigt sich in einer großen Distanz zur Lehrperson und in einer umso intensiveren Fixierung auf die Lernaufgabe, allerdings bei geringer Nutzung von kreativen und originellen Lösungen. Die Lernaufgabe erfüllt die Funktion einer emotionalen Sicherheitszone, aber auch einer Brücke zur Lehrperson (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 129,130,132).



{ TC " " \f "A" \l 1 }Abb.3: Lerndreieck unsicher- ambivalent gebundener SchülerInnen(Quelle: Jungmann/Reichenbach 2013, S. 137)

SchülerInnen mit dem Erfahrungshintergrund, sich auf eine Beantwortung ihrer Bedürfnisse nicht verlassen zu können und mit dem Gefühl von Unvorhersehbarkeit und emotionaler Unsicherheit konfrontiert zu sein, konzentrieren ihr ganzes Wollen darauf, von der Lehrperson aufmerksam wahrgenommen zu werden. Ihr Verhalten zeigt sich kontrollierend und anklammernd, immer auf der Suchen nach Bestätigung. Die Sorge um den Verlust der Aufmerksamkeit und der Nähe der/des Lehrenden äußert sich in einer Ablehnung der Lernaufgabe, diese wird häufig als Störfaktor wahrgenommen und fallweise negiert (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 133,134,136).

{ TC " " \f "A" \l 1 } { TC " " \f "A" \l 1 } { TC " " \f "A" \l 1 } { TC "Abb.4" \f "A" \l 1 }Abb.4:



Kinder, die ein desorganisiertes Bindungsmuster entwickelt haben, konnten nie oder nie ausreichend eine emotional nährnde oder fürsorgliche Person ausmachen. Sie haben Misshandlung, Bedrohung oder Vernachlässigung erfahren, nicht selten von ihren primären Bezugspersonen. Von Erwachsenen erwarten sie also weiterhin physische oder psychische Bedrohung, können also keinesfalls von einer Lehrerin/einem Lehrer Unterweisung akzeptieren, sondern provozieren mit ihrem Verhalten die bekannte Reaktion. Auch Lernaufgaben sind Teil der Herausforderung – sie bergen potentiell die Gefahr des Versagens und verstärken Unbehagen, Unzulänglichkeit und das Gefühl der Inkompetenz. Diese Angst wird auch fallweise hinter altklugem und allwissendem Verhalten versteckt. Desorganisiert gebundene SchülerInnen benötigen einen vorerst sicheren Raum, ein klares Regelwerk, ritualisierte, vorhersehbare Abläufe. LehrerInnen, die mit ihnen arbeiten, brauchen ein professionelles Netzwerk, Rückhalt von KollegInnen und Schulleitung (vgl.Jungmann/Reichenbach 2013, S.137ff).

3 Lerngegenstand, ästhetisches Feld und Intermediärraum: Musik

In den folgenden Kapiteln soll nun anhand des Modells *Lerndreieck* die spezielle Situation des Musik- und Instrumentalunterrichts in Musikschulen genauer betrachtet werden.

Sofort tun sich, schon beim banalen Versuch, Musik als Lernaufgabe in das Lerndreieck einzufügen, sehr grundsätzliche Fragen auf. Sicherlich ist das Unterfangen, Musik ausschließlich als Lernaufgabe zu definieren, eine unzulässige Verengung, Verkleinerung, Banalisierung des Bereiches Musik und verlangt damit nach einer vielfältigeren Betrachtung. Wie beim Schauen durch ein Kaleidoskop eröffnen sich zumindest drei Facetten, die eines näheren Blicks bedürfen, um nicht allzu vereinfachend mit diesem durchaus vielschichtigen Bereich menschlichen Ausdrucks und Kulturverhaltens sowie nährender Bereicherung des Emotional- und Sozialverhaltens umzugehen.

Daraus ergeben sich folgende drei Kapitelüberschriften, die Musik einmal als tatsächlichen Lerngegenstand, einmal als Feld für ästhetische Grunderfahrungen und einmal als

Intermediärraum betrachten. Aus der gewählten Reihenfolge ergibt sich gewissermaßen ein Hineinsinken in die immer komplexeren, vielschichtigeren und schwerer erfass- und benennbaren Strukturen von Musik.

Agieren LehrerInnen und SchülerInnen in Musik und mit Musik, ist es allerdings angebracht, sich immer wieder die Komplexität dieses Bereichs vor Augen zu führen und im Bewusstsein zu haben, dass alle drei Zugänge mitbehandelt, mit verhandelt, mitgestaltet werden.²⁵

Musik nimmt also neben der Position der Lernaufgabe im Lerndreieck auch jene der Lehrmeisterin ein. Darüber hinaus bietet sie sich als Erfahrungsraum für tiefgreifende emotionale und soziale Erlebnisse an. Es kommt ihr also im – an sich ausbalancierten – Lerndreieck eine wesentlich gewichtigere Rolle als eine bloße Lernaufgabe zu, wie sich in den folgenden Ausführungen zeigen wird.

3.1. Musik als Lernaufgabe

Musik wird je nach Quelle und dahinterliegendem Menschen- und Kulturbild unterschiedlich definiert. Interessante Definitionen werden im folgenden kleinen Kapitel gegenübergestellt.

3.1.1. Definitionsversuche

Nach Heinrich Jacoby, welcher sich in seinen Forschungen intensiv mit einer klaren Sprache hinsichtlich des Begriffes „Musik“ auseinanderzusetzen versuchte, versteht man unter Musik „in erster Linie ein allgemeines menschliches Ausdrucksmittel“ (Jacoby 1984, S. 33). Diese ebenso einfache wie selbstverständliche Feststellung hat bei Jacoby die sehr weitreichende Konsequenz zur Folge, dass er damit die Begriffe „musikalisch“ und „unmusikalisch“ als obsolet ansieht. Er geht davon aus, dass Musik wie etwa auch Sprache bei allen Menschen „Ausdruck für schöpferische Äußerungen, spontanes Empfinden und Erfinden“ (Jacoby 1984, S. 38) sein kann. „(...) nicht die Klänge selbst, sondern die Energieformen, die zwischen in bestimmter Richtung wirkenden Klängen

25 Ohne mich in vorliegender Arbeit mit dem Bereich Neurophysiologie zu beschäftigen, sei an dieser Stelle erwähnt, dass die wachsenden Erkenntnisse, wie viele verschiedene Areale und Verknüpfungen im Gehirn durch die Beschäftigung mit Musik aktiviert und angeregt werden, durchaus Ausdruck für die Vielschichtigkeit dieses Phänomens ist.

entstehen, sind die Voraussetzung für das Vorhandensein von Musik. (Für das Entstehen von Musik sind also mindestens zwei aufeinander folgende Klänge nötig.)“ (Jacoby 1984, S. 32).

Wie anders liest sich die Definition aus dem Duden: „Musik ist die Kunst, Töne in bestimmter (geschichtlich bedingter) Gesetzmäßigkeit hinsichtlich Rhythmus, Melodie, Harmonie zu einer Gruppe von Klängen und zu einer stilistisch eigenständigen Komposition zu ordnen“. Als Synonym wird „Tonkunst“²⁶ angeboten.

Zu der Tatsache, Musik und Kunst in einem Atemzug zu nennen, meint Jacoby:

„Noch verwirrender als die ungenügende Umgrenzung der Bedeutung des Begriffes 'Musik' wirkt die Verquickung von Musik und Kunst. (...) Wenn wir zuverlässige Grundlagen für die Beschäftigung mit Voraussetzungen der klanglichen Ausdrucks- und Erlebnisfähigkeit gewinnen wollen, müssen wir damit aufhören, uns allein durch Betrachtung von Ausnahmeleistungen, von Kunstwerken und Kunstschaffen zu orientieren. (...) Dazu müssen wir erst einmal einsehen, dass alle Gedanken an Kunst mit ihren verwirrenden Wertsuggestionen ausgeschaltet werden müssen (...).“
(Jacoby 1984, S. 33).

Übereinstimmung herrscht über die Gruppierung von Klängen, mindestens zwei aufeinanderfolgende, die Musik entstehen lassen.

Die Musiksoziologie beschreibt Musik „als eine der Voraussetzungen für und als eines der Ergebnisse von bilaterale[n] Kommunikationsprozesse[n]“ (Haselauer 1980, S. 157).

Diese Definition könnte man als durchaus verträglich mit Jacobys Sicht der Musik verstehen, ja genaugenommen würde sie als Ergänzung zu Jacobys Verständnis von Musik als Ausdrucksmittel funktionieren, welches die Basis für daraus resultierende Kommunikationsprozesse sein kann. Als Voraussetzung für Kommunikation ist sie synonym mit „Ausdrucksmittel“ zu verwenden.

²⁶ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Musik>, eingesehen am 28.12.2014, 18:54 Uhr

3.1.2. Abseits von Begabung – was an Musik erlernbar ist

Die Auseinandersetzung mit Musik wird gemeinhin in drei Bereiche gegliedert, die sich auch in diversen Lehrplänen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung wiederfinden:

Musikrezeption – Musikpraxis – Musikkunde

Musikrezeption lässt sich sehr allgemein mit dem Hören von Musik in Verbindung bringen. Obwohl sehr unmissverständlich erscheinend, ist mit „Hören“ durchaus Unterschiedlichstes gemeint und beabsichtigt.

Unbewusst wachsen Menschen in eine charakteristische Hörumgebung hinein, die gekennzeichnet ist von kulturellen, zeitlichen und Millieu-Prägungen. Im besten Fall erleben junge Menschen in ihrem familiären Umfeld Musik, die „selbst gemacht“ ist, gesungen, gespielt, vielleicht sogar speziell für sie musiziert wird. Schlaflieder, Beruhigungslieder, Trostlieder, Scherz- und Kniereiterlieder, Wiege- und Bewegungslieder in emotional und atmosphärisch nahen Situationen, versorgen und nähren auf sehr elementare Weise den Gefühls- und Bindungsbereich von Säuglingen und Kleinkindern. Die Stimme der Bezugspersonen ist dem Säugling bereits aus der pränatalen Zeit vertraut und die Stimme ist neben dem Körperkontakt und der Mimik der Bezugspersonen ein entscheidendes Mittel der Kontakt- und Bindungsaufnahme. Etwa 2- bis 3-jährigen Kindern genügt es fallweise, einen Elternteil in einem Nebenraum zu hören, um sich bezogen zu fühlen (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013, S. 22). Das Wissen, die Bezugsperson rufen bzw. selber den Raum wechseln zu können, gibt ausreichende Sicherheit. Das Hören, Horchen und Lauschen ist ein elementarer Weg, die Welt, die Menschen, die Natur kennenzulernen, sich ihr anzunähern und nicht zuletzt Gefahren zu orten und darauf reagieren zu können. Dazu ist die Entwicklung des sogenannten Richtungshörens, welches mit etwa zwei Jahren als abgeschlossen betrachtet wird, von großer Bedeutung.

In musikalischer Hinsicht ist das Hören als Wahrnehmungskanal für die Rezeption von Musik von eminenter Bedeutung. Allerdings werden die Schwingungen von Instrumenten, die Musik erzeugen, auch über den taktilen Sinn und die Haut wahrgenommen.

Zur **Musikpraxis** zählen alle Aktivitäten, die Musik erzeugen oder zu Musik gesetzt werden: Singen, der Einsatz der Körperinstrumente („bodypercussion“), elementares

Instrumentalspiel (Schlagwerk, Orff-Instrumente, Naturtoninstrumente...), Tanzen (Bewegung zu Musik), Musik hören und dazu bildnerisch Gestalten, Bewegungsbegleitung (Musik zu Bewegung) und schließlich das Erlernen eines spezifischen Instruments im Rahmen von schulischem oder außerschulischem Instrumentalunterricht. Hierbei spielen als Sinneskanäle wieder das Hören, aber auch das Sehen, der taktile, kinästhetische und vestibuläre Sinn eine große Rolle. Gefordert sind alle Abstufungen und Aspekte von Bewegung: Grobmotorik, Feinmotorik, Sensomotorik, Neuromotorik, Psychomotorik und Soziomotorik (vgl. Stummer 2011, S. 47).

Im Rahmen des Instrumentalunterrichts mitbearbeitet und eng verknüpft mit der Musikpraxis sind jene Bereiche, die mit **Musikkunde** beschrieben werden. Dazu zählen neben den Begrifflichkeiten, die Musik beschreiben (Notenwerte, Rhythmusbezeichnungen, Notennamen, Tempobezeichnungen...), Gehörbildung, Harmonielehre, Instrumentenkunde, Musik- und Kulturgeschichte, Musiktheorie, Rhythmustraining u.v.m.

Die Methoden, Musikkunde zu vermitteln, sind zahlreich. Am meisten Sinn haben sie immer in Verbindung mit sehr konkreten Musikerfahrungen, angereichert mit körpernaher Eigenerfahrung und selbsttätigem Erarbeiten von all den spannenden Details, die durch und mit Musik wahrgenommen und erlebt werden können.

Wie bei allem Lernen ist es nicht selten eine Frage des Zeitpunkts und des Abwartens, bis bestimmte Fragen sich stellen und einer Antwort bedürfen. Die Erfahrung, Musik in einer Improvisation erfunden zu haben, und das Bedürfnis, dieses Stück Musik wiederholbar zu machen, wirft unweigerlich die Frage nach einer Verschriftlichung auf (wollte man auf eine akustische Aufzeichnung verzichten). Daraus eine grafische Notation zu entwickeln, die Erfahrung zu machen, dass diese das Stück nur ungefähr wiederholbar macht, und dann erst die gebräuchliche Notenschrift kennenzulernen, ist sinnvoll und motiviert, immer mehr in Details einzutauchen.

Die ersten Begegnungen mit Musik sollten immer auditive Erlebnisse sein und keine Begegnungen mit verwirrenden, visuellen Zeichen und Notentext. Das Hören, das Nachahmen und Nachsingen, das Erforschen von Klangquellen und das Probieren im Rahmen von ersten Ausdruckserfahrungen sind probate Mittel, um positive Erfahrungen

mit Musik zu sammeln.

Auch Heinrich Jacoby beschreibt in einem seiner Kurse den Beginn traditionellen Klavierunterrichts und spricht von gleich zu Anfang vermittelten Anschlagübungen, dem Kennen- und Lesenlernen von Notentext und der Überforderung, die daraus resultiert:

„Mit diesen Anweisungen wird das ganze Interesse des Anfängers auf visuelle, intellektuelle und motorische Aufgaben gelenkt, während Musik ihrem Wesen nach ein akustisches Phänomen ist. Und da es vor allem darauf ankommt, alles Vorgeschriebene möglichst rasch „richtig“ zu machen, kommen viele von Anfang an in eine Panikbereitschaft.“ (Jacoby 2004, S. 235)

Finden parallel zu ersten sensiblen Hör- und Ausdruckserfahrungen Begegnungen mit professionell musizierten Stücken statt, mit der Fülle, die beispielsweise Orchestermusik entfalten kann, mit lebendig und ausdrucksstark vorgebrachten Klängen, und werden Reflexions- und Bearbeitungsszenarien dazu angeboten, kann dies große Lust machen, immer weiter in die Welt der Musik einzutauchen und der musikalischen Sprache mächtig zu werden.

Für alle Menschen, jenseits von musikalisch und unmusikalisch, ist es möglich, Erfahrungen mit Musik zu machen, die ermunternd, stärkend, belebend und bereichernd sind.

Zu lauschen, zu hören, Schwingungen zu fühlen, ist auch bei einer Einschränkung des auditiven oder taktilen Sinneskanals möglich. Im Rahmen von elementarer Musikpädagogik oder Angeboten der Musiktherapie, von Tanzunterricht oder qualitativem und engagiertem Instrumentalunterricht ist Musikpraxis und die Begegnung mit musikkundlichen Inhalten machbar und erlernbar.

Heinrich Jacobys Weigerung, die Begriffe „musikalisch“ und „unmusikalisch“ als Begabungskategorien weiterhin anzuerkennen, ist lange her und hält sich trotzdem mit großer Beharrlichkeit, ja, mehr denn je ist von Hochbegabungen und Begabungsforschung die Rede. Infolgedessen scheint es notwendiger denn je, sich seiner Forschungen und Erkenntnisse zu erinnern. Sogenannten „Unmusikalischen“ ist laut Jacoby die fehlende Erfahrung der Bereitschaft gemein, gelassen hören und empfangen zu können, ein häufig

zu schnelles Reagieren, noch bevor deutliche Klangerinnerungen und -empfindungen entstehen konnten, und ein Mangel an Erfahrungen, sich ungehemmt äußern zu können und in der Folge Selbstvertrauen zu entwickeln (vgl. Jacoby 1984, S. 15f.).

„Für den Zustand der Panik ist es charakteristisch, dass man weder recht sieht noch recht hört noch klar denken kann.“ (Jacoby 2004, S. 240).

Kindern, bzw. allen Menschen, Erfahrungs- und Wahrnehmungsräume zur Verfügung zu stellen, die ihnen ermöglichen, arglos und offen zu lauschen, zu hören, in eine Verfassung zu finden, die sich aus einer gewissen inneren Stille und Gelassenheit ergibt (vgl. Jacoby 2014, S. 239), und von einer Neugierde auf und Vertrauen in die Welt getragen ist, ist Aufgabe von gutem Musik- und Instrumentalunterricht und mitunter abhängig von weitsichtigen, einfühlsamen und vertrauenden PädagogInnen.

Diese Haltungen und Erfahrungen sind definitiv erlernbar und unabhängig von sogenannter Musikalität, sie müssen „nur“ erlebbar werden.

Mit dem Hinweis auf Wahrnehmungsfähigkeit und der Sensibilisierung von Sinnen und dem ganzen Leib nähern wir uns dem nächsten Kapitel.

3.2. Musik als ästhetisches Feld

Im Folgenden soll auf Ästhetik im Allgemeinen, auf das Wesen ästhetischer Erfahrungen und Erkenntnisse, auf ästhetische Bildung und Gelegenheiten für dieselbe in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und unseren Schulen eingegangen werden.

Eingebettet in diese grundsätzlichen Überlegungen wird im Kapitel „Musik als Medium ästhetischer Erfahrung“ noch spezifischer auf das Wesen der Musik im Kanon der Künste verwiesen.

3.2.1. Annäherungen an den Begriff „Ästhetik“

Das Wort „Ästhetik“ leitet sich aus dem griechischen Wortstamm „aisthetos“ ab, was so viel wie „wahrnehmbar“ bedeutet, auch „aisthetikos“ „der Wahrnehmung fähig“ findet sich im etymologischen Wörterbuch (vgl. Pfeifer 1997, S. 67).

Schon die antike Philosophie beschäftigte sich mit differenzierenden Kategorien der Ästhetik. Mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen handelt es sich hierbei grob gesprochen um eine „Lehre von den angewandten Gesetzen der Schönheit“(Pfeifer 1997, S. 66). Auch „durch die Sinne wahrnehmen, empfinden, fühlen“ findet sich im antiken Verständnis von Ästhetik wieder (ebd.).

Im 18. Jahrhundert nahm sich der Philosoph Alexander Gottlieb Baumgarten des Begriffes „Ästhetik“ an und definiert ihn als „die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis“²⁷ Seither ist der Begriff „Ästhetik“ fester Bestandteil der philosophischen Terminologie, wiederum mit unterschiedlichster Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen (vgl. Pfeifer 1997, S. 67).

Umgangssprachlich wird „ästhetisch“ häufig synonym mit „schön, stilvoll, edel“ verwendet und einem „Ästheten“ attestiert man einen ausgeprägten Sinn für Schönheit, eine gewisse Stilsicherheit und den Blick für gelungene Proportionen und Alltagsschönheiten.

3.2.2. Vom Wesen ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Erkenntnis

Im Zuge der Betrachtungen zum somatischen Lernen erscheint der Zugang zum Thema Ästhetik über die Wahrnehmungsfähigkeit des Leibes als ein sehr geeigneter. Nun ist die Wahrnehmung ein außerordentlich selektiver und individueller Prozess. Eine Auswahl an Reizen trifft auf unsere Sinnesorgane und wird zu einem Bild verarbeitet, das wir für ein zutreffendes, realistisches Bild halten, für „wahr“ nehmen. Wir gehen davon aus, dass wir ein analoges Bild der Wirklichkeit haben, obwohl wir nicht überprüfen können, ob unsere Seh-, Hör- und Spüreindrücke in einem tatsächlich analogen Verhältnis zur Wirklichkeit stehen (vgl. Brandstätter 2008, S. 35).

Ist nun Kunst das Zentrum unserer Wahrnehmung, so erfassen wir diese auf zwei Ebenen: wir nähern uns ihr mit unseren Sinnen, nehmen sie als Ausgangspunkt für ästhetische Erkenntnis, wir nehmen Machart und Erscheinungsweise wahr. Darüber hinaus weisen Kunstwerke auch immer über sich selbst hinaus, stehen zeichenhaft für metaphorische Aspekte und aktivieren also auch unsere metaphorische Erkenntnisfähigkeit (vgl. Brandstätter 2008, S. 36).

27 Vgl. Hans Rudolf Schweizer zit. auf <http://de.wikipedia.org/wiki/Aesthetik>, eingesehen am 31.03.2015, 11:58 Uhr

Ästhetische Erkenntnis ist angewiesen auf Körperlichkeit, entzieht sich einer letzten und endgültigen Erfassung durch Sprache, wenn auch Sprache im Prozess des Erkennens eine wichtige Funktion übernehmen kann. Sie hat ihren Ursprung im individuellen und im kollektiven Unbewussten (im Sinne C.G.Jungs) und vollzieht sich im Wechselspiel zwischen bewussten und unbewussten, sprachlichen und nicht-sprachlichen Prozessen (vgl. Brandstätter 2008, S. 37), sie ereignet sich in einem Zwischenraum (Intermediärraum²⁸). Dadurch ist ästhetische Erkenntnis gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an Subjektivität und Individualität, über den sich zwar sprechen lässt, der aber nur bedingt kommunizierbar ist. Es geht letztlich um „(...) den persönlich-subjektiven, körperlich-einmaligen Vollzug der Erkenntnis im Augenblick (...)“ (Brandstätter 2008, S. 37).

Ästhetische Erkenntnis im Sinne von metaphorischer Erkenntnis spürt Ähnlichkeiten auf, knüpft Netze von Beziehungen und Bedeutungen und macht uns so die Welt zugänglicher und verständlicher (vgl. Brandstätter 2008, S. 37). Die Vielschichtigkeit ästhetischer Erfahrung und Erkenntnis begünstigt sogenanntes divergentes Denken, welches an einer Vielzahl von Interpretationen, Problemsichten und Lösungen interessiert ist, an die Stelle von Antworten treten häufig eine Menge neuer Fragen, welche neuerliche Prozesse der Wahrnehmung und Erfahrung initiieren (vgl. Brandstätter 2008, S. 104).

Um Kunst im Zuge ästhetischer Erfahrungen und daraus resultierender Erkenntnisse erleben zu können, eröffnet sich ein weiteres Spannungsfeld, welches mit den drei Begriffen, die sich in der aktuellen, ästhetischen Literatur wiederfinden, umrissen ist: Präsenz, Präsentation und Repräsentation (vgl. Brandstätter 2008, S. 77).

„Präsenz, Präsentation und Repräsentation stellen verschiedene Dimensionen eines Kunstwerks dar: Sie basieren aufeinander und durchdringen einander wechselseitig. Erst im Ineinander von Präsenz, Präsentation und Repräsentation ereignet sich das, was wir Erfahrung eines Kunstwerks nennen.“ (Brandstätter 2008, S. 80).

Nun ist vor allem in performativen und aufführenden Künsten (Musik, Theater, Tanz, Performance, Film...) häufig von „Präsenz“ oder „Bühnenpräsenz“ von KünstlerInnen die Rede. Als KünstlerIn scheint dieses Bewusstsein, in einem künstlerischen Kontext zu

28 Vgl. die Ausführungen zum Intermediärraum im Kapitel 3.3., Anm. der Verfasserin

agieren, etwas an der Art der eigenen Anwesenheit zu verändern. Übernimmt man die Unterscheidung der menschlichen Leiblichkeit von Günter Bittner (zit. von Liebnau in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 83) in Sinnenleib, Werkzeugleib und Erscheinungleib, so ist eine Künstlerin, ein Künstler, in dieser Form der Präsenz mit ihrem bzw. seinem Erscheinungleib besonders verbunden, mit dem sie/er sich bzw. bestimmte künstlerische Inhalte darstellt und ausdrückt. Völlig klar ist, dass Kunstschaaffende in performativen Künsten auch die Ebenen des Werkzeugleibes und ihres Sinnenleibes gebrauchen. Sie nehmen, während sie mit ihrem Leib arbeiten, auch mit ihm wahr. Das höchst komplexe und differenzierte Zusammenspiel aller leiblichen Ebenen dient dem ästhetischen Ausdruck und der künstlerischen Leistung.

Nicht ganz so einfach verhält es sich mit der Präsenz von bildnerischen Kunstwerken. Es handelt sich um jenen Augenblick der unmittelbaren Wahrnehmung, in dem wir uns vom „Erscheinen“, vom „Sosein“ eines Kunstobjekts erfassen lassen (vgl. Brandstätter 2008, S. 79f.). Vielleicht ist jene Präsenz am besten zu erklären mit dem Unterschied zwischen Bildern von Kunst (Fotos, filmisches Dokumentationsmaterial...) und der Begegnung mit Originalen. Ein Kunstwerk jetzt im Augenblick über meine Sinne wahrzunehmen und diese Eindrücke zu verarbeiten, setzt die „Präsenz“ dieses Kunstwerks voraus. Film- oder Fotomaterial eignet sich bestenfalls für eine analytische Herangehensweise, für ein ästhetisches Erlebnis eignet es sich weniger. Anders verhält es sich mit Kunst, die sich der Medien Fotografie oder (Video-)Film bedient, sie spielt ja in der Regel mit den Wahrnehmungsgesetzmäßigkeiten, derer sich diese Medien bedienen, KünstlerInnen reflektieren, kontrapunktieren, verfremden, verändern diese und fordern so ihr Publikum heraus.

Im Nachdenken über die Präsenz eines Kunstwerks ist der Punkt der Präsentation nicht unwesentlich. In der Präsentation eines Kunstwerks verweist es auf sich selbst, es lenkt die Aufmerksamkeit auf sich als das sinnliche Medium (vgl. Brandstätter 2008, S. 79). In der Präsentation von Musik, Theater und Performances spielen die Überlegungen zur Inszenierung derselben eine wesentliche Rolle und sollten getragen sein von der Frage: Wie verweist die Präsentation am besten auf das Kunstwerk selbst?

Während „Präsentation“ vom Selbstbezug eines Kunstwerks spricht, deutet „Repräsentation“ den Weltbezug eines Kunstwerks an. Es kann für etwas stehen, das

außerhalb seiner selbst liegt, es nimmt Bezug auf etwas, das kunstspartenintern zu finden ist oder sich auf externe Wirklichkeitsphänomene bezieht (vgl. Brandstätter 2008, S. 78). Ein Musikstück steht beispielsweise, auch wenn es die Bezugnahme auf nicht-musikalische Phänomene verweigert, als Repräsentant für eine bestimmte musikalische Gattung, für einen musikalische Form, für den Ausdruck einer bestimmten musikalischen Epoche oder als Beispiel für den aktuellen Stand des musikalischen Materials. Abgesehen von diesen allgemeinen Bezügen, neigen wir alle als KunstrezipientInnen dazu, sinnlich wahrgenommene Kunst in ein Netz von Bedeutungen und Bezügen einzubetten, wir verbinden beispielsweise gerade Musik mit einem bestimmten Lebensgefühl, mit aktuellen persönlichen Themen, Fragen oder Antworten, mit bestimmten Begegnungen (vgl. Brandstätter 2008, S. 78). Neben der ästhetischen Erfahrung aktiviert jenes bestimmte Musikstück also auch unsere metaphorische Erkenntnisfähigkeit (vgl. S. 52 dieser Arbeit).

Ursula Brandstätters Nachdenken über ästhetische Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse weist auf jenes Merkmal von Ästhetik, welches Winfried Kneip als das „Unwägbare“ bezeichnet.²⁹

Ästhetische Erfahrung versteht Wolfgang Schulz als etwas, das wir „(...) hören, sehen, schmecken, tasten, riechen, fühlen, dem wir nicht gerecht würden, wenn wir es in Schubladen tun, die wir schon haben, es macht uns unsicher, neugierig; es verfremdet uns die bisherige Ordnung (...)“ (Schulz zit. in Orgass aus: Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 60). Schon die einfache Erfahrung von Kunst im weitesten Sinn, die daraus resultierende Erkenntnis birgt höchst „Unwägbares“, genau dieses existentielle Erfasstsein von etwas individuell Bedeutsamem, von etwas, das verändern kann, ist nicht erwartbar (vgl. Orgass in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 49).

An diesem Punkt werden von verschiedenen Vortragenden und Mitautoren der Schrift „Curriculum des Unwägbaren“ jene Kompetenzen ins Spiel gebracht, die von der OECD³⁰ definiert wurden und den (höchst umstrittenen) PISA-Untersuchungen³¹ zugrunde liegen.

29 Er unternimmt mit anderen Vortragenden im Rahmen eines Fachkongresses an der Folkwang Hochschule in Essen 2006 den Versuch, ein „Curriculum des Unwägbaren“ zu entwerfen, welches neue Perspektiven und eine Vielzahl von Spannungsfeldern in die Schulen bringen kann (vgl. Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 21f.).

30 OECD Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

31 An dieser Stelle sei auf den – durchaus kontrovers diskutierten – Film von Erwin Wagenhofer „Alphabet“ hingewiesen, der ein durchaus erhellendes Licht auf die Maschinerie und Interessen wirft, die hinter den weltweiten PISA- Untersuchungen wirken.

Diese werden auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet und beschreiben die Wünsche und Anforderungen, die Wirtschaft und Gesellschaft an AbgängerInnen unserer Schulen stellt.

Ästhetische Erfahrung konfrontiert also junge Menschen mit Gegebenheiten und Bedingungen, die jenen ähneln, die sie auf unserem Planeten in Gegenwart und Zukunft vorfinden: höchst unwägbare, möglicherweise nicht erwartbare und häufig nicht eindimensional und eindeutig les- und interpretierbare Ereignisse, die die Fähigkeit mit anderen zusammenzuarbeiten auf den Plan rufen, die es verlangen, in größeren Zusammenhängen zu denken und zu handeln und Wissen, Informationen und Technologien interaktiv zu nutzen (vgl. Edelstein in Bilstein/Dornber/Kneip 2007, S. 70) – kurzgesagt, jenes divergente Denken, welches auch Ursula Brandstätter in Verbindung mit ästhetischer Erfahrung bringt.

Wie sich ästhetische Bildung in unseren Bildungseinrichtungen allerdings abseits von vordergründig wirtschaftlichen Interessen gestalten kann, soll im nächsten Kapitel behandelt werden.

3.2.3. Ästhetische Bildung

Allgemein lässt sich die Tendenz im deutschsprachigen Schulwesen feststellen, all jene Fächer aus den Stundentafeln mehr und mehr zu kürzen, die gute Gelegenheiten zu ästhetischen Bildungsprozessen bieten. Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Musik, Darstellendes Spiel, Leibeserziehung (wie es früher hieß) bzw. Bewegung und Sport (wie sich das Fach „Turnen“ gegenwärtig auf der Stundentafel wiederfindet) führen ihr Dasein in den Stundenplänen der Regelschulen bestenfalls als „Ausgleich“ zu den „wichtigen“ (in höheren Werteinheiten für Lehrkräfte gerechneten) Fächern.

„Die Schule hat für ästhetische Bildung wenig Raum und Zeit, und die Gelegenheitsstrukturen für ästhetische Erfahrung verringern sich weiter unter dem Druck von Rationalisierung und Leistungssteigerung (...). Der Stoff, aus dem alle Bildungs- und Entwicklungsprozesse gemacht sind, ist Zeit. Nichts ist kostbarer und schärfer bewirtschaftet in der Schule als die Ressource Zeit.“ (Edelstein in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 78).

Zu bedauern ist an dieser Stelle die Tatsache, dass durch die Streichung von Stunden wie Bildnerische Erziehung, Musik, Darstellendes Spiel und Leibeserziehung die „Gelegenheitsstrukturen“ für ästhetische Bildung abnehmen. Die Stunden auf der Stundentafel bedeuten für die Kompetenzen der SchülerInnen vorerst noch gar nichts außer besetzte Zeit. Wird diese Zeit allerdings genutzt als „Gelegenheit“, um dem „Unwägbar“ eine Tür zu öffnen, trifft es sich ausgezeichnet, dass ästhetische Bildung schon immer ein Lernen von Kompetenzen war (wie PISA und OECD neuerdings propagieren) – ja, der „Prototyp des Kompetenzzlernens“ ist (vgl. Edelstein in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 80).

Ästhetische Bildungsprozesse legen Wert auf Individualität, Leiblichkeit, unterschiedliche Entwicklungsrhythmen, Erfahrungen mit den Möglichkeiten der menschlichen Kultur und des menschlichen Zusammenlebens und zwar interkulturell gedacht (vgl. Liebnau in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 89) und nicht nur auf die Zukunft gerichtet, sondern auch „(...) auf eine möglichst sinnvolle Erfahrung und Gestaltung der Gegenwart zu beziehen.“ (Liebnau in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 88). Weil in ästhetischen Prozessen Kompetenzzlernen für alle mit unterschiedlichen Voraussetzungen in unterschiedlichen Zeitverläufen gut und sinnvoll möglich ist, spricht Wolfgang Edelstein auch von einem die „(...) Schule verändernden und Schule gestaltenden Demokratisierungsprozess.“ (Edelstein in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 81).

Unterricht in den ästhetischen Fächern kann „(...) einen Gegenpol bieten zum Allgemeinen Großen Funktionieren“, in dem er dem „Nutzlosen“ Obhut bietet, kann er Musik- und Kunststunden überaus lebens-nützlich machen, sie vermitteln eine Ahnung von einer Welt jenseits von Zweckmäßigkeit und Funktionstüchtigkeit: „(...) eine reiche, bunte, vielfältige Welt der Bilder, der Klänge, der gestalteten Dinge.“ (vgl. Bilstein in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 175f.). Johannes Bilstein sieht aber im Versuch, ästhetische Bildung rechtfertigen zu wollen, auch die Gefahr, die betreffenden Fächer und jene, die sie unterrichten, mit utopischen und gesellschaftsverändernden Ansprüchen zu überfrachten. Er bricht die Utopie – die ja in einem System wie Schule nicht schaden kann – auf eine kleinere, alltäglichere und naheliegendere Idee herunter: den Reichtum, der über reine Nützlichkeit hinausgeht, Kindern und Jugendlichen erlebbar und begreifbar zu machen, sie als Lehrende einzuladen, selber dazu beizutragen und ihn zur Teilhabe und als Hintergrund für die eigene Besonderheit zur Verfügung zu stellen (vgl. Bilstein in Bilstein/Dornberg/Kneip

2007, S. 177).

SchülerInnen ästhetische Erfahrungen zuzumuten und zu ermöglichen, bedeutet auch sie bekannt zu machen, mit der Wirkungsweise von ästhetischen Phänomenen. Wolfgang Welsch beschreibt diese mit „Blitz, Störung, Sprengung, Fremdheit“, was beinhaltet, dass die Aufmerksamkeit aufgrund von Neuheit erregt wird (zit. in Brandstätter 2008, S. 99). Ästhetische Wahrnehmung beinhaltet eine gewisse Merkmalsfülle, von denen die synästhetische Aufmerksamkeit ein wesentliches ist (vgl. Mersch, zit. in Brandstätter 2008, S. 114). Mersch meint hierbei, die ungeteilte, die noch nicht in Sondersensibilitäten zerlegte Aufmerksamkeit, die einen „Überschuss“ vermittelt, mehr als wir „(...) wissen, beachten oder ausdrücken können“ (ebd.).

Jener Überschuss an Bedeutungen wird auch wirksam in Kunstwerken, die die Transformation von einer Kunstsparte in eine andere wagen. Während dieser Transformationen geschieht immer gleichzeitig Verlust und Gewinn an Botschaften und Bedeutungen (Brandstätter 2008, S. 185). Jedes Medium prägt die Botschaft eines Kunstwerkes auf seine spezifische Art und Weise: Musik beispielsweise, die in Körper verwandelt wird, macht im Tanzen räumlich sichtbar, was die Musik zeitlich und sehr flüchtig erzählt. Der Tanz kann abbilden, was in der Musik zu hören ist, kann aber auch kontrapunktieren oder abstrahieren (vgl. Brandstätter 2008, S. 173).

3.2.4. Musik als Medium ästhetischer Erfahrung

Das Medium Musik wendet sich vorrangig an das Ohr. Das Hören kann – im Gegensatz zum Sehsinn, welcher als zentrifugaler und Distanzsinn beschrieben wird – als zentripetaler und involvierender Sinn verstanden werden (vgl. Brandstätter 2008, S. 136). Die fehlende Möglichkeit, sich zu distanzieren, bringt andererseits ein höheres Maß an Identifikation und Teilhabe, die die Grenzen zwischen hörendem Subjekt und gehörtem Objekt sogar auflösen kann. Die körperlichen Auswirkungen des Hörens von Musik sind, im Unterschied zu Begleiterscheinungen des Anschauens von Bildern, spür- und messbar, sie zeigen sich in veränderter Puls- und Atemfrequenz, in Veränderungen des Hautwiderstandes, Musik kann uns sogar zu Tränen rühren (vgl. Brandstätter 2008, S. 136f.). Hier stellt sich die Frage, ob Musik imstande ist, Gefühle auszulösen, oder ob sie Gefühle abbildet und quasi zum körperlichen Nachvollzug auffordert. Ursula Brandstätter

weist hier auf die mediale Verflechtung hin, die Musik in der Antike mit Sprache und Tanz hatte. Der griechische Begriff „mousiké“ beinhaltet noch die Verbindung von Tonkunst, Poesie und Tanz auf der gemeinsamen Grundlage von Rhythmus.³² Es gibt sozusagen gemeinsame Wurzeln mit den Medien Sprache und Körper.

„Das Stimmungshafte und Ausdruckshafte der Musik, ihre gestischen Elemente laden zum körperlichen Nachvollzug ein. Die Körperlichkeit und Emotionalität des Musikerlebens verweisen möglicherweise auf die ursprüngliche Einheit von Musik und Tanz.“ (Brandstätter 2008, S. 142).

Die gemeinsamen Wurzeln mit Sprache zeigen sich in der metaphorischen Bedeutung, die der Musik zukommt. Nur in Ausnahmefällen verfügt Musik über „Vokabel“ und „Wörter“ (wie sie etwa in der barocken Klangrede und in der Affektenlehre vorkommen), sie transportiert Bedeutung über das Merkmal der Repräsentation. „Musik verweist nicht wie die Sprache auf etwas außerhalb ihrer selbst Liegendes, sie verkörpert es, indem sie sich dem zu Zeigenden anverwandelt. Das heißt, sie nimmt Eigenschaften in sich auf, die sie dem Gezeigten ähnlich machen.“ (Brandstätter 2008, S. 143).

Menschen, also auch Lernende in unseren Schulen und Musikschulen, die Musik hören, verwandeln die gehörten Objekte, also Eigenem – Erlebtem, Erinnerungem, Gewusstem – an, indem sie Ähnlichkeiten konstruieren und aufspüren. Metaphorisches Erkennen und divergentes Denken, Subjektivität, prinzipielle Offenheit und Bedeutungsvielfalt sind also besondere Merkmale des Mediums Musik (vgl. Brandstätter 2008, S. 144) und beschreiben auch das ästhetische Lernfeld, das sich dadurch öffnet. Da Musik gerade im schulischen Kontext häufig in Gemeinschaft wahrgenommen wird, ist an dieser Stelle die identitätsstiftende Kraft von Musik beim gemeinsamen Musikhören und erst recht beim gemeinsamen Musizieren zu erwähnen. Diese Tatsache verweist zum einen auf die Ursprünge von Musik, zum anderen auf den involvierenden Charakter des Hörsinns (vgl. Brandstätter 2008, S. 139).

Die ursprüngliche Verbindung von Musik mit Sprache und Tanz greift gerade die Elementare Musikpädagogik auf, macht sich diese Multimedialität zunutze, um ästhetisches Lernen anzuregen. Auch arbeitet sie mit Transformationen der Künste und

32 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Musik#Antike> 3, eingesehen am 08.04.2015, 10:01 Uhr

versucht so Bedeutungen und Botschaften auszuloten und ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, die auf eine sehr spezifische Weise als befriedigend und sinnvoll, als Ausdruck und Eindruck, als persönlich und als allgemein, verständlich erlebt werden. Musik in Bilder, in körperlichen Ausdruck, in Sprache zu verwandeln, oder bildende Kunst, Bewegung oder einen Text als Ausgangspunkt für eine musikalische Improvisation zu verwenden, ist so gesehen ein Versuch, einer Botschaft eine sehr medienspezifische Sprache zu verleihen. In diesen Transformationen auf Bedeutungsanteile zu verzichten und andere Anteile dazuzugewinnen (vgl. Brandstätter 2008, S. 185) ist für SchülerInnen und LehrerInnen das besonders Reizvolle an jenen Zugängen zu Musik und am Erschaffen von immer Neuem, am Kunstschaffen.

3.2.5. Ästhetische Bildung und die Kunst des Unterrichts und Erziehens

Im „Curriculum des Unwägbaren“ weist Eckart Liebnau in seinem Beitrag zum kulturellen Lernen auf das Element der Kunst beim Unterrichten und Erziehen hin.

„Ästhetische Bildung ist daher nicht nur eine Aufgabe für Schüler, sondern auch für die Lehrerinnen und Lehrer. Für die Kunst des Unterrichts und Erziehens brauchen alle Lehrer nicht nur wissenschaftliche, sondern auch ästhetische Bildung. Wir brauchen daher eine ästhetische-kulturelle Reform der Lehrerbildung. Denn Schulkultur gibt es nur durch und mit Kultur.“ (Liebnau in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 90f.)

In diesem Sinne ist das häufig beklagte Image von MusikpädagogInnen als verunglückte und gescheiterte KünstlerInnen nicht länger aufrechtzuerhalten (vgl. Rietschel in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 161).

MusikpädagogInnen sind sowohl als Personen, die sich mit Kunst und Ästhetik beschäftigen, der Sprache der Musik mächtig – also KünstlerInnen – als auch als LehrerInnen, die etwas von der Kunst des Vermittelns und der Beziehung verstehen von großer Bedeutung für schulische Bildung und Schulkultur.

3.3. Musik als Intermediärraum und Übergangsobjekt

Aus dem Bereich der Tiefenpsychologie stammen die Begriffe „Intermediärraum“ und „Übergangsobjekt“. Sie verhelfen allerdings zu einem größeren Verständnis, wie die Basis für ästhetische Erfahrungen mithilfe primärer Bindungserfahrungen grundgelegt werden

kann.

3.3.1. Definition eines Intermediärtraumes

„Intermediärraum“ bezeichnet einen „Zwischenraum“, der zwischen innerer und äußerer Welt eines Menschen angesiedelt ist. Der Begriff wurde vom britischen Kinderarzt und Psychoanalytiker D.W. Winnicott in den 1950ern erstmals verwendet, um seine Theorie vom Übergangsobjekt zu beschreiben. Er ortet in der frühen Entwicklung des Kleinkindes eine Zeitspanne, in welcher der Säugling nach einer Phase der symbiotischen Verbindung mit der Mutter beginnt, sie getrennt von sich zu erleben. In jener Zeit spielt das Reizen der erogenen Zone des Mundes mit Daumen, Fingern oder Faust eine große Rolle (Winnicott 1973, S. 10). Tritt nun an die Stelle des eigenen Körpers ein Objekt (ein Tuch, ein Kuscheltier, eine Puppe, ein weicher Gegenstand), welches das Kind gleichermaßen als „Nicht-Ich“ wahrnimmt, als auch als Symbol für die mütterliche Brust, öffnet sich jener Raum der einerseits der Außenwelt zugehörig ist (das Ding: das Tuch, die Puppe, das Kuscheltier), andererseits der Innenwelt des Säuglings (die „Aufladung“ des Objekts mit der Repräsentanz der mütterlichen Anwesenheit). Diesen Raum bezeichnet Winnicott als „Intermediärraum“.

„Ich habe die Begriffe „Übergangsobjekte“ und „Übergangsphänomene“ eingeführt, um einen „intermediären Raum“ zu kennzeichnen, den Erlebnis- und Erfahrungsbereich, der zwischen Daumenlutschen und der Liebe zum Teddybär liegt, zwischen der ersten schöpferischen Aktivität und der Projektion dessen, was bereits introjiziert wurde (...). Nach dieser Definition gehören das Lallen des Säuglings und das Sich-in-den-Schlaf-Singen als Übergangsphänomene ebenso in den intermediären Bereich wie die Verwendung von Objekten, die nicht Teil des kindlichen Körpers sind, jedoch noch nicht völlig als zur Außenwelt gehörig erkannt werden.“ (Winnicott 1973, S. 11)

3.3.2. Übergangsphänomene als Wurzeln von Spiel, Kreativität und Kultur

Winnicott stellt als Konzept, wie Kreativität und Kultur sich entwickeln, die These zur Diskussion, dass der Ort, an dem sich erste Erfahrungen zu kreativem Spiel und zu Kultur ereignen, das Spannungsfeld, der Intermediärraum zwischen Kleinkind und Mutter ist. Nach einer Phase der Verschmelzung mit der Mutter beginnt das Kind sich als „Selbst“ wahrzunehmen. Im besten Fall gelingt es der Mutter in jener Phase auf das veränderte Bedürfnis des Kindes einzugehen, das Ausmaß ihrer Anpassung an das Kind

einzuschränken, sich ein Stück als eigene Person wiederzufinden und bestmöglich auf die Autonomiebestrebungen des Kindes zu reagieren (vgl. Winnicott 1973, S. 124f.).

Jenes Muster findet sich mehr oder minder abgewandelt in so gut wie allen Beziehungen wieder. Verlässlichkeit, Vertrauen, Anpassung und innere Beteiligung eines Menschen stärken uns immer, in Autonomie, Freiheit und Unabhängigkeit, in unser „Eigenes“ zu finden. Sowohl für das Kleinkind als auch für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gilt: Die Trennung von Objektwelt und Selbst kann nur vollzogen werden, weil es zwischen beiden keinen leeren Raum gibt, sondern potentiellen Raum, der kreativ mit Spiel erfüllt werden kann und aus dem sich später die Freude an Kultur und Ausdruck entwickelt. Die Besonderheit dieses Raumes besteht darin, dass er „existentiell von der lebendigen Erfahrung abhängt und nicht von Anlagefaktoren (...)“ (Winnicott 1973, S. 126) und gleichzeitig als zum Selbst und zum Außen gehörig erlebt und an der Grenze zwischen beiden Feldern angesiedelt wahrgenommen wird.

3.3.3. Betrachtung von Musik als Intermediärraum

Musik nun hat als Kunstform ebendiese Erfahrungsfelder anzubieten – und zwar sowohl im Hören als auch im aktiven Musizieren.

Musik, die auf uns zukommt, etwa in Konzerten oder auch von Tonträgern, repräsentiert äußere Welt in Form eines in einer bestimmten Epoche, unter bestimmten Bedingungen komponiertes oder improvisiertes Stück, welches uns zu Gehör gebracht wird. Es vermag gleichzeitig etwas aus unserem Innenleben zu repräsentieren, etwas in unserem Inneren in Resonanz zu versetzen, oder wir versehen, genährt aus unseren Erfahrungen, bestimmte Passagen mit Bedeutung für unsere momentane Situation und Musik wird vielsagend, bedeutungsvoll, verständlich und „wie für uns geschrieben“.

Aktiv musizierend, möglicherweise mit anderen zusammen, wird sehr deutlich, dass das dabei Entstehende ein Raum „an der Grenze zwischen innen und außen“ ist, einer, der durch die Gestaltung zweier oder mehrerer geprägt ist und im gelungenen Fall ein Intermediärraum des Neuen, Unerwarteten, Besonderen und – ganz dem Wesen der Musik entsprechenden – Flüchtigen werden kann. Doch auch im alleinigen Arbeiten an Musikstücken, an Interpretationen, am Verständnis für bestimmte Musik, öffnet sich immer wieder dieser Intermediärraum des Erkennens, des Verstehens, des Aufladens mit

Bedeutung, welche Resonanz und Repräsentanz im eigenen Innenleben erfährt.

Im verbindlichen Lehrplan der Musikschulen Österreichs und Südtirols wird im allgemeinen Teil festgehalten: „(...) alle SchülerInnen der Musikschule sollten von Beginn an die Musik als einen Raum erleben, in dem es um Persönliches geht, als ein Medium, mit dem Eigenes mitgeteilt werden kann, als einen subjektiv bedeutsamen Bereich jenseits des Alltäglichen.“³³ Jener subjektiv bedeutsame Bereich jenseits des Alltäglichen ist ebendieser Intermediärraum, eine gesellschaftlich akzeptierte Nebenrealität, wie sie auch andere künstlerische Sparten wie Literatur, Bildende Kunst, Film, Theater, Tanz aber auch die Auseinandersetzung mit Philosophie, Religion und Spiritualität sein können.

In Improvisationsspielen wird Musik zu einem intermediären Kommunikationsraum, der nonverbalen, präverbalen und extraverbalen Ausdruck zulässt und Zuhören und Ausdrücken gleichzeitig ermöglicht. Die Musikinstrumente sind dabei vorerst als neutrale „Übergangsobjekte“ zu verstehen, die körperliche Distanz bei gleichzeitiger emotionaler Nähe und atmosphärischer Dichte ermöglichen. Spezielle Klangeigenschaften, die Art sie zu spielen, zu schlagen, zu zupfen, zu streichen oder eine bestimmte äußere Gestalt machen sie im jeweiligen Moment besonders attraktiv und für eine Auswahl geeignet. In der Musiktherapie ist dies ein sehr brauchbares und genutztes Ansatzfeld zur Gestaltung von therapeutischen Settings (vgl. Lutz Hochreutener 2009, S. 129)

4 Hauptakteure im Lernprozess – die Lernenden

Nimmt man das Wort „Lernen“ bei seiner Wurzel so ist sehr schnell klar, das es sich um einen aktiven Prozess des Lernenden handelt und die Aktivität also auch bei den Lernenden selbst zu sein hat. Sprechen wir von sogenannten Lernprozessen³⁴ sind Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation und schließlich Selbstkonstruktion Begrifflichkeiten, die auf Seiten der Schülerinnen und Schüler Handlungen zur Eroberung von Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und zu Erkenntnisgewinn, beschreiben. Im besten Falle befinden sich lernende Kinder und Jugendliche in einer anregenden und inspirierenden Umgebung, die Anlässe genug bietet, sich wahrnehmend und handelnd

33 <http://www.komu.at/lehrplan/allgemeinerteil.asp>, eingesehen am 28.12.2014, 11:49 Uhr

34 In der Literatur wird gegenwärtig von Lehr- und Lernprozessen gesprochen. Ich beziehe mich allerdings hier ausdrücklich auf die Prozesse, die auf Seiten der SchülerInnen laufen und bezeichne sie deshalb als „Lernprozesse“. Anm. der Verfasserin.

(selbsttätig und selbstwirksam) sowie denkend und fühlend (selbstregulierend und selbstkonstruierend) ihr zuzuwenden. (Feldenkrais 1978, S. 31)

Haben sie Beziehungserfahrungen gemacht, die gut und sicher genug waren, ist ihr Explorationsverhaltenssystem aktiviert und sie sind in der Lage sich Unterstützung und Hilfe von begleitenden Personen einzuholen und die Situationen in einem schulischen Kontext mit Interesse, Neugier und Kompetenz zu bewältigen (Jungmann/Reichenbach, S. 127 f.).

Es kann nicht oft genug betont werden, dass es in allen schulischen und außerschulischen Lernsituationen die Lernenden sind, um die es in der Hauptsache gehen muss und worauf es gilt, das Hauptaugenmerk zu richten. Es ist Weltbegegnung, Begegnung mit kleinteiligen, ausschnitthaften Facetten des Lebens, wie es sich uns in Musik mitteilt, die in (musik)schulischen Unterrichtssituationen stattfindet und jede Lernerfahrung wird mit bisherigen Erfahrungen und den eigenen Lebenswirklichkeiten abgeglichen und so eine neue Basis geschaffen, auf der neue Weltbegegnungen fußen. Zu welchen Lernerfahrungen es kommt, entscheidet mehr oder minder bewusst die oder der Lernende. Die Lehrenden intendieren bestimmte Lehrziele, doch „(...) was Lerner aus den Anstößen von Lehrenden machen, muss ihnen überlassen bleiben (...)“ (Stefan Orgass in Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, S. 51).

Als Lehrerin und Lehrer von dem eigenen Fachgebiet und den zu vermittelnden Inhalten begeistert, überzeugt und inspiriert zu sein, ist dabei kein Hindernis – es ist neben reflektiertem pädagogische Handwerkszeug die beste Voraussetzung, in einen lebendigen und befriedigenden Prozess zu geraten – lernend und lehrend.

4.1 Entscheidungsklarheit

Dem Besuch einer Musikschule oder dem Erlernen eines Instrumentes (auch in einem privaten oder halböffentlichen Rahmen) geht immer ein Prozess voraus, der im familiären Umfeld stattfindet. Die Kinder oder Jugendlichen, um die es geht, fallen durch ein gesteigertes Interesse für Musik oder musikalische Inhalte auf, das nicht selten auch KindergartenpädagogInnen oder LehrerInnen aus dem Pflichtschulbereich den Eltern rückmelden. Manchmal gibt es Überlegungen, welche Hobbys man den eigenen Kindern

anbieten möchte. Im besten Fall haben Eltern eine Wahrnehmung für die Interessen ihrer Kinder und sind im Gespräch darüber zu verschiedenen Ideen und Entscheidungen gelangt. Vielleicht haben Kinder oder Jugendliche auf die eine oder andere Art schon bestimmte Instrumente kennengelernt und finden ein Instrument besonders attraktiv – oder die Person, die im Freundes- oder Bekanntenkreis jenes Instrument spielt, ist aus unterschiedlichen Gründen faszinierend. Zu diesem Zeitpunkt ist meist noch keinem der Beteiligten klar, was die Begegnung mit jenem Instrument und der Unterricht darauf, an Freude und Herausforderungen, an Chancen und Möglichkeiten, bergen kann.

Problematischer in dieser Anfangsphase sind jene Kinder und deren Eltern (diese vielleicht noch viel mehr!), die aufgrund der elterlichen Motivation in den Unterricht kommen. Die Eltern finden, dass es unerlässlich sei, ein Instrument zu lernen, weil sie es selbst als befriedigend erlebt haben, weil sie selbst nie die Möglichkeit erhalten haben oder weil sie sich selbst durch ihre Kinder verwirklichen wollen und sie zu einem Instrument drängen, an dem sie sich selbst gerne sähen. Jene Eltern sprechen gerne in der Anwesenheit ihrer Kinder für sie oder über sie. Oder die eigenen Kinder sollen zwar eine musikalische Ausbildung erhalten, doch sollte dies möglichst unaufwändig passieren und das Instrument sollte in der Anschaffung günstig sein – da passiert häufig die Entscheidung für die Blockflöte, die all diese Kriterien scheinbar erfüllt.

Findet die erste Begegnung von Kindern mit der Welt der Musik (nach ihrem Elternhaus) im Rahmen der Elementaren Musikpädagogik statt, kann auf dem Weg zur Entscheidung *für* ein Instrument manches organischer und unabhängiger von elterlichem Ehrgeiz passieren. Die Kinder können unterschiedliche Instrumente kennenlernen, sie werden mit verschiedenen Zugängen zu Musik vertraut gemacht und machen die Erfahrung, dass ihnen manches leichter möglich ist als anderes. Eine erfahrene Lehrperson in diesem Bereich sieht und hört genau hin und kann Empfehlungen für Kinder und Eltern abgeben. Vielleicht ist für ein sehr bewegungshungriges und bewegungstalentiertes Kind der Besuch von Tanzstunden eine gute Möglichkeit. Oder in Kombination mit leicht zugänglichem Rhythmusgefühl bietet sich Percussion- oder Schlagzeugunterricht an. Kinder entwickeln Vorlieben für bestimmte Tonfrequenzen oder bestimmte Klangfarben. Wie mühsam kann Blockflötenunterricht sein, wenn die satten Töne und die Größe und das Gewicht, das Aussehen einer Posaune oder Tuba viel attraktiver empfunden werden! Warum muss es in den Klarinettenunterricht, wenn es das Spielen eines Streichinstruments viel mehr

anziehen würde?

In etlichen Musikschulen wird das sogenannte Instrumentenkarussell angeboten. Innerhalb eines bestimmten Zeitraumes können Kinder in Kleingruppen unterschiedliche Instrumente kennenlernen, den jeweiligen Unterricht für vier bis sechs Wochen besuchen und erste Erfahrungen mit dem jeweiligen Instrument machen. Nach und nach können so innerhalb des Zeitraumes von einem Semester vier bis sechs Instrumente kennengelernt werden und die Entscheidung für ein Instrument basiert auf realen Erfahrungen und Erlebnissen. Am Ende des Semesters findet ein Elternberatungsgespräch (im besten Fall mit dem Kind) statt.³⁵

Viele Musikschulen und Musikvereine bieten ebenfalls die Möglichkeit, Instrumente in verschiedenen Größen auszuleihen, sodass sich in einer ersten Probephase keine allzu großen finanziellen Belastungen ergeben.

Wichtig ist in dieser Entscheidungsphase eine intensive und offene Kommunikation mit den Eltern von MusikschülerInnen, eine Zurverfügungstellung von eigener Wahrnehmung und Erfahrung. Die frühzeitige Anmeldung an Musikschulen und das Wartelistensystem ist für eine flexible Entscheidungsphase klarerweise keine Hilfe und erschwert diese fallweise. Dennoch erleichtern gar nicht selten entgegenkommende Lehrkräfte und MusikschuldirektorInnen das Suchen und Finden einer passenden Lösung. Sie empfangen Kinder zu einer Hospitations- und Experimentierstunde, lassen sie beim Unterricht zusehen und so einen Eindruck gewinnen. Kinder haben in der Regel, so sie nicht sehr verstört in ihrem Empfinden sind, eine sehr gutes und klares Gefühl, was sie interessiert, was für sie vorstellbar ist und nicht zuletzt auf welchem Instrument sie sich mit welcher Lehrperson Unterricht vorstellen können. Meiner Erfahrung – auch als Mutter – nach, sollten Kinder klar in diese Entscheidungsprozesse eingebunden sein. Vielleicht ist es auch wichtig, sich für diese Phase Zeit zu nehmen und mehrere Hospitationsstunden in Anspruch zu nehmen, sodass – im Sinne Moshé Feldenkrais' – sich drei Optionen auftun, die wirklich so etwas wie eine ernsthafte Entscheidung ermöglichen (manchmal ist es tatsächlich eine Option, noch ein Semester zu warten oder die Studentafel der Musikschule noch einmal zu studieren oder einen Vortragsabend zu besuchen).

35 Vgl. <http://www.freiemusikschule.at/unterrichtsangebote/instrumentenkarussell> , eingesehen am 30.03.2015, 17:15 Uhr

4.2 Hilfreiche Voraussetzungen lernend zu sein

Nach einer klaren Entscheidung beginnt der wirklich spannende Teil des Wechselspiels von Lernen und Lehren. Die ersten Begegnungen bergen Wegweisendes für die folgende gemeinsame Zeit des Unterrichts, egal ob dieser in der Musikschule, in privatem Rahmen oder im Rahmen einer Berufsausbildung stattfindet, wie man ihn im Berufsfeld der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) erlebt. In dieser ersten Phase erscheint es wichtig, folgende hilfreiche Haltungen zum Lernen zu provozieren und zu etablieren oder zu verstärken, wenn sie ohnehin bei den SchülerInnen vorhanden sind. Die Rede ist von einer altersadäquaten „**Erfahrungsbereitschaft**“, die gestimmte und „antennige“ Sinnesorgane voraussetzt (Jacoby 2004, S. 51), von **Spontaneität** (Feldenkrais 1992, S. 36) und Reaktionsfreude, von der Erfahrung, dass Lernen bedeutet, **Freundschaft mit sogenannten Fehlern** und dem Ringen um Verbesserungen (Feldenkrais 1987, S. 8) zu schließen und zu guter Letzt ein gewisses Maß an **Bewusstheit** (Feldenkrais 1978, S. 82) und **Selbstgefühl**, also über sich selbst Bescheid zu wissen und sich selbst akzeptierend, nüchtern und nuanciert zu betrachten (Juul 2013, S. 120).

Allerdings kommen Kinder meist in einem Alter in den Instrumentalunterricht, in dem sie bereits unterschiedliche Erfahrungen mit „schulischem“ Lernen gesammelt haben. In der Regel aber ruft das Neue, was Inhalt und Rahmen, Setting und Ort betrifft, eine Offenheit auf den Plan, die es erleichtert, sich auf andere, neue, vielleicht auch diskontinuierliche Erfahrungen bezüglich Lernen einzulassen.

4.2.1. Erfahrungsbereit werden – antenniges Verhalten

„Wie wir für die Bewältigung des Lebens und der Kulturansprüche organisiert sind, müssen wir vom biologischen und physiologischen Standort aus fragen. Wie sind wir organisiert etwa für Erfahren? Wie für Denken? Wie für Vergleichen? Wie für Einfälle-Haben? Wie für In-Kontakt-Kommen mit etwas? (...)

Wenn wir prüfen, was für eine Verhaltensweise beim Schauen zweckmäßig ist, ergibt sich, dass Erlauben, dass Gelassensein, dass Auf-sich-einwirken-Lassen die zweckmäßige Verhaltensweise ist. Jeder Aufwand wird zu einer Quelle von Störungen, ist unzweckmäßiges Zuviel.(...)

Die meisten strengen sich unwillkürlich an, wenn sie z.B. besser hören wollen. Sie ziehen

dabei die Stirn in Falten, machen den Nacken steif, halten den Atem an und dergleichen. Je schwieriger einem etwas erscheint, desto mehr strengt man sich an. Stattdessen müsste man umso offener, umso gelassener zu werden versuchen. (...) Der Schall z.B. trifft uns, gleichgültig, ob wir etwas dazutun oder nicht. Weder an der Schau- noch an der Lauschapparatur besitzen wir, wie die physiologische Überprüfung zeigt, irgendwelche Muskulatur, deren Innervation irgendetwas zum Erreichtwerden durch Licht oder Schall beitragen kann.“ (Jacoby 2004, S. 32f.)

Um in die richtige „Stimmung“ für Lernen zu kommen, spricht Heinrich Jacoby immer wieder davon, still zu werden, um mit einer innen liegenden Instanz in Kontakt zu kommen, die „einen nie betrügt“ (Jacoby 2004, S. 53) und gleichzeitig die Sinne als „Antennen“ zu verwenden, die darauf ausgerichtet sind, Reize zu empfangen. Der größte Störfaktor, in diesen Zustand hineinzufinden, ist seiner Meinung nach Angst: Unsicherheit und mangelndes Vertrauen zu dem, was man spürt, sieht, hört, die ständige Sorge, ob etwas richtig sei oder falsch sei, beunruhigt Menschen (vgl. Jacoby 2004, S. 53). Diese Angstbereitschaft zu bearbeiten hat der/die Erwachsene selber zu leisten. Jacoby empfiehlt hier, sich um die körperlichen Aspekte dieser kleinen und größeren Paniken zu kümmern, die es gilt über Stille und Gelassenheit in einem sicheren Rahmen abklingen zu lassen. Kinder sind entweder noch in einem unverstörten Zustand oder sie benötigen die Hilfestellung der Lehrerin/des Lehrers, um in diesen entspannten, antennigen Zustand hineinzufinden. Eine ruhige Atmosphäre, angenehmes Gesprächsklima, ein aufgeräumter Raum und eine ebenso aufgeräumte³⁶ Person gegenüber, in entspannter Körperhaltung und mit freundlichem, munteren Interesse, ohne übermäßige Erwartungshaltung, begünstigt das Sich-Einfinden in einen antennigen und erfahrbereiten Zustand für eine Schülerin/einen Schüler ungemein.³⁷

Gelassene Empfangsbereitschaft benötigt vielleicht auf Seiten der Kinder manchmal auch eine Portion Bewegung, Räkeln und Strecken, Dehnen, eine kleine Wahrnehmungs- oder Spürübung. Die wenigen Minuten, die dem Körper – dem ganzen Menschen also – hier geschenkt werden, machen sich in einer wacheren, aufmerksameren Haltung, die eben einer Antenne entspricht, bemerkbar. Ein gewisses körperliches Geordnet- Sein ist Voraussetzung, damit sich Erfahrbereitschaft einstellen kann (vgl. Jacoby 2004, S. 52). Schließlich ist dieser aufgeräumte Zustand, das „Antennig -Sein“ auch eine hilfreiche

36 Jacoby verwendet „aufgeräumt“ hier praktisch synonym mit „heiter“.

37 Hier macht man sich als Lehrperson das neurophysiologische Phänomen der Spiegelneuronen zunutze.

Ausgangsbasis, um reaktionsbereit und spontan zu sein.

4.2.2. Spontaneität

„Spontaneität ist ein subjektiver Begriff, und nur ein geschulter und geübter Beobachter kann beurteilen, ob eine Handlung spontan oder zwanghaft sei. Welches von beiden sie sei, hängt ab von der inneren Empfindung des Widerstandes, während die Handlung ausgeführt oder gehemmt wird.“ (Feldenkrais 1985, S. 33)

Spontaneität bedeutet laut Moshé Feldenkrais nicht, dass jeder Drang und jeder Trieb ausgelebt werden muss, bloß weil er da ist und sich meldet. Im Gegenteil sagt er, dass Handlung, die in Ermangelung an Alternativen stattfindet, zwanghafte Handlung ist. Als Maßstab meint Feldenkrais den Grad an Widerstand auszumachen, der sich im Rahmen einer Handlung zeigt. In seiner Herangehensweise an das Thema Spontaneität arbeitet er methodisch mit der Wahrnehmung von Widerstand in „Belangen, welche die emotionale Sicherheit nicht gefährden“ (Feldenkrais 1985, S. 207) und meint damit das Erlernen besserer Handlungsfähigkeit über den Körper, „(...) von dem jeder unmittelbar und in seiner eigenen Körpersprache lernen kann“ (Feldenkrais 1985, S. 206f.). Widerstand kann sich in jenem Moment auflösen, indem er als unnötig erfahren und erkannt wird (Feldenkrais 1985, S. 214).

Die hier von Moshé Feldenkrais sorgfältig bedachte und methodisch herbeigeführte Spontaneität hat auf den ersten Blick nicht viel gemein mit jener leichtfüßigen, raschen, intuitiven, auf die eigene Emotion vertrauende, direkte und unmittelbare Spontaneität, die auch als Charaktereigenschaft gilt.³⁸

Der zweite Blick jedoch bestätigt Feldenkrais' Nachdenken über diesen fallweise auch negativ wahrgenommenen Begriff – im Sinne von unverantwortlich, vorschnell, egozentrisch, unangemessen.³⁹ Eine unmittelbare Reaktion setzt immer eine gewisse „Widerstandslosigkeit“ voraus, das Gefühl von Vertrauen in eine Beziehung, in eine Situation, in ein bestimmtes Setting. Häufig wird Spontaneität auch mit Echtheit und Authentizität in Verbindung gebracht. Was allerdings zeichnet die Fähigkeit zur Spontaneität als erwähnenswerte Voraussetzung für musikalische Lernprozesse aus?

38 <http://de.wikipedia.org/wiki/Spontaneit%C3%A4t>, eingesehen am 09.03.2015, 10:41 Uhr

39 Ebd.

Musik, Klang sind flüchtige Wahrnehmungen, die unmittelbar und rasch unsere Sinne treffen und gewissermaßen eine rasche, direkte Reaktion darauf einfordern. Wie wunderbar ist es, SchülerInnen zu unterrichten, die imstande sind, auf Gehörtes umgehend, ungebremst, spontan zu reagieren durch Bewegung, in Worte gefasst oder musikalisch. Sie zeugen von Wachheit und aktivem Zuhören und bringen eine der wichtigsten Fähigkeiten zum Improvisieren mit. Improvisation funktioniert nur dann, wenn jemand imstande ist, Impulsen nachzugeben, und sie dann in erfahrene und erlernte Gestaltungsformen zu kleiden. Widerstände verschiedenster Natur (sich unwohl fühlen, Angst vorm Scheitern oder vor einer Blamage, Unsicherheit in der Handhabe des Instruments, körperliche Einschränkungen) sind nicht nur Bremsen für Spontaneität, sondern auch die nachhaltigsten Feinde jeder gelungenen Improvisation. Doch auch zur Gestaltung und Interpretation musikalischer Werke ist Spontaneität eine wichtige Eigenschaft, ohne die lebendiges Musizieren nicht möglich ist. Beim Zusammenspiel ist häufig rasches Reagieren auf soeben Gehörtes von ausschlaggebender Bedeutung für die gelungene Interpretation.

Moshé Feldenkrais nennt mehrere Merkmale für spontanes Verhalten. Er spricht von Mühelosigkeit, Widerstandslosigkeit, Umkehrbarkeit und vom freien Fließen des Atems als Kennzeichen für gut koordinierte (in Feldenkrais' Vorstellung also „spontane“) Handlungen (Feldenkrais 1985, S. 155ff.). Diese Merkmale sind in Feldenkrais-Lektionen die Maßstäbe, nach denen Bewegungsalternativen gefunden, aufgespürt, angebahnt werden. Sind diese Facetten alle gegeben, hat jene Bewegung gute Chancen, als verfügbare Möglichkeit ins Repertoire des Nerven- und Bewegungssystems übernommen zu werden. Der Prozess, der sich dabei beim Suchen und Lernen abspielt, birgt eine Menge Erkenntnisse, über eigene Muster, über Gefühle und Bilder, Erfahrungen und Motivationen, die bestimmte Bewegungen begünstigen und andere ausschließen.

Es ist wohl legitim, Feldenkrais' Merkmale auch auf gelungenes, gut koordiniertes Musizieren zu übertragen. Sind die Bewegungsabläufe mühelos, widerstandslos, flexibel („umkehrbar“) und bei freiem Atemfluss, dann ist guter künstlerischer Ausdruck und solides Handwerk gleichermaßen möglich. Das Spiel wirkt authentisch, expressiv und wie „spontan“ und bekommt und hält die Aufmerksamkeit des Publikums.

Für SchülerInnen im Instrumental- und Musikunterricht gilt es, sich immer wieder in den

Zustand zu bringen, der Spontaneität ermöglicht. LehrerInnen, die über die Merkmale von spontanem Verhalten Bescheid wissen, sind dabei eine große Hilfe, weil sie Reaktionsfreude, direkte Rückmeldungen und Äußerungen schätzen als Zeichen von lebendigem Beteiligtsein und einem Erfasstsein von Musik und den damit verbundenen Inhalten. Eine nicht unwesentliche Zutat zur Unterstützung von Spontaneität ist der ungezwungene Umgang mit sogenannten Fehlern, der LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen gut ansteht.

4.2.3. Fehlerfreundlichkeit

„Fehler lassen sich beim Lernen nicht vermeiden, nicht einmal dann, wenn wir uns ausschließlich auf strikte Nachahmung verlassen. Wer keine Fehler machen kann, kann auch nicht lernen (...). Für uns heißt lernen: das Unbekannte begreifen. Jede Handlung kann zu Unbekanntem führen. Wenn Sie von Anfang an ausschalten, was ihnen falsch erscheint, könnten Sie jedes Interesse am Lernen verlieren. Fehler können wir ausschalten, wenn wir wissen, was richtig ist. Aber wenn wir wissen, was richtig ist, können wir aufs Lernen überhaupt verzichten (...).

Statt Fehler zu vermeiden, verwenden Sie sie lieber absichtlich als Alternative für das, was Sie zunächst als richtig empfinden. Es könnte sein, dass Richtig und Falsch bald die Rollen tauschen.“ (Feldenkrais 1987, S. 137f.)

Für Lernende ist es unumgänglich, sich einem Suchen und Finden auszusetzen. Keine vorbereitete Umgebung, keine noch so unterstützende Lehrperson kann es einer Schülerin, einem Schüler, ersparen, sich auf den Weg zu machen und sich den Irrungen und Wirrungen des Lernens zu stellen. Die Aussage angesichts einer wartenden Herausforderung, einer Aufgabe, „Ich kann das nicht!“ ist auch im Instrumentalunterricht nicht selten zu hören. Sie zeugt von der Erwartung, etwas zu können, ohne sich dem Lernprozess auszusetzen. SchülerInnen, die jene Aussage tätigen, tragen nicht selten den (von außen an sie herangetragenen) Anspruch in sich, sogenannte Fehler vermeiden zu wollen. Andererseits ist an dieser Stelle daran zu erinnern, dass alle Kinder die Erfahrung im Zuge ihrer Bewegungsentwicklung machen, dass sogenanntes Scheitern Teil der Sache ist. Laufen lernen ist laut Reinhard Kahl⁴⁰ ein „krummer Prozess“, Kleinkinder richten sich

⁴⁰ Deutscher Erziehungswissenschaftler, Philosoph, Autor, Journalist und Regisseur im Begleitheft zur DVD „Treibhäuser der Zukunft“

auf und fallen unzählige Male, bis es ihnen gelingt ihr Fallen aufzufangen. Das aufrechte Gehen ist nichts Anderes, als aufgefangenes Fallen, das in einem ständigen Wechsel von Sicherheit und Unsicherheit entwickelt wird. Wer würde gehen lernen, würde man das Fallen von allem Anfang an vermeiden wollen? Der Anspruch auf Perfektion ist Lernprozessen, ist dem Anfangen, dem Probieren außerordentlich hinderlich. Der Wunsch Abläufe zu verbessern, zu differenzieren, in anderen Zusammenhängen zu erproben, zu kombinieren, zu sichern, loszulassen, es wieder herzuholen, es zu wiederholen, sind die Fäden, aus denen der Stoff des Lernens gemacht ist.

„Um zu einer richtigen Bewegung zu gelangen, ist vorerst eher an bessere Bewegung zu denken als an richtige; denn die richtige Bewegung hat keine Zukunft: sie lässt sich nicht weiter entwickeln.“ (Feldenkrais 1987, S. 135)

In der Fehlervermeidung ist physiologisch das Muster der Angst wirksam, das Offenheit, „antennigen“ Zugang, Spontaneität verhindert und uns in einen körperlichen Erregungszustand bringt. Prüfungsangst, Lampenfieber, Nervosität vor Auftritten oder Vorträgen, entsteht durch eben diesen Anspruch auf Fehlerfreiheit und Perfektion. In Lernsituationen kann dieses Spannungsfeld aber vermieden werden, wenn sich eine Haltung von Fehlerfreundlichkeit und eine gewisse Lust auf Neues und Unbekanntes etablieren.

4.2.4. Gewährsein – Bewusstheit – Selbstgefühl

„ Ich möchte gern, dass sie unsere einfache Aufgabe immer erneut versuchen: kann ich meine eigene Materie wahrnehmen und wie finde ich mich vor?“ (Ludwig 2002, S. 149)

Elsa Gindler erachtet den Zustand des Gewährseins seiner selbst, anhand der „eigenen Materie“, dem Leib, als unumgängliche Voraussetzung für Erfahrungslernen mit dem eigenen Körper. Sich immer wieder klar zu werden über die eigene Verfasstheit anhand der Wahrnehmung des Leibes, schließt viele Störungsquellen für klare Sinneseindrücke, Wachheit und Aufnahmevermögen aus.

Moshé Feldenkrais gebraucht für diesen Zustand das Wort „(...) Bewusstheit, für bewusstes Wissen, bewusstes Erkennen, Gewährwerden oder Innesein (...)“ (Feldenkrais 1987, S. 138) Er spricht von Begabung oder Talent als Freiheit zwischen Verfahrensweisen

wählen zu können. „Fortschritte begabter Menschen entstehen dadurch, dass sie sich ihrer selbst inne sind, während sie tun.“ (Feldenkrais 1987, S. 138). Diese Verfahrensweisen sind aber jedem verfügbar, der bereit ist, sich zu entdecken, oder das Glück hat, auf eine Lehrerin, einen Lehrer, zu treffen, dem es ein Anliegen ist, mit ihm lernen zu lernen (vgl. Feldenkrais 1987, S. 138).

Jesper Juul nennt ein ähnliches Phänomen, nämlich sich selbst zu spüren, sich zu kennen und sich selbst „(...) nüchtern, nuanciert und akzeptierend zu betrachten“, Selbstgefühl (Juul 2013, S. 119f.). Dies entwickelt sich dadurch, dass Jugendliche, Kinder in ihrem Sein, in ihrem je aktuellen Zustand wahrgenommen und anerkannt werden. „Wenn wir das, was in ihnen [den Kindern, Anm.] vorgeht, ernst nehmen, werden sie das einmal für sich selbst tun können.“ (Juul 2013, S. 121). Sich zu spüren, sich wahrzunehmen, sich zu kennen, die eigenen Reaktionen ernstzunehmen und deuten zu können, ist Voraussetzung, um sich einem Lernprozess unbekümmert und freudvoll zu nähern, ihn bewusst und seiner selbst gewahr zu durchlaufen und das Gelernte ins eigene Verhaltensrepertoire zu integrieren.

5 Die Kunst des Raumbereitens – die Lehrerin/der Lehrer

Lehrend zu sein, bedeutet einerseits, sich selbst nicht allzu wichtig zu nehmen und die Fähigkeit zu besitzen, sich zurückzunehmen und das zu beackernde Feld von Inhalten den SchülerInnen zu überlassen, die die HauptakteurInnen in ihren Lernprozessen sein müssen.

Andererseits – und das nimmt sich widersprüchlich zu vorangehender These aus – ist es nötig, sich immer wieder ins Bewusstsein zu holen, welche wichtige Rolle man in der Ermöglichung von Lernprozessen, als Modell, als Person, die Bindungsangebote zur Verfügung stellt, als kompetente Auskunftsperson, als wohlwollender Resonanzboden und als naheliegender Repräsentant für „die Welt“ da draußen, spielt. In all diesen möglichen Rollen stellt eine Lehrperson jenen sicheren Raum zur Verfügung, der es erst ermöglicht, das Explorationsverhaltenssystem eines Kindes zu aktivieren, welches unabdingbar zum Sammeln von Lernerfahrungen ist (vgl. Jungmann/Reichenbach, S. 18).

In diesem Sinne ist es außerordentlich verantwortungsintensiv Lehrerin oder Lehrer zu sein – und zwar ungeachtet dessen, in welchem schulischem Umfeld man sich bewegt.

Es folgt nun eine Analyse von Literatur zur Bindungstheorie im Spiegel von Elsa Gindler, Heinrich Jacoby und Moshé Feldenkrais.

5.1. Achtsamkeit und Präsenz

Norbert Klinkenberg ortet in seinem Buch über Achtsamkeit in der Verhaltenstherapie den „Königsweg des Kompetenzerwerbs“ über die Selbsterfahrung, Achtsamkeit als Verhaltensoption für sich selbst (wieder) zu entdecken (Klinkenberg 2007, S. 15). Die Praxis der Achtsamkeit verlangt nach dem Entschluss zu einem formalen Übungsweg und der Entscheidung, eine Haltung der Achtsamkeit und Präsenz im Alltag zu etablieren (Kaltwasser 2010, S. 56f.).

„Im Grunde genommen ist Achtsamkeit ein ziemlich einfaches Konzept. Seine Kraft liegt in der praktischen Umsetzung und Anwendung. Achtsamkeit beinhaltet auf eine bestimmte Art und Weise aufmerksam zu sein; bewusst im gegenwärtigen Augenblick und ohne zu beurteilen.“ (Kaltwasser 2010, S. 53; zit. nach Kabat-Zinn 2007, S. 18)

Entscheidend scheint hier das Wörtchen „ziemlich“ zu sein. Das Konzept ist einfach und schlicht in seiner Struktur und birgt in der Umsetzung allerlei Schwierigkeiten und Fallstricke.

Die formalen Achtsamkeitsübungen, die regelmäßig praktiziert sein wollen, machen in einer Atmosphäre des Herausgenommenseins und der Stille möglich, dass uns gewohnheitsmäßige Muster und Reaktionsweisen auffallen. Bewusstheit kann einziehen (Kaltwasser 2010, S. 55). Diese Achtsamkeitsübungen bedienen sich praktisch immer des eigenen Körpers und häufig der Wahrnehmung des Atems, als Repräsentanz von Gegenwart und Präsenz (Mein Leib, mein Atem ist in jedem Augenblick da.). Die schlichteste Achtsamkeitsübung ist, sich hinzusetzen, die Augen zu schließen und den eigenen Atem wahrzunehmen, ohne ihn zu verändern, oder die Lage und Qualität der einzelnen Körperteile beim Sitzen wahrzunehmen. Wie einfach, und wie unendlich herausfordernd!

Sowohl Elsa Gindler wie auch Heinrich Jacoby und Moshé Feldenkrais gingen in ihren

Lektionen häufig von eben dieser Achtsamkeitsübung aus und begannen dann ihre Anleitungen, der aufmerksamen Wahrnehmung, der Achtsamkeit und – im Falle Feldenkrais' – entlang der Leichtigkeit. Und immer gibt der Körper und der Atem unverzüglich und unverfälscht Auskunft über Präsenz und Grad der Anstrengung, über emotionales Befinden und über die Art der Vorstellung und des Denkens.

Durch den Versuch, täglich ein wenig zu üben, stellen sich schnell Auswirkungen auf das Alltagsleben ein und – im vorliegenden Fall – auf das Unterrichten und den Umgang mit den SchülerInnen, die uns anvertraut sind. Wie viel genauer wird unsere Wahrnehmung und unser Einschätzungsvermögen, wie viel direkter unsere Möglichkeit wirklich Kontakt zu einer Schülerin, einem Schüler, aufzunehmen. Gut bekannt ist vermutlich der Zustand, den Elsa Gindler in einem Vortrag beschreibt: „Wir sind so voller Unruhe und Lärm, nie wirklich einer Sache hingegeben, immer mit dem Kopf bei dem Vergangenen oder bei dem, was kommen soll, dass es fast dem Zufall überlassen bleibt, ob Kontakt mit Menschen oder den Dingen entsteht!“ (Ludwig 2002 , S. 112). Sowohl die Überlegungen von Gindler, Jacoby und Feldenkrais als auch die Erkenntnisse der Bindungsforschung zeigen sehr deutlich: Freundliche und achtsame Präsenz einer Lehrperson, der es möglich ist, authentisch in Kontakt zu sein, ist eine der wichtigsten Pfeiler gelingenden schulischen Lernens.

„Beziehungskompetenz ist die Fähigkeit, ein Kind als Individuum wahrzunehmen, so wie es ist (...) und die Fähigkeit authentisch in Kontakt zu sein.“ (Juul 2013, S. 149) oder wie Heinrich Jacoby es formulierte: „Der Lehrer soll lernen, mit sich umzugehen, soll selbst reifer werden. Dann ist es kein Problem mehr, auch mit Kindern umzugehen. Jeder von uns kann mit Kindern umgehen, wenn er nur erst einmal anfängt, auf seinen eigenen Beinen zu stehen. Man kann nicht mit Kindern umgehen, wenn man voller Unsicherheit und Angst steckt, voller 'Verpflichtung' ein Idealbild vorzustellen, zu scheinen, was man gar nicht ist!“ (Jacoby 2004, S. 94)

5.2. Zeit – Ruhen und Pausen

Zeit – dieses selbstverständliche Phänomen, die gesellschaftlich stilisierte Mangelware – ein Vokabel, das sehr vertraut ist und sich einem sicheren und eindeutigen Zugriff doch immer wieder entzieht. Die Tatsache, dass sie messbar ist, macht sie scheinbar

vergleichbar und in gewisser Weise auch unabhängig vom subjektiven Empfinden. Philosophisch ist immer wieder vom Lauf oder vom Fließen der Zeit die Rede und von den Parametern Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Diese Phänomene, wenn sie sich auch klarer Messbarkeit entziehen, sind trotz alledem prägend für unser Menschsein.⁴¹ Zeit will im westlichen, zivilisierten Leben immerzu gut genutzt und sinnvoll ausgefüllt sein. Begriffe wie Langeweile, Muße, Ruhe oder Pause sind weder als Begrifflichkeiten sehr verbreitet und attraktiv, noch scheinen diese als Regenerations- und Ruhezeit Ansehen und Sinn zu genießen. Dennoch geht das Bedürfnis und die Sehnsucht vieler Menschen in jene Richtung, eine gute Balance zwischen „genutzter“ und „genommener“ oder „gelassener“ Zeit zu etablieren. Betrachtet man Lernprozesse unter dem Faktor der Zeit ist es schnell klar und unser aller Erfahrung, dass es hier immer um ein Wechselspiel zwischen genutzter, aktiver, tätiger Zeit und Ruhe, Pause, passiver Zeit geht, die es ermöglicht, dass Erfahrungen, Erlebnisse, Informationen, sich setzen und verarbeitet werden können, um dann tatsächlich ins Handlungsrepertoire übernommen zu werden.

“Organisches Lernen ist lebendig und lebhaft. Es geschieht bei guter Laune und mit häufigen kurzen Pausen.“ (Feldenkrais 1987, S. 64). In der Feldenkraismethode sind die vielen kleinen angeregten und angeleiteten Pausen Teil des Lernprozesses, in dem zuvor versuchte Bewegungen nachklingen, neue Erfahrungen in das Nervensystem und tiefe Gewebsschichten integriert werden, Wahrnehmungen der veränderten Auflage, von Änderungen in der Schwerkraft organisiert zu sein, stattfinden (vgl. Waltherspiel/Rießland in Wiesendanger 2013).

„Die Pause ist ein wesentlicher Bestandteil der Feldenkrais-Arbeit. Es wird bewusst, wie sie ihre Bedeutung, ihre Tiefe und ihren Zauber im Verflochten-Sein mit allem hat – sie „schwingt“. In der Pause ist alles da, aus ihr heraus ist „alles“ möglich.“
(Waltherspiel/Rießland in Wiesendanger 2013, S. 21)

Auffallend ist die sehr „musikalische“ Beschreibung von Pause, in welcher „alles da“ ist, die „schwingt“, „Tiefe“ und „Zauber“ birgt. Menschen, die mit Musik zu tun haben, Musik unterrichten, sind mit dem Wesen und der Wichtigkeit von Pausen sehr vertraut. Das, was hier mit Pause beschrieben ist, bedeutet, dem Leben, dem Körper, dem Selbst die Möglichkeit zu Präsenz und Aufmerksamkeit zu geben.

41 <http://de.wikipedia.org/wiki/Zeit>; eingesehen am 04.03.2015, 12:39 Uhr

„Den Fluss gewohnter Gedanken zu unterbrechen und in den gegenwärtigen Augenblick einzutauchen, ist das Wesentliche der Pause. Unsere körperlichen Empfindungen sind immer im gegenwärtigen Moment und so ein zuverlässiger Weg zu unmittelbarer Präsenz.(...) Das ist hilfreich für Menschen, die mit herausfordernden oder schmerzhaften Themen beschäftigt sind (...)“ (Delman in Wiesendanger 2013, S. 9)

Die in den Lektionen der Feldenkrais-Methode angeregten Pausen ähneln jenen Zeiten des Innehaltens, die Vera Kaltwasser zu mehr Achtsamkeit im Lehrberuf vorschlägt. Sie zitiert ihren Lehrer Jon Kabat-Zinn mit einer bemerkenswerten Aussage, die gleichzeitig die Antwort darauf ist, warum in all der Zeitknappheit, die uns umgibt, jene bewussten Auszeiten, jene Pausen Sinn machen und tatsächlich helfen.

„Ich bin dahin gelangt, Meditation mehr als alles andere als einen Akt der Liebe anzusehen, eine nach innen gerichtete Geste des Wohlwollens und der Freundlichkeit uns selbst gegenüber, eine Geste des Herzens, die unsere Vollkommenheit selbst inmitten unserer offensichtlichen Unvollkommenheit anerkennt, in all unseren Mängeln, unseren Verletzungen, in unserem Verdross und unserer gewohnheitsmäßigen Unbewusstheit.“ (Kabat-Zinn 2006, S. 82; in Kaltwasser 2012 S. 74)

Hier ist jener Schritt der Selbstfürsorge beschrieben, der weder Planung noch die Umsetzung eines Programms, weder Vorbereitungszeiten noch den Gehorsam unseren inneren Antreibern gegenüber braucht, sondern lediglich den Entschluss, uns selbst das Wohlwollen zuteil werden zu lassen, das wir uns als PädagogInnen unseren SchülerInnen gegenüber abverlangen, und uns als Menschen alle wünschen. Letztlich hat es auch damit zu tun, in eine Würde und Aufrichtung zurückzufinden, die uns in unseren engen Terminplänen und unserem Hetzen von einem zum anderen schon einmal verloren gehen kann (Kaltwasser 2012, S. 75).

Im Verständnis einer Musikpädagogin, eines Musikpädagogen, kann das Reflektieren über Ruhen, über Pausen also mehrerlei bewirken: Ein Nachdenken über ein zutiefst musikalisches Phänomen, das die Rhythmik von Musik wesentlich prägt, das im Rhythmus und in der Selbstregulation von Lernprozessen unserer SchülerInnen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt und eine Möglichkeit der Selbstfürsorge in den zeitlichen und menschlichen Anforderungen des Lehrberufs.

5.3. Zweckmäßige Fragestellungen und Wahlmöglichkeiten

„Wir werden uns mit der zweckmäßigen Qualität des Verhaltens, mit der zweckmäßigen Art des Sichgebrauchens und mit der zweckmäßigen Frage – und Aufgabenstellung auseinandersetzen müssen. (...) Wenn wir nach der entsprechenden biologischen Ausrüstung fragen, erfahren wir eindeutig, was „zweckmäßig“ und was „unzweckmäßig“ ist. Das Zweckmäßigsein ergibt sich aus der Art des Organisiertseins.“ (Heinrich Jacoby in Jacoby 2004, S. 32f.)

Jacoby ging in seinem Forschen vorerst von der Annahme aus, dass eine (Wieder-) Annäherung an zweckmäßiges Verhalten möglich ist. Seiner Ansicht nach gibt die Frage nach den Funktionen unserer Sinnesorgane sehr deutlich Auskunft darüber, wie wir uns zweckmäßig organisieren können. Unser Sehen, unser Hören, unsere Haut, so wie auch Schmecken und Riechen, so konstatiert er, sind wie Antennen organisiert. Die dafür verwendeten Sinnesorgane sind dafür ausgerichtet, Reize zu empfangen. Folgerichtig stellt er Anstrengungen, um genauer zu sehen, differenzierter zu hören, besser zu schmecken oder zu fühlen in Frage. „Wir strengen uns an, obwohl alles zu uns kommt.“ (Jacoby 2004, S. 33). Gelassenes Erlauben, Auf-sich-einwirken-Lassen ist also die zweckmäßige Verhaltensweise. Aller Aufwand, der unternommen wird, etwa alles Stirnrunzeln, alles angestrengte Kopfwenden, Nackenversteifen, Atemanhalten, Zähnezusammenbeißen, ist damit eindeutig unzweckmäßig (Jacoby 2004, S. 33). Jene Organisation der Sinnesorgane wird durch zweckmäßigen Gebrauch bestmöglich entfaltet. Zu dieser Zweckmäßigkeit tragen bestimmte Verhaltensqualitäten bei; Hast, Ängstlichkeit, Panikbereitschaft sind wenig unterstützend, hilfreich sind hingegen Gelassenheit, Geschmeidigkeit und Vertrauen (vgl. Jacoby 2004, S. 35f.).

Zweckmäßige Aufgabenstellungen, welche eine Lehrerin, ein Lehrer, an SchülerInnen heranträgt, zeichnen sich dadurch aus, dass sie es vermögen, die SchülerInnen zu konzentrieren, festzuhalten und zu verwandeln. Im besten Fall verfügen Aufgaben über eine von Jacoby so genannte „Einstellwirkung“, also über den Aufforderungscharakter, der in SchülerInnen quasi die Frage hervorruft „Aufgabe, Musikstück, Instrument, was willst du von mir?“ und sie mit ihrem echten Interesse und als ganze Menschen an eine Lösung dieser Aufgabe bindet (vgl. Jacoby 2004, S. 36f. und S. 203). Im Musik- und Instrumentalunterricht ergeben sich immer wieder Situationen, die sogenanntes „Üben“ notwendig machen. Dazu meint Jacoby – durchaus kompatibel mit oben genannten

Aussagen „Jede Wiederholung muss eine neue Nuance eines Problems ergeben, wenn sie sich nicht in jener routinierten, stumpf machenden Art vollziehen soll, zu der wir von klein an verführt worden sind.“ (Jacoby 2004, S. 203). Mehr Beziehung zu einer Aufgabenstellung entsteht durch die Bereitschaft zu stolpern, durch zunehmendes Anwesendwerden bei der Auseinandersetzung mit Lerninhalten.

LehrerInnen sind in Jacobys Verständnis Menschen, die die (musikalische) Welt, wie sie ist, an Kinder herantragen, aber nur dort, wo sie MittlerInnen benötigen. Kinder wollen spontan auch probieren, was Erwachsene tun, sie wollen „auch machen“, was Jacoby als gänzlich verschieden von „nachmachen“ wertet. „Auch machen wollen“ aus sich heraus, bewirkt Entfaltung, Selbständigkeit und Reife und genügend „Ladung“, um auch schwierigere Aufgaben zu bewältigen (Jacoby 2004, S. 205).

Sowohl für das Kreieren passgenauer Aufgabenstellungen als auch für eine gewisse pädagogische Wendigkeit ist das Thema der Wahlmöglichkeiten ein Wesentliches für PädagogInnen. Lernen ist ebenso wie Leben ein Prozess. „Prozesse aber gehen gut, wenn es viele Wege gibt, sie zu beeinflussen. Um das zu tun, was wir tun möchten, brauchen wir mehr Wege als nur den einen, den wir kennen – mag er auch an sich ein guter Weg sein.“ (Feldenkrais 1987, S. 57). Organisches und somatisches Lernen über Bewegung macht auf sehr einfache Weise möglich, unterschiedliche Differenzierungen von einfachen Bewegungen zu entdecken und mehrere Wege etwas zu tun, zu erarbeiten. Die Erfahrung, etwas z.B. eine Bewegung auf unterschiedliche Weisen zu tun, befreit uns von dem Zwang, etwas immer gleich (und nicht selten unzweckmäßig) durchführen zu müssen. Nur wenn uns vielerlei Möglichkeiten zur Wahl stehen, sind wir imstande, auf unterschiedliche Situationen angemessen und verschieden zu reagieren (vgl. Feldenkrais 1987, S. 68). Zweifelsohne ist dies eine Fähigkeit, die LehrerInnen in ihrem Arbeitsfeld zugutekommt. In der Begleitung von SchülerInnen ist es von großer Bedeutung, im Finden von passgenauen Aufgabenstellungen, Differenzierungen und Wahlmöglichkeiten mitzuentwickeln, um den Lernenden Wachheit, Neugier und Selbstbestimmung (über das „Wie?“ einer Lösung) zu ermöglichen. Dabei sollte es gestattet sein, ungewöhnliche Wege zu beschreiten, die sich manchmal als Um- oder Irrwege herausstellen können. Geduld, Gelassenheit und Vertrauen in die Lernprozesse von SchülerInnen sind in diesem Zusammenhang hilfreich. Auch auf eine Erweiterung des eigenen Lösungsrepertoires ist an dieser Stelle hinzuweisen.

5.4. Fehlerfreundlichkeit

„Gewöhnlich aber ist das Tappen und Tasten, das Auskundschaften und Ausprobieren des vollen Umfangs jeder Funktion wesentlich für sie, sind Irrtum und Fehler unabdingbar von adäquatem, befriedigendem Lernen. Während der Lernzeit sind Fehler korrektes Handeln: Sie sind als Teil des Geschäfts anerkannt, sie gehören dazu (...). Die Aufgabe des Lehrers besteht nur darin, den Schüler vor gefährlichen Fehlern zu bewahren.“ (Feldenkrais 1992, S. 235f.)

Fehler sind in der Lernzeit korrektes Handeln – diese Worte sind wohl ein Schlüsselsatz des Lehrens und Unterrichtens. Ein großer Teil der Zeit, den LehrerInnen mit SchülerInnen verbringen, ist Lernzeit. Wir sind also tatsächlich aufgefordert uns mit Fehlern, die passieren, anzufreunden. Es kann sehr ungeduldig machen, wenn SchülerInnen Fehler häufig wiederholen. Diese Ungeduld ist eine durchaus verständliche Reaktion auf die Tatsache, dass der Lernprozess offensichtlich stockt. Aufgabe einer Lehrerin, eines Lehrers, ist es, den Prozess des Lernens ins Laufen zu bringen oder am Laufen zu halten.

Wenn die gleichen Fehler immer wieder passieren, liegt es häufig an der mangelnden Aufmerksamkeit der SchülerInnen für die Sache, mit der sie sich beschäftigen und dem mangelnden Bewusstsein, welcher Art dieser Fehler ist. Die Fragen nach einem Vorspiel eines Hausübungsstückes: „Wie bist du zufrieden? Was ist passiert? Kannst du das (den Fehler) noch einmal wiederholen? Was ist notwendig, um über diese Stelle besser/richtig drüber zu finden?“ heben die Fehlerbewusstheit, das Selbstgefühl⁴², das eigene Urteilsvermögen und die Verantwortlichkeit für den eigenen Lern- und Bildungsprozess. Hilfestellung ist dann möglich und vielleicht notwendig im Erarbeiten von Übungsstrategien, die übrigens im Instrumentalunterricht immer wieder entwickelt, vorgezeigt, durchgeführt werden sollen. Dann erst können Übungsstrategien verinnerlicht und selbstverantwortlich auch daheim angewendet werden.

Moshé Feldenkrais sagte innerhalb einer Lektion, die er in Nordkalifornien hielt:

„Probiert zuerst alle Fehler aus, die die anderen gemacht haben. Es ist viel lehrreicher, wenn man lernt, sich wie die Menschen zu bewegen, die es falsch machen, als gleich das

⁴² Jesper Juul spricht von Selbstgefühl, als die Fähigkeit sich selbst nüchtern, nuanciert und akzeptierend zu betrachten, also etwas, das ermöglicht und gelernt werden will (Vgl. Juul 2013, S. 120).

Richtige zu machen. Das Richtige wird noch richtiger, indem man allen überflüssigen Ballast abschafft. Und wenn ihr das Falsche tun könnt, könnt ihr auch das Richtige tun.“
(Feldenkrais 1990, S. 166)

Abgesehen, dass sich Feldenkrais verbal in jenen Kategorien verhedderte, die er eigentlich immer versuchte, auszuhebeln („...wie die Menschen, die es falsch machen...“), ging er auf jenen Teil des Lernprozesses ein, der weiter oben als Fehlerbewusstheit bezeichnet wurde. Er forderte seine SchülerInnen heraus, sehr bewusst „das Falsche“ zu tun, um „das Richtige“ herauszuschälen und zugänglich zu machen. Fehlersituationen – manchmal auch paradox – zu nutzen, kann eine Quelle von Kreativität und Humor sein.

Wie häufig passiert es immer noch, dass nach der letzten Note, wortreich das Urteil und der Kommentar der Lehrkraft folgt. Wenn eine schülerseitige Einschätzung eingeholt wird, kommt es nicht selten vor, dass diese sich im Anschluss nach der Meinung der Lehrerin, des Lehrers, erkundigen und eine hohe Bereitschaft mitbringen, diese anzuhören und zu beherzigen. Und doch kommt es zu echtem Dialog in wertschätzender und höchst produktiver Atmosphäre. Was es braucht, ist Aufmerksamkeit, Zurücknahme, ehrliches Interesse, Selbstgefühl (vgl. Fußnote 37) auch auf Seiten der Lehrkraft und Gelassenheit.

„Über Fehler wird die Welt erkundet. So werden auch eigene Fähigkeiten herausgefunden und weiter entwickelt. Fehlerverbote sind Entwicklungsverbote“, schreibt der Filmemacher Reinhard Kahl (Wiesendanger 2005, S. 12). In der Tat ist es so, dass die Angst, Fehler zu machen, Entwicklung empfindlich einschränkt oder gar unmöglich macht, oder wie Russel Delman, ein Feldenkrais- und Achtsamkeitslehrer es beschreibt:

„Viele Menschen funktionieren alleine vor dem Hintergrund der Angst, Fehler zu machen. Diese Haltung verstrickt uns in Vorsicht und verhindert, dass wir auf unbekannte Territorien vorstoßen. Doch Kreativität heißt „mit dem Unbekannten zu tanzen“ und sie entsteht auf einer Reise ohne genaue Landkarte. Den Weg zu verlieren, bedeutet gleichzeitig einen neuen zu finden.“ (Delman in Wiesendanger 2005, S. 32)

5.5. Feinfühligkeit und Kooperation

Im Umgang mit Menschen, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen, ist es unerlässlich, die Fähigkeit, wahrzunehmen, genau zuzuhören und die Signale und Aussagen deuten zu können, mehr und mehr zu entwickeln. Die verbalen und nonverbalen Signale lesen, deuten und rasch und angemessen beantworten zu können, wird in der Bindungstheorie mit „Feinfühligkeit“ bezeichnet. Der Begriff ist von Mary Ainsworth⁴³ geprägt und in der Bedeutung nahe an dem gebräuchlicheren Begriff der „Empathie“.

Nun ist diese Fähigkeit nur dann verfügbar, wenn die/der Erwachsene in einer Lernsituation gut in sich ruhen kann, sich nicht selbst im Mangel erlebt, eine entsprechend verfeinerte Wahrnehmung entwickelt hat und nicht zu sehr von eigenen Erwartungen und Befürchtungen in ihren/seinen Reaktionsmöglichkeiten eingeschränkt ist. Wahrlich ein hoher Anspruch und gewiss nicht immer zu erfüllen!

Dennoch sollte die Richtung der eigenen Entwicklung und der sozialen und emotionalen Kompetenzerweiterung klar sein. Heinrich Jacoby spricht – in anderem, etwas antiquiertem sprachlichen Duktus - von Umerziehung oder Nacherziehung, die Erziehende an sich selbst zu leisten haben:

„Durch nichts lässt sich so deutlich die Richtigkeit der Forderung, dass die bessere Erziehung der Kinder über die Um- und Nacherziehung der Erzieher zu gehen habe, nachweisen als durch die bewusste Einsicht in die weitreichenden Folgen, die die jeweilige Qualität unseres eigenen Verhaltens für die Atmosphäre hat, in der andere Menschen, und vor allem die jungen, die Möglichkeit zur Entfaltung haben sollen.“ (Jacoby 2004, S. 38)

Nicht selten sind die dafür nötigen Voraussetzungen in den Blick zu nehmen. Was ermöglicht es mir, in mir zu ruhen, meine Mangelsituationen zu bearbeiten, authentisch und präsent zu sein und meine Wahrnehmungsfähigkeit zu sensibilisieren und zu schärfen?

Hinzusehen und hinzuhören stellen die Basis für jegliche Kooperation dar und als Lehrerin, als Lehrer, stellt man gewissermaßen das eigene Wahrnehmungssystem, die eigene

43 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Feinf%C3%BChligkeit>, eingesehen am 11.02.2015, 08:08 Uhr

Person (lat. *per-sonare* im Sinn von „durch-tönen“) zur Verfügung, um SchülerInnen die Begegnung mit der Welt, mit Musik, mit Lernprozessen durch das je persönliche Reagieren hindurch zu ermöglichen. Dabei gibt es nicht die eine und einzige richtige Art und Weise den SchülerInnen zu begegnen. Getragen von Wertschätzung und Authentizität, von Sachkompetenz und Erfahrung, sind so viele Reaktionen möglich, wie Lehrerpersönlichkeiten im Umlauf sind. Aus all diesen Kommunikationserfahrungen und dem Abgleich mit frühen Bindungserfahrungen stellen Kinder und Jugendliche sich ein Bild von der Welt, von Musik, von Lernen zusammen.

„Von Wertschätzung geprägte Interaktionssequenzen mit Erwachsenen werden somit zu Modellen der eigenen inneren Handlungsbegleitung, auch wenn in einer ähnlichen Situation die pädagogische Fachkraft nicht anwesend ist.(...) Viele Ängste und Unsicherheiten von Kindern, aber auch von Erwachsenen beruhen darauf, dass ihnen hilfreiche selbstbegleitende innere Gespräche fehlen.“ (Jungmann/Reichenbach 2013, S. 43f.)

Viele von uns kennen jene inneren Monologe und Dialoge, die sich beim eigenen Musizieren, beim Üben abspielen, das Abspulen häufig gehörter Aussagen der LehrerInnen, die immer wieder formulierten Hinweise und Standardsätze, die entweder hilfreich oder äußerst störend, verstörend, angstmachend und gar nicht hilfreich sein können. „Wir ahnen nicht, wie wenig dazugehört, die Selbstverständlichkeit der Beziehung zu der Ordnung, die einem von innen her diktiert wird, zu verlieren.“, meint Heinrich Jacoby in einem Diskurs über das richtige Singen (Jacoby 2004, S. 238) und spricht dabei über die Reaktionen des Erwachsenen, der Lehrperson auf Singversuche von Kindern, die sich mühelos auf jegliches musikalisches *Ver-suchen* übertragen lassen.

Ein feinfühliges, freundliches, ehrliches Reagieren auf nonverbale und verbale Signale von SchülerInnen, auf Anfragen und Gesprächsangebote, auf Musizierversuche und Vorspielsituationen werden eine innere Repräsentanz in unseren SchülerInnen finden und ihnen ein selbstbestimmtes und selbständiges Weitergehen und Weiterlernen erleichtern.

Nun könnte sich Widerstand regen in den Reihen der LehrerInnen und Lehrer: Dürfen wir denn nichts verlangen? Werde ich nicht dafür bezahlt, dass ein Kind etwas lernt bei mir? Was ist mit meinen Bedürfnissen, Stimmungen, mit meiner Tagesverfassung? Darf ich denn keine Grenzen haben?

Eine erste Antwort gibt Jesper Juul in seinen Überlegungen zu Integrität und Zusammenarbeit im schulischen Kontext:

„Solange wir leben, befinden wir uns in einem Spannungsfeld zwischen Integrität und Zusammenarbeit. Wir versuchen ein Gleichgewicht zu finden zwischen unserem Bedürfnis, uns nach unseren eigenen Vorstellungen zu entwickeln, und dem Drang mit anderen Menschen zu kooperieren.“ (Juul 2013, S. 152)

Weitere Gedanken sollen im nächsten Kapitel über Abhängigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern bearbeitet werden, die die sehr ambitionierten Ansprüche aus den vorangegangenen Kapiteln etwas alltagstauglicher und bodennäher machen sollen.

5.6. Abhängigkeit

Die Beziehung zu einer Schülerin, einem Schüler, ist nur ein Schauplatz in einem ganzen Kanon an Ansprüchen, die an Musikschullehrkräfte gestellt werden. Die Anstellung an einer Musikschule bringt eine gewisse Abhängigkeit von Erwartungen seitens des Geldgebers mit sich. Der Rahmentext zum Lehrplan der österreichischen und Südtiroler Musikschulen formuliert folgende verschiedene Anforderungen an Musikschullehrkräfte: Sie sollen künstlerische Vorbilder sein und ein positives Verhältnis zu ihrem künstlerischen Wirken entwickelt haben, sie sollten interessiert sein an didaktischer und pädagogischer Professionalisierung und selbstverständlich eine umfangreiche Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichtens vornehmen, sie haben sich im Rahmen der Schulpartnerschaft mit Eltern auseinanderzusetzen, sollten die Lernergebnisse ihrer SchülerInnen bei Klassenabenden und öffentlichen Konzerten präsentieren und sich auf vielfältige Weise für eine positive öffentliche Wahrnehmung der Musikschule engagieren (Öffentlichkeitsarbeit). Nicht zuletzt ist die Musikschule auch ein Schauplatz für Zusammenarbeit im Team, was ebenfalls Zeit, Interesse an Kommunikation und Ressourcen verlangt.⁴⁴

Vollkommen klar ist, dass all diese Ansprüche nicht täglich und nicht jederzeit erfüllbar sind. Sie sind eine Beschreibung der Vielfalt an Aufgaben, die auf MusikschullehrerInnen warten und sind, je nach Begabung und Interessen, nur mit unterschiedlicher und sich abwechselnder Schwerpunktsetzung bewältigbar. Alle LehrerInnen kennen die Situation, dass Bedürfnisse der SchülerInnen, der eigenen Person und des Trägers einer Schule

⁴⁴ Vgl. <http://www.komu.at/lehrplan/allgemeinerteil.asp>; eingesehen am 16.02.2015, 10:37 Uhr

einander widersprechen, ja unvereinbar erscheinen. Hier warten nirgendwo Rezepte, keine Schritt-für-Schritt-Anweisungen zur Lösung dieser fallweise sehr belastenden Situationen.

Zu plädieren ist an dieser Stelle für eine gründliche Untersuchung der unterschiedlichen Ansprüche, bevorzugt im Gespräch mit einer Vertrauensperson, die gut zuzuhören und genau hinzusehen vermag. Das kann im kollegialen Austausch passieren, manchmal ist auch die Sicht einer Person, die „außen“ steht, sehr brauchbar.

Hilfreich können auch oben besprochene Achtsamkeitsübungen sein, die einen versöhnlichen Blick auf die eigene Person mit all ihren Unzulänglichkeiten und Brüchen, eine gewisse Distanz zu all den Bedrängnissen der Außenwelt und eine Atempause ermöglichen, die eigene Tendenzen, Authentizität, und damit Entscheidungsgrundlagen und Handlungsspielraum eröffnen. Von Mal zu Mal wird die Entscheidung anders ausfallen, einmal wird dem SchülerInnenbedürfnis, einmal dem eigenen Anspruch, einmal den Anfragen der Eltern oder den Anforderungen des Trägers Rechnung getragen. Nicht selten sind auch Kompromisslösungen möglich, deren Rahmenbedingungen jedoch gründlich ausverhandelt sein wollen.

Dennoch sind die vorrangigen Partner im Arbeitsprozess die Schülerinnen und Schüler, die mit ihren LehrerInnen an der Sache Musik und Instrument arbeiten.

„Was wir jetzt brauchen, ist eine Kultur, in der sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen als lebendige, irrationale Persönlichkeiten anerkannt werden, statt bloße Teilnehmer eines Rollenspiels zu sein. Für die LehrerInnen bedeutet das in erster Linie, dass sie anfangen müssen, sich selbst ernst zu nehmen. Dass sie zum einen ihre professionellen Bedürfnisse, ihre persönlichen und fachlichen Grenzen untersuchen und zum anderen ihre Verantwortung für die Qualität der Interaktion anerkennen. (...) Damit wir die alte Kultur des Gehorsams endlich in eine neue Kultur der Verantwortung umwandeln können.“(Juul 2013, S. 152f.)

Um in „Ver–Antwortung“ gelangen zu können, ist es als Lehrperson wohl unerlässlich, sich von SchülerInnen, von Situationen, von eigenem Unvermögen ab und an in „Frage“ stellen zu lassen. Dies birgt neben gewissem Unbehagen und Wachstumsschmerzen auch die unterschiedlichsten Entwicklungschancen für die eigenen Kompetenzen, für die eigene Professionalisierung und für uns als Personen, durch die mehr und mehr „hindurchtönen“

kann.

6 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass gesunde und ausreichend gute Bindungserfahrungen das Explorationsverhaltenssystem, welches als Basis für lebenslanges Lernen eine wichtige Rolle spielt, aktivieren. Lernen ereignet sich am Beginn des Lebens im Kontext von Bindung auf einer präverbalen Stufe und sehr leiblich und wird im prozeduralen Gedächtnis abgespeichert. Aus diesen Erfahrungen speisen sich die Möglichkeiten für Lernen, an jene Erfahrungen wird im Besonderen angeknüpft, wenn mit und über den Körper gelernt wird, was beim Erlernen eines Instruments und bei ästhetischen Erfahrungen im Lernfeld Musik der Fall ist.

In ersten Bindungserfahrungen und im von Winnicott erforschten Intermediärraum liegen auch die Grundlagen für Spiel und Kreativität, welche für musikalisches Lernen, für nährende Erfahrungen mit den Künsten und als Basis für ästhetische Erfahrung und ästhetische Erkenntnis unerlässlich sind.

Heinrich Jacoby und Elsa Gindler sprechen von dem ungestörten, unverstörten Zugang zu Lernaufgaben und zur Welt, der Kindern mit gesunden Bindungserfahrungen möglich ist, als zweckmäßigem Zugang zu Aufgaben. Jene zweckmäßige Herangehensweise macht in Jacobys Verständnis den Begriff „Begabung“ obsolet.

Laut Moshé Feldenkrais bilden Körper und Bewegung sehr gute Ansatzpunkte zum Lernen, weil Erfahrungswissen dazu bei jedem Menschen vorhanden ist und Veränderungen durch Lernen über den Körper gut wahrnehmbar sind. Körper und Bewegung sind zudem für das Selbstbild von Menschen sehr entscheidend.

Die Unterteilung in Sinnenleib, Werkzeugleib und Erscheinungsleib nach Günter Bittner macht die Rolle, die der Körper im Kontext von musikalischem Lernen spielt, sehr zugänglich: Er ist Wahrnehmungsinstrument, über sensibilisierte Rezeptoren macht er Sinneserfahrungen und ästhetische Erlebnisse möglich. Als Werkzeugleib ist er in der Lage, sich reagierend, gestaltend, tätig, seiner Sinne gleichzeitig mächtig im Lernfeld Musik zu bewegen. Als Erscheinungsleib ist er Ausdruck, Selbstbild, Präsenz und Repräsentant der jeweiligen Person – all dies nicht getrennt voneinander, sondern immerzu und gleichzeitig.

Die ursprüngliche Forschungsfrage nach der Relevanz von leiblichem Lernen und Bindungserfahrungen für gelingenden Musik- und Instrumentalunterricht kann also beantwortet werden.

Einerseits baut jener Unterricht auf Lernerfahrungen auf, die in der frühen Kindheit im Kontext von Bindung und Beziehung zum Großteil über den Körper erfolgten, speist sich daraus, erinnert daran und wirkt durch neue Lernerfahrungen im ästhetischen Feld der Musik an der Entwicklung des Selbstbildes mit.

Andererseits eröffnen sich – zwar in beschränktem Rahmen, aber doch – Möglichkeiten, mit dem Verständnis des Lerndreiecks und Basiswissen zur Bindungstheorie, positive Erfahrungen auch für unsicher oder ambivalent gebundene Musik- und InstrumentalschülerInnen zu initiieren.

Eine freundliche, wertschätzende Atmosphäre, eine aufmerksame, feinfühlig, reflektierte, mit dem eigenen Leib vertraute und versöhnte Lehrperson und passgenaue Aufgabenstellungen, die erste Schritte in das weite Feld von ermutigenden und deutbaren, freudigen und selbsttätigen ästhetischen Erfahrungen, von musikalischem Ausdruck und gemeinsamen bedeutsamen Erlebnissen ermöglichen, sind von großer Relevanz für ein Gelingen heutigen Musik- und Instrumentalunterrichts.

So kann der wöchentliche Besuch einer Musik- oder Instrumentalstunde sowohl Basis für positive, selbstbestätigende Lernerfahrungen sein als auch ein Ort für Fragen, für Antworten, fürs Suchen und Finden, für Realitäten und Utopien, für Resonanz und Entwicklung.

Literaturverzeichnis

Bilstein, Johannes; Dornberg, Bettina; Kneip, Winfried (Hrsg.) (2007). *Curriculum des Unwägbaren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur*. Oberhausen: Athena- Verlag

Brandstätter, Ursula (2008). *Grundfragen der Ästhetik. Bild-Musik-Sprache-Körper*. Köln-Weimar-Wien: Böhlau Verlag

Feldenkrais, Moshé (1978). *Bewusstheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag

Feldenkrais, Moshé (1992). *Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag

Feldenkrais, Moshé (1987). *Die Entdeckung des Selbstverständlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag

Feldenkrais, Moshé (1990). *Die Feldenkraismethode in Aktion. Eine ganzheitliche Bewegungslehre*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Feldenkraisverband Österreich (Hrsg.) (2014). *Fokus. Verbandszeitung des FVÖ*. S. 24 – S. 33. Wien: FVÖ

Haselauer, Elisabeth (1980). *Handbuch der Musiksoziologie*. Wien-Köln-Graz: Böhlau Verlag

Jacoby, Heinrich (1984). *Jenseits von „Musikalisch“ und „Unmusikalisch“. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiel der Musik*. Hamburg: Hans Christians Verlag

Jacoby, Heinrich; Sophie Ludwig (Hrsg.) (2004). *Jenseits von „Begabt“ und „Unbegabt“. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten – Schlüssel für die Entfaltung des Menschen; Kursdokumente*. Hamburg: Hans Christians Verlag

Johnson, Don Hanlon (Hrsg.), Rytz, Thea (Hrsg. Deutsche Ausgabe) (2012). *Klassiker der Körperwahrnehmung. Erfahrungen und Methoden des Embodiment*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 29 – 52, S. 147 – 175

Jungmann, Tanja; Reichenbach, Christina (2013). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln*. Dortmund: Borgmann Media

Juul, Jesper (2013). *Schulinfarkt. Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht*. München: Kösel Verlag

Kaltwasser, Vera (2010). *Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Klinkenberg, Norbert (2007). *Achtsamkeit in der Körperverhaltenstherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

Ludwig, Sophie (2002). *Elsa Gindler – von ihrem Leben und Wirken. „Wahrnehmen, was wir empfinden“*. Hamburg: Hans Christians Verlag

Lutz Hochreutener, Sandra (2009). *Spiel-Musik-Therapie. Methoden der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag

Pfeifer Wolfgang, MitarbeiterInnen des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft Berlin (1997). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: Deutscher Taschenbuchverlag

Stummer, Birgitta (2011). *Rhythmisch-musikalische Erziehung. Bewegung erklingt-Musik bewegt*. Wien: Manz Verlag Schulbuch

Wiesendanger, Konrad (Hrsg.) (2005). *feldenkraiszeit 6. Journal für somatisches Lernen. Fehler*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag

(2013). *feldenkraiszeit 13. Journal für somatisches Lernen. Pause*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag

Winicott, D.W. (1973). *Vom Spiel zur Kreativität*. (Engl Originaltitel „Playing and Reality“). Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Internetquellen:

<http://coforum.de/?322>

http://de.wikipedia.org/wiki/Musik#Antike_3,

http://www.koerperverhaltenstherapie.de/Elsa_Gindler.html

http://www.sicherebindung.at/download/PIOe_05_12_Herbst.pdf.pdf

http://books.google.at/booksid=feiKAQAAQBAJ&pg=PT86&lpg=PT86&dq=geddes+bindung&source=bl&ots=UH7zUqxT1A&sig=d39dX2qZ7gkDHnzF6qps5ddkGdl&hl=de&sa=X&ei=VvzZU7_BGuHm7Ab66oHgBw&redir_esc=y#v=onepage&q=geddes%20bindung&f=false

<http://de.wikipedia.org/wiki/Aesthetik>,

<http://de.wikipedia.org/wiki/Feinf%C3%BChligkeit>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Feldenkrais-Methode>;

<http://de.wikipedia.org/wiki/Ged%C3%A4chtnis>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Odenwaldschule>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Spontaneit%C3%A4t>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Zeit>;

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Musik>,

<http://www.freiemusikschule.at/unterrichtsangebote/instrumentenkarussell>

<http://www.koerperverhaltenstherapie.de/Auswirkungen.html>

http://www.koerperverhaltenstherapie.de/Feldenkrais_und_Jacoby.htm

<http://www.komu.at/lehrplan/allgemeinerteil.asp>,

<http://www.komu.at/lehrplan/allgemeinerteil.asp>;

<https://www.klett-cotta.de/fm/14/9783608948271.pdf>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Lerndreieck sicher gebundener SchülerInnen, S. 41

Abb. 2 Lerndreieck unsicher-vermeidend gebundener SchülerInnen, S.42

Abb. 3 Lerndreieck unsicher-ambivalent gebundener SchülerInnen, S. 42

Abb. 4 Lerndreieck desorganisiert gebundener SchülerInnen, S. 43

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig
und ohne fremde Hilfe verfasst habe.

Alle Stellen oder Passagen der vorliegenden Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder
dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

Dies gilt auch für die Reproduktion von Noten, grafische Darstellungen und andere
analoge oder digitale Materialien.

Ich räume der Anton Bruckner Privatuniversität das Recht ein, ein von mir verfasstes
Abstract meiner Arbeit auf der Homepage der ABPU zur Einsichtnahme zur Verfügung zu
stellen.

Martha Kniewasser-AlberWalding, 20. Mai 2015