

Fördern macht Freu(n)de.

Werden Sie Mitglied im Förderverein! Viele Projekte der Hochschule für Musik und Tanz Köln wären ohne die Mitwirkung des Vereins der Freunde und Förderer der Hochschule für Musik und Tanz Köln e.V. nicht zu verwirklichen. Das Programm der Hochschule bereichert das kulturelle Leben.

Helfen Sie mit Ihrer Mitgliedschaft und genießen Sie folgende Vorteile:

- eine jährliche Ersparnis von ca. 100 Euro durch freien Eintritt zu fast allen Veranstaltungen der Hochschule sowie zu unseren »Spitzentönen«
- Beratung und Unterstützung bei der Vermittlung von Studenten für private Konzertveranstaltungen zu bevorzugten Bedingungen
- exklusive Teilnahme an einer Individualreise pro Jahr
- regelmäßiger Versand des Hochschulprogramms auf dem Postweg an Sie
- exklusive Einladung zu einem »Dankeschön«-Konzert mit Stipendiaten und Preisträgern
- Mitgliedsbeitrag und Spende können steuerlich geltend gemacht werden

Wir freuen uns auf Ihre Anmeldung oder senden Ihnen nähere Informationen zu! Gerne können Sie uns das nebenstehende Formular per Post oder Fax senden: Fax 0221 91 28 18 1331.

FOERDERER
DER HOCHSCHULE
FUER MUSIK
UND TANZ KOELN

MEHR INFORMATIONEN AUF
www.foerderer-hfmt.de


www.hfmt-koeln.de

MUSIK LERNEN, MUSIK MACHEN – MIT HERZ UND VERSTAND! NEUROWISSENSCHAFTEN UND PÄDAGOGIK IM DIALOG

PROGRAMM
29. BIS 30. NOVEMBER 2013

12. Symposium der Deutschen Gesellschaft
für Musikphysiologie und Musikermedizin e.V.
an der Hochschule für Musik und Tanz Köln

:m PETER-OSTWALD-INSTITUT
FÜR MUSIKERGESUNDHEIT
Hochschule für Musik und Tanz Köln

 Deutsche Gesellschaft
für Musikphysiologie und
Musikermedizin e. V.

Herzlich Willkommen!

Sehr geehrte Damen und Herren,

Die DGfMM, als interdisziplinäre Fachgesellschaft für Musikschaffende, Pädagogen, Therapeuten und Ärzte, verfolgt das Ziel, die gesundheitliche Situation von Musikerinnen und Musikern zu verbessern. Anlässlich der diesjährigen Tagung widmet sich die DGfMM in Kooperation mit der Hochschule für Musik und Tanz Köln der Frage, unter welchen Bedingungen das Erlernen von Musik besonders günstig gelingen kann.

Der Begriff der Ressourcenorientierung hat in den letzten Jahren vermehrt Einzug in die Behandlung von psychischen und körperlichen Störungen gehalten und viele Hilfesuchende auch aus dem Bereich der »Performing Arts« profitieren hiervon. Ein wichtiger Anstoß für diesen Paradigmenwechsel ging von der Pädagogik aus, wo eine Grundhaltung des »Stärkens von Stärken, damit Schwächen schwächer werden« in vielen Bereichen schon seit Jahrzehnten etabliert ist. Umgekehrt profitieren viele Lehrende von den Erkenntnissen der Neurowissenschaften, die in jüngster Zeit immer differenziertere Einblicke in die Funktionsweise des menschlichen Gehirns zutage förderten und Konzepte zu Didaktik, Lernerfolg und Motivation eindrucksvoll naturwissenschaftlich fundieren konnten.

In den Hauptvorträgen kommen Forscher und Praktiker der genannten Bereiche zu Wort. In einer abschließenden Podiumsrunde berichten etablierte Künstler und Studierende über besonders erfolgreiche Begegnungen mit Lehrerinnen und Lehrern, die ihre künstlerische Biographie entscheidend geprägt haben.

Mit allen guten Wünschen für eine anregende Tagung
Ihr

Peer Abilgaard

Programm

Freitag, 29.11.2013


12. SYMPOSIUM DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR MUSIKPHYSIOLOGIE UND MUSIKERMEDIZIN E. V.

MUSIK LERNEN, MUSIK MACHEN –
MIT HERZ UND VERSTAND


NEUROWISSENSCHAFTEN UND
PÄDAGOGIK IM DIALOG

WISSENSCHAFTLICHE LEITUNG
Prof. Dr. med. Peer Abilgaard
Prof. Margareta Hürholz
Dr. med. Martin Fendel

VERANSTALTER

 PETER-OSTWALD-INSTITUT
FÜR MUSIKERGESUNDHEIT
Hochschule für Musik und Tanz Köln

IN KOOPERATION MIT

 Deutsche Gesellschaft
für Musikphysiologie und
Musikermedizin e. V.

AB 14.00 UHR
ÖFFNUNG DES TAGUNGSBÜROS

15.30 – 17.00 UHR
AG BEWEGUNG
LEITUNG Alexandra Türk-Espitalier, MSc, Frankfurt

17.30 – 19.00 UHR
MITGLIEDERVERSAMMLUNG DER DGfMM

19.30 UHR
BEGRÜSSUNG DURCH DIE VERANSTALTER
Prof. Dr. med. Maria Schuppert, Detmold/Kassel
Prof. Dr. med. Peer Abilgaard, Köln

19.45 UHR
VERLEIHUNG DER EHRENMITGLIEDSCHAFT
AN PROF. DR. MED. DENT. GÖTZ METHFESSEL
Prof. Dr. med. Maria Schuppert, Detmold / Kassel

20.00 UHR
VERLEIHUNG DES WISSENSCHAFTSPREISES 2013
DER DGfMM AN SABINE PAU

danach
ERÖFFNUNGSVORTRAG
MUSIK LERNEN, MUSIK MACHEN –
WAS SIND OPTIMALE BEDINGUNGEN AUS
NEUROWISSENSCHAFTLICHER SICHT?
Prof. Dr. med. Eckart Altenmüller, Hannover

AB 20.30 UHR
INFORMELLES »GET TOGETHER«
im Foyer bei Kölsch und Brezeln

Samstag, 30.11.2013

AB 08.00 UHR
ÖFFNUNG DES TAGUNGSBÜROS

09.30 – 09.45 UHR
BEGRÜSSUNG DURCH DEN REKTOR
der HfMT Köln, Prof. Dr. phil. Heinz Geuen

09.45 – 10.30 Uhr
**ZUFÄLLE UND GELEGENHEITEN WAHR-
NEHMEN UND (ZUM LERNEN) NUTZEN –**
BEISPIELE AUS DER ZUSAMMENARBEIT MIT FAMILIEN
Prof. Dr. phil. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Köln

10.30 – 11.00 UHR
RESSOURCENORIENTIERUNG IM STUDIUM?
ZUM ALLTAG AN EINER MUSIKHOCHSCHULE
Prof. Dr. phil. Christine Stöger, Köln

Hans Pfitzner (1869–1949):
»ICH FÜRCHT' NIT GESPENSTER«
SOPRAN Elisabeth von Stritzky
KLAVIER Christoph Schnackertz

11.15 – 11.45 UHR
**OPTIMALE BEDINGUNGEN FÜR MUSIK
MACHEN UND MUSIK ERLERNEN –**
WAS SAGT DIE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG?
Manfred Grunenberg, Bochum

PAUSE

12.00 – 12.30 UHR
EMBODIMENT ALS GANZHEITLICHER ANSATZ
IN DER PRAXIS DER VERSORGUNG VON MUSIKERN
AUSSERHALB DER HOCHSCHULEN
Gisela Weigand, Overath

12.30 – 13.15 UHR
HUMOR HILFT!
Dr. med. Eckart von Hirschhausen, Bonn

MITTAGSPAUSE

14.00 – 14.45 UHR
PODIUMSGESPRÄCH:
PROMINENTE KÜNSTLER UND STUDIERENDE
BERICHTEN ÜBER GUTE PÄDAGOGISCHE
BEGEGNUNGEN, DIE FÜR SIE PRÄGEND WAREN
MODERATION Prof. Dr. med. Peer Abilgaard, Köln

15.00 – 16.30 UHR
FOREN ZUR MUSIKERGESUNDHEIT:
»LET'S PUT OUR HEADS TOGETHER!«
Unter diesem Motto von Peter Ostwald, einem
prominenten Vertreter der Musikergesundheit aus
San Francisco (†1996) möchten wir Sie einladen,
miteinander ins Gespräch zu kommen, zu zwei
Themenschwerpunkten:

FORUM I: BEWEGUNGSAPPARAT
MODERATION Alexandra Türk-Espitalier, MSc, Frankfurt

FORUM II: KÖPER UND PSYCHE
MODERATION Dr. med. Gerhard Heydt, Stuttgart

Lassen Sie uns gemeinsam für die von Ihnen
mitgebrachten Fragestellungen – seien sie päda-
gogischer, therapeutischer oder medizinischer
Natur – nach Lösungen suchen. Alle Teilnehme-
nden sind gleichermaßen als Fragende und
Antwortende willkommen!

16.30 UHR
ABREISE

Eckart Altenmüller

Musik lernen – Musik machen.

Was sind optimale Bedingungen aus neurowissenschaftlicher Sicht?

»Man kann nicht zweimal in den gleichen Fluß steigen.«
Aus den Fragmenten des Heraklit

Musizieren ist immer mit Lernen verbunden, denn durch musikalische Aktivitäten werden Gehör, Sensomotorik, Emotionalität, Bühnenpräsenz, Kommunikationsfähigkeit geübt und damit verändert. Jede Auseinandersetzung mit einem wie auch immer gearteten äußeren oder inneren Prozess wird Spuren im Nervensystem hinterlassen. Sie gehen einher mit zahlreichen Lernvorgängen. Heraklit hat in seinem oben zitierten Satz dieses »Prinzip der Neuroplastizität« vorausgenommen. Gerade das Musizieren als äußerst vielschichtige und komplexe Aktivität eignet sich besonders gut für ein Studium der Gesetzmäßigkeiten des Lernens.

Wie sehen nun optimale Bedingungen für derartige Lernvorgänge aus? Zukünftige professionelle Musiker verbringen in Kindheit und Jugend innerhalb von durchschnittlich zehn Jahren bereits ungefähr 10.000 Stunden am Instrument. Im Studium wird die tägliche Übezeit oft sogar noch gesteigert, und nach dem Studium bleibt es eine lebenslange Aufgabe, regelmäßig zu üben. Mit der zunehmenden Vervollkommnung steigt auch die künstlerische Verantwortung, was wiederum zu vermehrtem Üben führt.

Was muss man beim Üben beachten? Wie können Motivation und Freude am Tun erhalten werden? Kann man durch spezifische Übertechniken Zeit am Instrument einsparen und doch einen höheren Leistungsstand erreichen? Und können wissenschaftliche Erkenntnisse, beispielsweise aus der Hirnforschung, zum richtigen Üben beitragen?

Was ist Üben?

Es ist unbestreitbar, dass Musizieren auf hohem Niveau eine der anspruchsvollsten Leistungen des menschlichen Zentralnervensystems ist. Die koordinierte Aktivierung zahlreicher Muskelgruppen muss mit höchster zeitlicher und räumlicher Präzision und häufig mit sehr hoher Geschwindigkeit geschehen. Dabei unterliegen die Bewegungen einer ständigen Kontrolle durch das Gehör, durch den Gesichtssinn und durch die Körpereigenwahrnehmung. Die an die Muskulatur vermittelte Kraftdosierung muss bis in die kleinste Nuance genau berechnet werden. Ungeheure Mengen an eingehenden Informationen von Millionen Sinneszellen der Haut, der Gelenke, der Sehnen, der Muskelspindeln, der Augen und des Gehörs werden ständig ausgewertet und in die Planung der neuen Bewegungen miteinbezogen.

Musizieren im Ensemble und Orchester setzt darüber hinaus voraus, dass die Bewegungen laufend neu an Vorgaben durch die Gruppe oder durch den Dirigenten angepasst werden. Die rasche Integration der eingehenden Information in den aktuellen Handlungsplan ermöglicht erst die befriedigende Realisierung eines zentralnervös als Klang- und Bewegungsvorstellung repräsentierten musikalischen Bewegungsablaufs. Dabei ist das Ziel des Musikers nicht eine mathematisch überpräzise Wiedergabe, sondern ein durch Emotionen gefärbter »sprechender« Vortrag.

Auch wenn die neuronalen Grundlagen dieses Vorganges bislang erst in Ansätzen verstanden sind, so ist es doch unbestritten, dass Musizieren nahezu alle Hirnareale beansprucht. Neben den sensomotorischen Hirnrindenregionen tragen die auditiven Areale der Hörrinde und die visuellen Regionen der Sehrinde sowie das Emotionen verarbeitende limbische System ganz im Inneren des Großhirns zu dieser

Leistung bei. Die übergeordneten Zentren des Stirnhirnlappens sind an der Planung und Kontrolle der Bewegungsabläufe, an der Steuerung der Aufmerksamkeit und an der Auswertung des Bewegungserfolges stets beteiligt. Voraussetzung für die geordnete und fehlerarme Bewältigung derartig vielschichtiger Informationsverarbeitungsprozesse ist ein Lernvorgang, der eben als »Üben« bezeichnet wird. >

ECKART ALTENMÜLLER

Zur Hirnphysiologie des Übens

Ein so komplizierter Vorgang wie das Musizieren muss auf dem präzisen Zusammenspiel von Aktivierung und Hemmung in zahlreichen Hirnregionen beruhen. Hier sei beispielhaft das sensomotorische Lernen behandelt: Fast alle Bereiche des Gehirns sind dabei einbezogen. Sensomotorische, auditive und visuelle Regionen der Grosshirnrinde sind Voraussetzung für das Spielen und Notenlesen. Das ist maßgeblich an Planung und Kontrolle der Spielbewegungen beteiligt. Der Scheitellappen berechnet räumliche Koordinaten auf Tastatur und Griffbrett. Nach heutigem Wissen sind am Erwerb neuer feinmotorischer Programme alle Hirnstrukturen beteiligt, die der Steuerung und Kontrolle von Bewegungen dienen. Dazu gehören neben der Großhirnrinde und ihren Arealen für das Hören, Sehen, Fühlen vor allem die tief im Inneren des Gehirns liegenden Basalganglien und das unter dem Hinterhauptslappen liegende Kleinhirn. Alle drei Hirnregionen (Kortex, Basalganglien, Kleinhirn), sind durch Rückkopplungsschleifen zum Teil mehrfach miteinander verbunden. Motorisches Lernen findet daher nicht an einer bestimmten Stelle des Zentralnervensystems statt, sondern manifestiert sich immer in allen beteiligten Funktionssystemen.

In der ersten Lernphase führen feinmotorische Bewegungen zu einer Ausdehnung der beteiligten neuronalen Netzwerke. Dies betrifft die »Programmierstationen« der supplementär motorischen Areale. Auch die Bewegungszentren der primär motorischen Rinde dehnen sich aus. Das Einüben ist zusätzlich an die starke Aktivierung des Kleinhirns und der Basalganglien gebunden. Diese erweiterten Netzwerke sind insgesamt auch leichter erregbar, wodurch die Vernetzung gefördert wird. Nach wenigen Tagen des Übens schrumpft

die Aktivierungsszone in den supplementären und motorischen Arealen, und auch das Kleinhirn muss das Timing nicht mehr so aufwändig kontrollieren. Jetzt bleiben der primär motorische Kortex und kleine Regionen in den Basalganglien aktiv. Die Bewegung ist automatisiert und muss nicht mehr weiter programmiert werden, der neuronale Aufwand ist reduziert, und das Gehirn kann sich neuen Programmieraufgaben zuwenden. Die Reduktion der Erregbarkeit und die Verkleinerung der aktivierten Felder geschehen durch aktive Hemmung und Eingrenzung der am Anfang erweiterten neuronalen Verbindungen. Dieser Vorgang kann in einem etwas provokativen Statement zusammengefasst werden: Feinmotorik beruht auf der aktiven Hemmung von Grobmotorik.

Wie soll man üben?

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten einige Schlaglichter auf die hirnphysiologischen Grundlagen des Übens dargestellt wurden sollen hier zusammenfassend einige Regeln zum Üben formuliert werden:

REGEL 1:

Ein Musikinstrument spielt man.

Ein Musikinstrument wird nicht »gearbeitet« (wie im Französischen, denn in dieser Sprache wird Üben oft mit »travailler un instrument« übersetzt), sondern es wird gespielt. Und dem Üben sollte dieses Spielerische anhaften: Erkunden von Klängen, Ausprobieren von Fingersätzen, Suchen nach Lösungen. Eine Beschäftigung, die zunächst sich selbst zum Ziel hat, die meditativ ist, die auf der Suche nach Melodien und Rhythmen die Zeit vergessen lässt. Üben eines Instruments bedeutet vor allem Forschen und Entdecken. Es gehört zur Kunst des Übens, sich diese Entdeckerlaune zu erhalten.

REGEL 2:

Üben wird durch Üben erlernt.

Üben ist ein sich selbst organisierender Prozess, bei dem Bewegungssteuerprogramme in Wechselwirkung mit den Sinnen nach und nach verbessert und automatisiert werden. Das braucht Zeit. Die Eigenwahrnehmung muss sich erst ausbilden, das Ohr muss sich schärfen, um die Vielfalt von Klängen erzeugen zu können, die das Spiel

sprechend und farbig macht: Fortschritte lassen sich nicht erzwingen, das Lernen geschieht nicht kontinuierlich in einer nach oben strebenden Geraden. Gelegentlich sind manchmal sogar vermeintliche Rückschritte notwendig, um an das Ziel zu kommen.

REGEL 3:

Erst ein Ziel setzen.

Es ist nützlich, sich zuerst über ein Übeziel klar zu werden, denn dann wird dies auch schneller erreicht. Hier liefern die Sportwissenschaften eine wissenschaftliche Begründung: werden Weitspringer aufgefordert, »so weit wie möglich« zu springen, dann erreichen sie in der Regel nicht ihre persönliche Bestleistung. Werden sie aber aufgefordert, »5 cm weiter als ihre persönliche Bestleistung« zu springen, dann sind die Sprünge signifikant weiter als unter der ersten Bedingung. Interessanterweise verhilft sogar das Aufschreiben eines Ziels – zum Beispiel der angestrebten Sprungweite – zu einer verbesserten Leistung. Da das Üben eines Instruments meist sehr vielschichtige Wahrnehmungsformen und sensomotorische Programmierungen erfordert, ist es wichtig, den Wald vor lauter Bäumen nicht aus dem Auge zu verlieren. Daher ist es naheliegend, sich ein bestimmtes Ziel vorzunehmen und die Aufmerksamkeit darauf zu richten. Im zweiten Übedurchlauf des gleichen Stückes kann dann ein anderes Ziel beachtet werden. >

ECKART ALTENMÜLLER

REGEL 4:

Bei Anzeichen von Ermüdung nicht mehr weiterüben.

Für jede zu übende Aufgabe sollte die persönliche Lernkurve ermittelt werden, um so eine Verschlechterung durch »Überüben« zu vermeiden. Ein routinierter Instrumentalist kann die Anzeichen von Ermüdung, beispielsweise ein Nachlassen der muskulären Kraft oder der Bewegungskontrolle, oder ein Abschweifen der Gedanken, rasch erkennen. Als Faustregel sind 45 Minuten pro Übeeinheit für fortgeschrittene Instrumentalisten ein geeignetes Zeitmaß. Anfänger können in der Regel die Aufmerksamkeit nicht so lange halten und benötigen kürzere Übeeinheiten.

REGEL 5:

Pausen und Schlafen gehören zum Üben.

Üben ist für das Gehirn eine Höchstleistung. Millionen von eingehenden Informationen werden gesammelt und zunächst in vorläufige, noch nicht stabile motorische Steuerprogramme integriert. Da die Festigung der sensomotorischen Steuerprogramme vorwiegend in den Pausen geschieht, sind Pausen unabdingbarer Bestandteil jeder Übesitzung. Man nennt diesen Vorgang der unbewussten Gedächtnisbildung auch Konsolidierung. Die Gedächtniskonsolidierung erfordert nicht unbedingt Aufmerksamkeit, daher können sich Übende in den Pausen mit gutem Gewissen mit ganz anderen Dingen beschäftigen. Konzentriertes Arbeiten am Instrument macht naturgemäß müde. Ein ausreichender Nachtschlaf verbessert die Lernleistung. Übrigens behindert abendlicher Alkoholenuss die Gedächtnisbildung.

REGEL 6:

Auch das Hören von Musik und das Beobachten von Musikern gehört zum Üben.

Durch das Spiegelneuronsystem werden beim Hören und Beobachten von Musikern unsere eigenen sensomotorischen Steuerprogramme angesprochen und es wird die neuronale Grundlage des Imitierens geschaffen. Für Lehrende bedeutet dies, dass sie beim Demonstrieren am Instrument auf eine sorgfältige Wiedergabe achten sollten. Das betrifft natürlich nicht nur Klangqualität oder Präzision der Wiedergabe, sondern auch die dazu gehörenden Gesten. Umgekehrt muss der Lehrende sein Spiegelneuronsystem abschalten können, um nicht unbewusst die Fehler seiner Schüler anzunehmen. So beobachtet man als Instrumentallehrer mitunter nach einer Unterrichtsstunde mit einem angespannten Schüler an sich selbst eine zuvor nicht dagewesene Anspannung.

REGEL 7:

Mentales Üben spart viel Zeit am Instrument.

Die neuronale Repräsentation von musikalischen Bewegungen kann durch mentales Üben verfeinert werden. Mentales Üben ist somit eine optimale Trainingsmöglichkeit, wenn kein Instrument zur Verfügung steht, oder wenn man krankheitsbedingt am Instrument nicht üben kann. Mentales Üben kann systematisch erlernt werden. Das Einprägen des Notentextes kann durch inneres Hören, durch intensives Vorstellen der Bewegungen, durch harmonisch-strukturelle Analyse des Werkes und durch bildliche Vorstellungen des Notenbildes erleichtert werden.

REGEL 8:

Üben mit Freude führt zu besseren Ergebnissen.

Bislang wurden die Rolle der Emotion und des sogenannten »limbischen Systems« noch nicht behandelt, obwohl es von größter Bedeutung für das Üben ist. Sämtliche Anpassungsvorgänge des zentralen Nervensystems sind schneller und nachhaltiger, wenn dazu das Motivations- und Belohnungshormon Dopamin in den Emotionszentren des Gehirns ausgeschüttet wird. Dies bestätigt sich auch in der musikpädagogischen Praxis. Untersuchungen an Klavier spielenden Kindern und Jugendlichen zeigten nämlich, dass die Entwicklung sensomotorischer Präzision bei Standardbewegungen am Instrument zu einem beträchtlichen Teil von motivationalen Faktoren abhängig ist. Der erhebliche Anteil der Motivation an der musikalischen Entwicklung wurde auch in anderen Untersuchungen für verschiedene musikalische Teilbereiche nachgewiesen. Für das tägliche Üben ist daher von größter Bedeutung, trotz der aufzubringenden Disziplin, die Freude an der Musik zu bewahren.

SCHLUSSBEMERKUNG

Jenseits aller Theorien und Regeln ist das Ziel des Übens nicht, möglichst viele Töne pro Zeiteinheit möglichst korrekt zu spielen. Musizieren ist immer auch emotionale Kommunikation, die aus dem Augenblick schöpft und davon lebt, was der Spieler aus seinem Inneren mitzuteilen hat. Der emotionale Raum des Spielers entsteht aber nicht in der Übezelle, sondern setzt sich aus der Kraft und Vielfalt von inneren Bildern, aus der Feinheit der Wahrnehmung von Lebensphänomenen, aus guten und weniger guten Lebenserfahrungen zusammen. Die persönlichen Lebenserfahrungen schaffen den emotionalen Raum, der für ein zu Herzen sprechendes Spiel Voraussetzung ist.

Sigrid Tschöpe-Scheffler

Zufälle und Gelegenheiten wahrnehmen und zum Lernen nutzen – Beispiele aus der Zusammenarbeit mit Familien

im Rahmen des BA-Studiengangs »Pädagogik der Kindheit und Familienbildung«

Vor fünf Jahren haben Kollegen und ich an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Köln den BA-Studiengang »Pädagogik der Kindheit und Familienbildung« entwickelt, in dem ich u. a. in Lehre und Forschung für die Bereiche »Zusammenarbeit mit Familien, Frühe Hilfen und elterliche Erziehungskompetenz« zuständig bin. Das Studium beinhaltet zwei Praxisphasen, in denen die Studierenden für jeweils zwölf Wochen in Einrichtungen der Elementarpädagogik und der Familienbildung arbeiten und dort unterschiedliche Forschungsaufgaben und Projekte durchführen müssen. Ein Schwerpunkt des Studiums, den wir als Scharnier und Querschnittsthema für alle anderen Fächer angelegt haben, ist die wissenschaftliche und biografische Auseinandersetzung mit Wahrnehmung, Beobachtung und der eigenen Haltung.

Was meine ich mit Wahrnehmung und Haltung? Wie lässt sich das in einen Studiengang integrieren und welche Erfahrungen und Prozesse können sich daraus ergeben, wenn Studierende im Praxisstudium (in diesem Fall in der Familienbildung) dafür besonders sensibilisiert werden? Darauf möchte ich in meinem Vortrag näher eingehen.

Die Studierenden gehen mit der Aufgabe in ihre zweite Praxisphase, dort Gelegenheiten, Begegnungs- und Erfahrungsräume aufzusuchen oder zu initiieren, um mit Vätern und Müttern in den Dialog zu kommen, deren Signale und Fragen wahrzunehmen und diese gemeinsam mit ihnen (und nicht für sie) umzusetzen und weiterzuentwickeln. Die Studierenden haben Fragen und erste Expertisen entwickelt (z. B. zum Sozialraum, zur Konzeption der Institution und ihrer aktuellen Umsetzung, zur Lebenswelt der Familien etc.) und werden angehalten, ihre eigenen pädagogischen Ideen vorerst zurückzustellen zugunsten dessen, was ihnen begegnet und ihnen von den Eltern, den Situationen, den anderen MitarbeiterInnen, dem Leben selbst als ein »Ruf« erscheint, auf den es zu antworten gilt. Daraus sollen sie erst im Verlauf der Zusammenarbeit Forschungsfragen und Projekte generieren, die sie dann in ihren Praxisberichten beschreiben und reflektieren. Obwohl die Studierenden inzwischen im vierten Semester sind und ihre Übungen, Seminare und Prüfungsleistungen u. a. zur Wahrnehmung, Beobach-

tung, Pädagogik der Achtung und dialogischen Haltung in den meisten Fällen gut abgeschlossen haben und sich bereits in ihrer ersten Praxisphase in Institutionen der Elementarpädagogik erproben konnten, befürchten viele bei der Vorbesprechung, dass sie diese Aufgabenstellung überfordern wird und sind verunsichert: Welche Rolle habe ich, wenn ich »nur« wahrnehme und Gelegenheiten suche oder schaffe, in denen ich Familien begegnen kann? Wie gehe ich mit den »Leerstellen« um, die entstehen werden, wenn ich kein Modulhandbuch habe und keine eigenen didaktischen Konzepte, z. B. in Form eines Elternkurses oder Elternabends, anbiete? Werde ich überhaupt etwas wahrnehmen, was sich als Forschungsfrage oder gemeinsames Projekt eignet? Werde ich die Signale der Eltern oder die Anrufe des Lebens, die positiven Zufälle überhaupt bemerken? Werde ich von den Eltern und den anderen pädagogischen Fachkräften als Expertin gesehen, wenn ich (scheinbar) nichts tue und nur zuhöre, beobachte und wahrnehme? Diese Unsicherheit ist berechtigt, leben wir doch in einer Zeit, in der auf allen Ebenen Optimierungszwänge und Absicherungen auch dazu dienen, die Zufälle des Lebens zu eliminieren. Es erfordert Mut und Neugier, neue Erfahrungen zuzulassen und sich als Person einzulassen und in Dialog zu treten. Aber wie kann das gehen?

Über die pädagogische Haltung, das »Nichtwissen« und das »Dialogische Prinzip«

Das alleinige theoretische Wissen über Modelle, Theorien und Methoden der sozialen Arbeit und Pädagogik scheint im Hinblick auf ein professionelles Handeln im Umgang mit Familien zwar wichtig, aber nicht ausreichend zu sein. Eine besondere Haltung der pädagogischen Fachkräfte den Eltern gegenüber gilt fast durchgängig als ein wesentlicher Aspekt für eine gelingende Zusammenarbeit und wird häufig als »offen, tolerant, vorurteilsfrei etc. bezeichnet. Diese und ähnli-

che Begriffe gehören inzwischen zu jenen »pädagogischen Gewohnheitswörtern«¹, die zu beliebig langen Ketten aneinandergereiht werden und erst einmal einer breiten Zustimmung sicher sein können. Obwohl eine fachspezifische Terminologie, die etwas »auf den Begriff« bringt, für ein schnelles Verständnis und den Austausch notwendig ist, kann es im Einzelfall sinnvoll sein, diese zeitweise zu verlassen, um gewohnte Verstehenszusammenhänge zu irritieren und neue zu eröffnen.

Das möchte ich im Folgenden versuchen und dabei in meinen Ausführungen u. a. auf einen Pädagogen zurückgreifen, der wenig bekannt ist, obwohl sein Leben und Werk im Zeichen einer Haltung stehen, die als »Pädagogik der Achtung«² bezeichnet wird. Das legitimiert meine Wahl, in diesem Zusammenhang dem polnisch-jüdischen Kinderarzt und Pädagogen Janusz Korczak³ in meinen Ausführungen größere Aufmerksamkeit zu schenken, auch auf die Gefahr hin, dass seine metaphorische und narrative Herangehensweise ge-

¹ Gerlinde Lill hat in ihrer humorvollen Publikation »Begriffe versenken« (2007) über den Sinn und Unsinn pädagogischer Gewohnheitswörter nachgedacht.

² Beiner 1987

³ Janusz Korczak (1878–1942), polnisch-jüdischer Arzt und Pädagoge, Schriftsteller und Erzieher hinterließ ein umfangreiches pädagogisches und literarisches Werk, er gilt als Vorläufer der Kinderrechte. Er fand 1942 mit 200 Waisenkindern und Mitarbeiterinnen im Konzentrationslager Treblinka einen gewaltsamen Tod. >

wöhnungsbedürftig ist, weil sie nicht in eine marktgängige Wissenschaftssprache passt. Gerade das aber macht für mich die Beschäftigung mit seiner Pädagogik so anregend und weiterführend. Sie weckt eine neue Sensibilität für Phänomene, für Zu-Fälle des Lebens und für Rufe aus dem Leben, die beantwortet werden wollen (Zufall, griechisch »tyché« bedeutet, »wie es sich eben so trifft«).

Es handelt sich hier um eine Grundhaltung, die sich durch eine achtsame Art der Begegnung, durch die Anerkennung der gleichen Würde aller Menschen, durch demokratische Orientierung im Sinne von Partizipation, Beteiligungsrechten und Gleichberechtigung auszeichnet. Diese Grundannahme lässt sich bei vielen VertreterInnen der humanistischen Wissenschaften wiederfinden.⁴ Sie wird sowohl von dem Medizinsoziologen Aaron Antonovsky in seinem Konzept der Salutogenese, das nach der Gesunderhaltung des Menschen fragt, geteilt als auch von dem Religionsphilosophen Martin Buber in seinem »Dialogischen Prinzip«.

Es geht hierbei um eine »forschende Haltung«, die etwas mit »Neugier, Ressourcenorientierung, Sensibilität und Selbstreflexion«⁶, aber auch mit »Staunen«, einer wissenschaftlichen Haltung des »Nichtwissens«, und der Anerkennung des Anderen zu tun hat.

»Wer seid ihr, wunderbares Geheimnis, was tragt ihr in euch?«⁵

so fragt Janusz Korczak 1919 in seiner pädagogischen Schrift »Wie liebt man ein Kind«. Sein Leben und Werk vermitteln seine würdevolle Annäherung an das Kind, an den Menschen. Zum einen wird spürbar, wie er sich als Fragender

⁴ z. B. bei den Begründern der humanistischen Psychologie, Abraham Maslow und Carl Rogers, bei den Phänomenologen Edmund Husserl und Max Scheler oder dem brasilianischen Pädagogen Paolo Freire.

⁵ Korczak 1999, 41

⁶ Fröhlich-Gildhoff 2009

und Suchender dem Kind nähert, um es liebevoll wahrzunehmen; zum anderen rechnet er neben aller exakten Forschung, die er als Kinderarzt und Naturwissenschaftler selbst betrieb, damit, dass sich das Gegenüber immer wieder entzieht, geheimnisvoll, unplanbar und unkontrollierbar bleibt. Die Person wird als Subjekt, als eigenständiges Wesen in ihrer Einmaligkeit, in ihrem Anderssein und damit in ihrer Fremdheit wahr- und ernstgenommen. Aus Korczaks umfangreichen literarischen und pädagogischen Schriften und den vielfältigen empirischen Beobachtungen und Reflexionen ließen sich für unseren Zusammenhang mindestens drei Anerkennungskriterien ableiten: **erstens eine Grundüberzeugung, die davon ausgeht, dass jeder Mensch ein »wunderbares Geheimnis« ist. Daraus folgert zweitens ein »Nichtwissen« und drittens die Annäherung an Kinder und Familien in Form von offenen Grundfragen statt Grundlagen.**

»Wie, wann, wie viel – warum? Ich ahne viele Fragen, die auf Antwort warten, Zweifel, die Aufklärung fordern. Und ich antworte: »Ich weiß nicht.« [...] Das schöpferische »Ich weiß nicht« des modernen Wissens [...] ist wunderbar, voller Lebendigkeit, voller hinreißender Überraschungen – und ich möchte lehren, es zu verstehen und zu lieben.

Ich möchte, dass man versteht, dass kein Buch, kein Arzt den eigenen aufmerksamen Gedanken, die eigene genaue Beobachtung ersetzen können. [...] Ich weiß nicht und kann nicht wissen, wie mir unbekannte Eltern unter unbekanntem Bedingungen ein mir unbekanntes Kind erziehen können – ich betone können, nicht wollen und auch nicht – sollen. »Ich weiß nicht« das ist in der Wissenschaft der Ur-Nebel, aus dem die sich neu formenden Gedanken auftauchen, und sie kommen der Wahrheit immer näher«.

Das eigenwillige »Ich weiß nicht« von einem, der als Experte in Erziehungsfragen gilt, ist eine Zumutung für all diejenigen, die ein klares Konzept und Antworten auf Fragen nach der »richtigen« Erziehung suchen. Was also können wir von einer Mutter sagen, die uns fremd ist und nach der »richtigen Erziehungsstrategie« fragt? Doch erst einmal so viel, dass sowohl sie als auch ihr Kind »wunderbare Geheimnisse« sind und der sogenannte Experte »nicht wissen« kann, wie sie sich verhalten soll. Korczak rechnet mit der Begrenztheit seines Wissens und maß sich nicht an, verallgemeinernde Aussagen oder gar eine Diagnose zu treffen. Es ist ein Innehalten, ein Beenden des Agierens und Beurteilens zugunsten einer Denkpause, in der zuerst wahrgenommen wird, was in diesem Moment ist. Das Nichtwissen wird zum Ausgangspunkt einer (wissenschaftlichen) Neugier, die einerseits ein Antrieb für eine »forschende Haltung« wird und aus der sich andererseits Beachtung und Achtung ableiten lassen. In einer solchen Grundhaltung liegt der Beginn jeder neuen, allerdings immer vorläufigen Erkenntnis. Diese Pädagogik der Achtung ist aktueller denn je, in einer Zeit, in der darüber diskutiert wird, ob Kinder »Disziplin« und Familien »Supernanny« brauchen, in der in Fachdiskursen Familien in Kategorien eingeordnet werden und Experten und gesellschaftliche Systeme die Deutungsmacht darüber haben, ob eine Familie z. B. bildungsfern oder bildungsnah ist. Eine radikale Achtung der individuellen Lebensentwürfe der Eltern

kann bedeuten, ihnen und ihren Kindern den eigenen Weg zuzutrauen und auch zuzumuten. Auch dann, wenn es der »scheinbar schlechteste Weg« wäre?

»Vielleicht ist für jeden von euch der eigene Weg, auch wenn er scheinbar der schlechteste ist, der einzig richtige?«⁸ Eine solche Grundhaltung Eltern gegenüber bedeutet allerdings weder, auf klare Positionierungen in Bezug auf fördernde Maßnahmen hinsichtlich des Kindeswohls zu verzichten, noch Eltern und Kinder auf ihren Wegen alleine zu lassen. Wie in einer Situation gehandelt wird und welche Schlussfolgerungen gezogen werden, kann mit dieser Grundhaltung allerdings nur das Ergebnis eines Dialogs mit den Menschen sein, die es betrifft.

Das Eingeständnis von »Nicht-Wissen« und der Mangel an Gewissheit gelten in einer Zeit, in der das Expertenwissen höher bewertet wird als individuelle Erfahrungen, als Zeichen der Schwäche und Unprofessionalität. Es ist die Vorliebe für das Uneindeutige und Plurale, die Chance zu einem Blick auf die Welt, der mehr aus Fragen denn aus Antworten bestünde. Ebenso ist es mit dem Staunen und den Geheimnissen, die nicht zu den Sprachspielen einer marktkonformen Informations- und Wissensgesellschaft passen. Aber gera-

⁷ Korczak 1999, 10

⁸ Korczak 2000, 358

de in einem (fast kindlichen) Staunen über das Leben könnte ein besonderer Zugang zum Wesen des Menschen liegen: »Die Welt ist sehr sonderbar eingerichtet. [...] Sonderbar ist, was da kreucht und fleucht: das Heupferdchen und der Vogel und der Schmetterling. Und die Tiere: Katze, Hund, Löwe, Elefant. Und höchst sonderbar ist der Mensch. In jedem Menschen steckt gleichsam die ganze Welt.«⁹

Korczak zeigt in seinem Leben und Werk, wie Erziehung und Beziehung in komplexen und äußerst schwierigen Lebenszusammenhängen gedeihen und aufblühen können, wenn Menschen nicht kategorisiert und beurteilt werden, sondern »geheimnisvoll« und »sonderbar« sein und bleiben dürfen. Nichtwissen und Wissen, exakte empirische Forschung und eine tiefe Hoffnung gehörten bei ihm zusammen. Es ist die Hoffnung, die sich auch gegen negative und risikobelastete Erfahrungen an einem gelingenden Leben orientiert. Ich halte das, ebenso wie sein Vertrauen ins Leben, seine Achtsamkeit und Präsenz, seine Neugier und seine Art des Staunens für einen Mehrwert im Miteinander, der m. E. anderes und mehr in einem Menschen freisetzen kann als ein konkret definierter und zu erwartender Output.

Inzwischen wurde Korczak in seinem Denken eingeholt von einer Philosophie der Postmoderne, die eine Hinwendung zum Einzelnen und Subjektiven postuliert. Diese Grundhaltung entspräche einer auf Prozesshaftigkeit und Dialog angelegte Begegnung mit dem Anderen, der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber¹⁰ nennt es das »dialogische Prinzip«.

Dialog bedeutet für Buber ein wahrhaftes Zusammentreffen von Menschen auf der »Ich-Du-Ebene«. Individuelles Wachstum und eigene Entwicklung können erst in der dialo-

gischen Begegnung mit anderen Menschen, im Erfahrungsraum des Zwischenmenschlichen realisiert werden. »Dialogisches Leben ist nicht eins, in dem man viel mit Menschen zu tun hat, sondern eins, in dem man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat.«¹¹ Buber unterscheidet zwei voneinander grundsätzlich verschiedene Arten der Beziehungen, die er mit den Grundworten »Ich-Du« und »Ich-Es« umschreibt. Letztere ist die alltägliche Beziehung des Menschen zu den Dingen, aber oft auch seinen Mitmenschen gegenüber, nämlich dann, wenn diese wie eine Sache kalt, distanziert und berechnend behandelt werden. Das Charakteristische einer Ich-Du-Beziehung ist, dass wirkliche Begegnung nur geschehen kann, wenn all das aufgegeben wird, was an Entwürfen, Vorverständnis oder Vorurteilen über den Anderen vorhanden ist, vergleichbar mit Korczaks Ansatz vom »Nichtwissen«. Buber nennt es »eines Menschen innerwerden«.

Der Mensch wird nicht zum Objekt von Bemühungen, sondern ist und bleibt in der dialogischen Begegnung Subjekt mit seiner Einzigartigkeit¹², der seine eigenen Antworten auf Lebensfragen zu geben hat, die aus dem Leben auftauchen und selbstverantwortlich

beantwortet werden müssen. Es ist das Prinzip von Ruf und Antwort, die verantwortet werden muss. Die Grundhaltung einer pädagogischen Fachkraft, die einer »Pädagogik der Achtung« und dem dialogischen Prinzip nahe stünde, ließe viele Arten der Welt- und Lebensinterpretation zu, ohne sie als abgeschlossen zu betrachten. Im aufmerksamen Hören, Wahrnehmen und »in der Schweben Halten«¹³ verschiedener Sichtweisen würde die Relativität der eigenen Auffassungen ebenso wie die aller Anderen deutlich, was eine Voraussetzung dafür wäre, sich für den Standpunkt des Anderen ernsthaft zu interessieren und durch Verlangsamung, Zurückhaltung und ein vorsichtiges, erkundendes Fragen mit ihm in einen echten Dialog zu treten.

Der Dialog ist keine Methode, sondern eine Haltung, die eine auf Prozesshaftigkeit angelegte existentielle Begegnung mit dem anderen ist. In Dialogseminaren an der Fachhochschule lernen die Studierenden Dialogregeln kennen und lernen zuzuhören, Vorurteile zu suspendieren, von Herzen zu sprechen, Meinungen in der Schweben zu halten und sich zu verlangsamen.

Formales und informelles Lernen in der Zusammenarbeit mit Eltern.

Die vielfältigen Angebote in »Kurssystemen«, Gruppenangeboten oder »Trainings«, die es in der Familienbildung gibt, entsprechen weitgehend formalen Bildungszielen und Lernprozessen. Formales Lernen umfasst strukturierte Lernprozesse und didaktisch konzeptionell entwickelte Methoden und Ziele für eine bestimmte Zielgruppe, die in einer Bildungsinstitution von Lehrenden (KursleiterInnen, TrainerInnen, DozentInnen oder GruppenleiterInnen) angeboten werden. Lernen aber ist ein sehr komplexer und individueller Vollzug, bei dem nicht immer davon ausgegangen werden

kann, dass es nur die formalen Ziele, Methoden und Lernbedingungen sind, die zu den erwünschten Veränderungen von Verhaltensweisen führen. Ist eine Mutter darum mit ihrem Kind geduldiger und personal präsenter, weil sie einen Erziehungskurs besucht und gelernt hat, das Kind besser wahrzunehmen? Oder fühlt sie sich durch die Begegnung mit anderen Müttern, die ähnliche Probleme haben, entlasteter? Oder hat sie durch das Vorbild der Kursleiterin etwas für sich gelernt, das sie erproben will? Oder ist sie durch eine neue Lebenssituation insgesamt zufriedener und ausgeglichener, was sich natürlich auch auf ihre Alltags- und Erziehungssituation auswirkt? (Vielleicht ist sie nach einer Trennung wieder neu verliebt, oder gerade in eine neue, größere helle Wohnung gezogen?) Es lässt sich nicht immer klar bestimmen, rekonstruieren oder evaluieren, welche der vielfältigen Erfahrungen letztendlich dafür verantwortlich sind, dass sich Einstellung und Verhaltensweisen geändert haben. Bisher haben formale Lernsituationen m. E. in der Familienbildung einen sehr hohen Rang. Das hat sicher auch Gründe, die in der Außenstellung, dem Wettbewerb und der Finanzierung zu suchen sind. So werden Elternkurse und Angebote, die didaktisch konzipiert sind und klare Zielorientierungen haben, unkompliziert

⁹ Korczak 2000, 358

¹⁰ Martin Buber (1878-1965), Jüdischer Religionsphilosoph und Schriftsteller. Seine Schriften: Ich und Du, Zwiesprache, Die Frage an den Einzelnen, Elemente des Zwischenmenschlichen, Geschichte des dialogischen Prinzips, sind in dem Gesamtwerk »Das dialogische Prinzip« (2006) zusammengetragen.

¹¹ Buber 2006, 283

¹² vgl. Buber 2006, 292f

¹³ Schopp 2010

zierter finanziert als z. B. spontan sich entwickelnde Lernwerkstätten oder Projekte.

Die Lernerfolge eines formalen Bildungsangebotes können empirisch (scheinbar) besser »gemessen« und auf den Besuch des Kurses zurückgeführt werden, Angebote mit einladenden Titeln können in Programmheften auftauchen und damit im Wettbewerb antreten oder dienen dazu, wenn es genügend davon in einer Kindertagesstätte gibt, vom Ministerium als Familienzentrum akkreditiert oder als Familienzentrum reakkreditiert zu werden. Vorwiegend sind es also formale Bildungsangebote, die (immer noch), gerade in Familienbildungsstätten, die Programmkultur ausmachen.

Dabei wird geschätzt, »[...] dass etwa 60 bis 70 Prozent aller Lernvorgänge eher informellen Charakter tragen als formal von außen vermittelt sind«¹⁴. Informelles Lernen ist beiläufiges, implizites Lernen, das eher unbewusst erfolgt und nicht mit einem klar definierten Bildungsziel verknüpft ist. Es findet vorwiegend in Alltags- und Begegnungssituationen und eher unregelmäßig statt und knüpft meist an bereits gemachte Erfahrungen an. Nach Livingstone ist informelles Lernen von dem Lernenden selbst initiiert und kann so

wohl individuell als in der Gruppe erfolgen. Bedeutsam ist dabei, dass »[...] die grundlegenden Merkmale des informellen Lernens (Ziele, Inhalt, Mittel und Prozesse des Wissenserwerbs, Dauer, Ergebnisbewertung, Anwendungsmöglichkeiten) [...] von den Lernenden jeweils einzeln oder gruppenweise festgelegt (werden)«¹⁵.

Formale Lernprozesse beinhalten immer auch informelles Lernen, z. B. wenn sich eine Mutter in der Pause eines Elternkurses mit einer anderen Mutter über ihre Probleme in der Partnerschaft austauscht und anschließend das subjektive Gefühl hat, durch dieses Gespräch etwas gelernt zu haben. Oder ein Vater sich entlastet fühlt, wenn er hört, dass andere Eltern ähnliche Schwierigkeiten mit der Erziehung haben und das »tyrannische Verhalten« der Kinder und deren psychosomatische Erkrankungen durchaus »gesunde Warnzeichen« auf einentwicklungshemmendes System sein können. Andererseits kann auch davon ausgegangen werden, dass informelles Lernen mit formalem Lernen einhergeht, z. B. wenn es sich in einer Kindertagesstätte (formales Bildungssetting) ergibt, dass aus einem Tür- und Angelgespräch (informell) ein Entwicklungsgespräch (formell) mit einem bestimmten Ziel wird, das die Erzieherin geplant und konzeptionell vorbereitet hat, aber eigentlich zu einem anderen Zeitpunkt einleiten wollte.

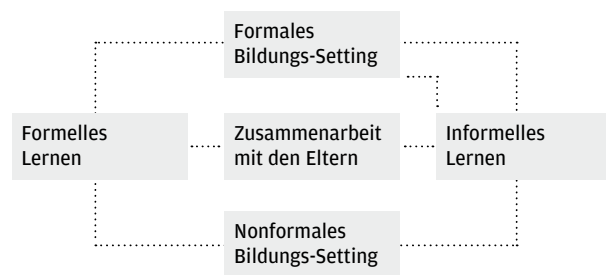


Abb. nach Tschöpe-Scheffler 2014

Paradigmenwechsel in der Zusammenarbeit mit Eltern?

Was wären mögliche Konsequenzen für die Zusammenarbeit mit Familien, wenn davon auszugehen ist, dass (fast) alle Begegnungen und Erfahrungen auch Lerngelegenheiten sein können? Elternkurse und Trainings sind nicht die einzigen und m. E. nicht unbedingt für alle Eltern die besten Settings für das, was ich, abweichend von dem eher üblichen Begriff der »Elternarbeit« im Folgenden mit den Begriffen wie »Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern« oder »Erziehungs- und Bildungspartnerschaft« bezeichnen möchte. Diese unterscheiden sich von einem Kurs- und Trainingssystem auch dadurch, dass Kompetenzerweiterung mit den Müttern und Vätern in deren individuellen Lebenswelten und Sozialräumen ansetzt und nicht für sie mit einem didaktisch vorgefertigten Kurssetting in »pädagogischen Sonderwelten« fünf- bis maximal zehnmal wöchentlich angeboten wird.

Das vorrangige Ziel hierbei ist es, den Familien(systemen) unterschiedliche Begegnungs-, Möglichkeits- und Bildungsräume zu eröffnen, in denen sie sich selbstwirksam beteiligen und neue positive Erfahrungen sammeln können, und in denen sie gemeinsam mit ErzieherInnen, LehrerInnen, Fami-

lienhebammen und anderen Menschen, mit denen Familien im Laufe ihrer Familienphasen zu tun haben, ihre Lebenswelt entwicklungsfördernd durch Versuch und Irrtum gestalten können. Selbstwirksamkeit und Lebenskompetenz schließen die Erziehungskompetenz mit ein, denn Eltern, die sich selbstwirksam fühlen, können klarer mitteilen, was sie im Familienalltag und für ihr eigenes Wohlbefinden brauchen und ihren Kindern Orientierung geben, gemäß dem Motto: starke Eltern haben starke Kinder.¹⁶

Die Möglichkeiten des Situativen, Informellen oder Beiläufigen aus dem sich partizipative Projekte mit Familien ergeben können sind vielfältig, nur bedingt planbar und bieten ungeahnte Möglichkeiten.

Ich möchte das an folgendem Beispiel verdeutlichen: Wie mag sich ein kurdischer Vater fühlen, der der deutschen Sprache nicht mächtig ist und sich in einem Stuhlkreis mit Eltern (vorwiegend Müttern) wiederfindet, die den elaborierten Code beherrschen und in erster Linie ihren Erziehungsalltag reflektieren sollen? (Das ist ein durchweg übliches Setting für die Familienbildungsarbeit.)

Wie würde sich der Vater stattdessen in dem folgenden Beispiel fühlen? Zwei Studierenden des Studiengangs Pädagogik der Kindheit und Familienbildung an der Fachhochschule Köln absolvierten im Sommersemester 2013 in einem Familienzentrum in Köln ein zwölfwöchiges Praxisstudium und sollten hier besonders die Perspektive von Familien in dieser Einrichtung im Fokus behalten. Gleich zu Beginn bekamen sie mit, dass ein Bauer aus der Umgebung der Einrichtung zwei Ziegen schenken wollte. Die Leiterin war skeptisch, da es weder einen Stall noch jemanden gab, der sich am Wochenende, wenn die Einrichtung geschlossen hatte, um die Ziegen kümmern konnte. Die Studierenden griffen unter dem spezifischen Erkenntnisinteresse der Beteiligung von

¹⁶ vgl. Honkanen-Schoberth 2005, 41

¹⁴ Brodowski 2012, 441

¹⁵ Livingstone 1999, 68

SIGRID TSCHÖPE-SCHEFFLER

Eltern den Gedanken noch einmal auf und baten die Leiterin, die Eltern einzubeziehen und zu befragen, ob sie mit den Ziegen etwas anfangen könnten. Die Leiterin war offen und willigte ein: So gab es gleich mehrere, vorwiegend türkische Väter und Großväter, die bereit waren, einen Stall zu bauen. Als der Stall fertig war und die Ziegen eingezogen, entwickelten die Eltern die Idee, am Wochenende abwechselnd immer einer Familie den Schlüssel auszuhändigen, die die Tiere (freiwillig) versorgen sollte. Es gehörte großes Vertrauen in die Eltern dazu, damit die Leiterin diese Verantwortung nicht nur für die Ziegen, sondern auch für den Schlüssel, für die Einrichtung, für den guten Ruf etc. abgeben bzw. mit den Eltern teilen konnte. Das gesamte Team ließ sich auf dieses Experiment ein, das von den Studentinnen begleitet wurde – sie wurden nicht enttäuscht.

Die Zielgruppe, die sie mit formalen Elternkursen niemals erreicht hätten, war auf einmal in der Einrichtung präsent und identifizierte sich: türkische Väter und Großväter und Familien aus eher bildungsbenachteiligten sozialen Milieus – sie alle hatten ein gemeinsames Drittes – Ziegen, die es zu versorgen galt und durch die diese Väter und Mütter nicht nur ihre großen Fähigkeiten unter Beweis stellen konnten, sondern mit anderen Familien in Kontakt kamen, Verantwortung zu übernehmen hatten, selbstwirksam wurden, Achtung und Wertschätzung erhielten. Als sie dann gefragt wurden, an einer Konzeption namens ZIEGE mitzuarbeiten, waren sie bereit und diskutierten angeregt – Z wie »gute Zusammenarbeit«, I wie Integration (oder: Ich bin gemeint, Immer wieder geht es gut, Isolation nein danke...!), E wie Entwicklung (oder Erster Kontakte in Deutschland mit Deutschen und Anderen...), G wie Gemeinsamkeit und E wie Erfahrung. Daraus wurden eine gemeinsame Konzeption und ein Leitbild entwickelt, getragen von Vätern, Müttern, Erzieherinnen und angeregt durch – zwei Ziegen. Möglich wurde es allerdings nur, weil sich eine Leiterin und ein Team

auf eine informelle Lernsituation einlassen konnten, auf das, was an Anfragen aus dem Leben auf sie zukam und worauf sie situationsentsprechend, ohne pädagogisch-didaktisches Konzept, zusammen mit den Familien gemeinsam Antworten finden wollten. Wie schwer das ist, zeigte sich in der anschließenden Reflexion. »Mich als Person auf die Eltern und die Situationen einzulassen, hat erst einmal große Unsicherheiten geschaffen«, bemerkte eine der Mitarbeiterinnen. Die Kinder waren stolz auf ihre Väter, erzählten den Besuchern des Familienzentrums, dass es ihr Vater (oder Großvater) war, der den Stall gebaut hat und konnten sich mit ihnen und mit der Einrichtung besser identifizieren.

Väter, Mütter und Kinder können ihre Lebenswirklichkeit dann sinnvoll gestalten und beeinflussen, wenn sie ihre individuelle lebensweltliche Perspektive einbringen und diese in dem jeweiligen System eine Bedeutung erhält. Statt pädagogischer Sonderwelten ging es um radikale Teilhabe und Teilgabe. Wer auf diese Weise mit Familien zusammenarbeitet, braucht eine offene und dialogische Grundhaltung, in der ohne Sicherheitsabsichten und ohne curriculare Konzepte auf die Signale des Lebens geantwortet werden kann. Daraus können sich dann für einige Familien Gesprächskreise oder das Ange-

bot von Elternkursen ergeben, für andere eine Fahrradtour oder die Idee, sich in der Einrichtung seinen Fähigkeiten gemäß zu engagieren und etwa einen Ziegenstall bauen oder das Außengelände mit zu gestalten. Die Vielfalt ergibt sich aus der Unterschiedlichkeit der jeweiligen Eltern, die in der Einrichtung präsent sind, aber auch aus der Vielfalt der MitarbeiterInnenschaft, die sich mit dem einbringen, was sie gut können. Es bedarf des Perspektivwechsels, der Empathie und einer erkundenden Haltung, diese unterschiedlichen, manchmal sehr kleinen Zeichen wahrzunehmen, aufzugreifen und gemeinsam mit den Familien angstfreie offene Beziehungs-, Ermöglichungs- und Anerkennungsräume zu gestalten, in denen sich möglichst viele beteiligen und neue positive Erfahrungen im Umgang miteinander und sich selbst sammeln können.

Durch »Leerräume«, im Sinne noch nicht vorstrukturierter Erfahrungs- und Begegnungsräume, didaktische und professionelle Zurückhaltung und eine dialogische, wahrnehmende, ressourcenorientierte Haltung der Fachkräfte fühlen Mütter und Väter sich eingeladen, selbstinitiierten Lernprozessen gemeinsam oder individuell zu folgen. Daraus kann sich alles Mögliche und noch nicht Mögliche,

Überraschende und Irritierende entwickeln, natürlich auch formelles Lernen, wie z. B. Informationsabende oder Elternkurse. Beides, formales und informelles Lernen, gehört selbstverständlich in das große Spektrum der Zusammenarbeit mit Vätern und Müttern. Da, wo Menschen sinnvoll tätig sein können, z. B. bei einer von ihnen gewählten Aufgabe oder einem Projekt, wo sie durch Begegnungen mit anderen Wertschätzung erfahren, wo mit Misserfolg und Fehlern wohlwollend umgegangen wird; wagen sie wieder eigene Antworten auf ihr Leben zu geben und »blühen auf«. Im Konzept des »Flourishing«¹⁷ (Aufblühens) werden nach einer empirische Studie Menschen dann in ihrem Innersten angesprochen, **wenn sie positive Emotionen spüren, sich für etwas engagieren, Verbundenheit mit anderen Menschen erfahren, Sinn in ihrem Tun finden und spüren, dass sie etwas bewegen können.**

¹⁷ Seligman 2012

Selbstreflexion und die »Arbeit an der eigenen Haltung«

Ich möchte abschließend in zwölf Gegenüberstellungen die Entwicklungsaufgaben zusammentragen, die einer »Pädagogik der Achtung« und einer dialogischen Haltung entsprechen:

- von einer Haltung des Wissens (»Ich weiß schon, was für dich gut ist!«) zu einer Haltung des »Nichtwissens«,
- von pädagogisch-didaktischen Absicherungen zum Interesse an dem Unbekannten und Fremden,
- von intentionalen Erziehungsstrategien zum Präsentsein und in »Resonanz-Gehen«,
- von generalisierbaren und instrumentalisierbaren Methoden und Konzepten zur Subjektorientierung,
- vom hierarchischen Rollenverständnis zu einer dialogischen Begegnung,
- von Eindeutigkeiten zur Akzeptanz von Vielfalt,
- von pädagogischem Aktionismus zum Innehalten und »in der Schwebe-Halten«,
- vom Perfektionismus zur Fehlerfreundlichkeit,
- von der Fremderziehung zur Selbstreflexion und Selbsterziehung,
- vom »starken Denken« zum »schwachen Denken«,
- von der Output-Orientierung zur Prozessorientierung,
- von Belehrungen und »fürsorglichen Belagerungen« zum selbstgesteuerten, entdeckenden und erfahrungsorientierten Lernen.

Erwähnen möchte ich noch, dass für die hier beschriebene und entwickelte Grundhaltung viele Bezeichnungen möglich sind, sie könnte »forschende«, »erkundende« oder auch »dialogische Haltung« heißen, mir würde es am besten gefallen, sie »Haltung des Aufblühens« zu nennen.

Die Studierenden, die im Praxisstudium alle an regelmäßigen Supervisionstreffen teilnehmen, haben erfahren, dass sich nicht nur das Zuhören und Wahrnehmen lohnt, sondern die Leeräume durch Ideen, Kreativität, Verlangsamung, Zusammenarbeit und den Aufbau von Vertrauen gekennzeichnet sind. Alle Studierende haben in der Praxisphase ein interessantes Projekt finden können – (in den meisten Fällen aber hat das Projekt sie gefunden), das mit Familien und den anderen Fachkräften durchgeführt wurde. Ebenso verhielt es sich mit den Forschungsfragen.

Christine Stöger

Ressourcenorientierung im Studium? Zum Alltag an einer Musikhochschule

Die Verwendung des Begriffs Ressource ist in Bezug auf den Menschen in verschiedenen Disziplinen üblich geworden. Damit verbinden sich Konzepte eines positiven und auf seine Möglichkeiten vertrauenden Zugangs zum Einzelnen, wie sich an der Diskussion in den Gesundheitswissenschaften zeigt. Es schwingen aber ebenso Aspekte mit, die aus Ökonomie und Organisationstheorie zu stammen scheinen. Das »Resourcing« und die Forderung nach ständiger Selbstoptimierung lassen einen ganz anderen Zugriff auf den Menschen als »Humankapital« durchscheinen.

In der Pädagogik ist der Begriff »Ressource« nicht heimisch. Die Idee, dass Menschen – auch schon sehr junge – über Potenziale verfügen, sich eigenständig zu entwickeln und »sich zu bilden«, ist dahingehend schon mehrere hundert Jahre alt. Für Theorie und Praxis ist es dennoch bis heute eine immer neue Herausforderung, das zu sehen, was Menschen kennen und können, welche Lernwege ihnen angemessen wären und wie dafür eine fördernde Umgebung gestaltet werden könnte.

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, was Ressourcenorientierung in Hinblick auf ein Musikstudium bedeuten kann, welche Prozesse das Wahrnehmen und Realisieren von persönlichen Potenzialen und Handlungsoptionen spezifisch im Rahmen von Musikhochschulen hemmen und welche Fördermöglichkeiten existieren. Die dargestellten Überlegungen sind gegründet auf den Erfahrungen als Studiengangsleiterin, Dekanin und Beraterin an der Hochschule für Musik und Tanz Köln.

Manfred Grunenberg

Optimale Bedingungen für Musik machen und Musik erlernen. Was sagt die pädagogische Forschung?

Fragt man aus dem Blickwinkel des Pädagogen nach optimalen Bedingungen, bewegt man sich automatisch im Reich der Visionen. Zu ungenügend sind die Verhältnisse, mancherorts geradezu prekär. Der schnelle Überblick, wie es denn um das Musizieren und das Musizieren in den Lebensbereichen der heranwachsenden Generation bestellt ist, lässt ein ungutes Szenario entstehen.

Auf zu einer kurzen Umschau

Der Blick schweift über häusliche Verhältnisse, in denen jedwede Musik aus dem Lautsprecher kommt. Wir sehen musikalisch ärmlichste Krippen und Kindergärten, die ihre Absolventen in musikalisch ausgeblutete Grundschulen schicken, Musikwüsten in Förder-schulen und annähernd musikfreie Zonen in Haupt- und Realschulen. In Gymnasien ist es etwas besser, da die Ausstattung mit Musiklehrern in einem erträglichen Maß erscheint. Der Befund ist durchgängig: Wenn sich mu-

sikalische Förderung überhaupt ereignet, kommt sie zu spät und ist zu eng. Sie erreicht zu wenig und zu wenige, ist zu schwer zugänglich. Wir müssen von einem schlechten musikalischen Bildungssystem reden.

Darüber hinaus aber von einer ganz besonders schlechten Lage der musikalischen Bildung für Kinder der bildungsdis-tanzierten Bevölkerung. Der außerschulische Bereich, Mu-sikschulen, privater Unterricht, bewohnt immer schon eine schmale Nische, die durch Ganztags- und G8 aktuell ihrer Hal-bierung entgegen gehen könnte.

Was sagt die pädagogische Wissenschaft?

Die erste Antwort auf diese Frage ist wieder eine enttäuschende Feststellung: Die Forschung war bisher recht klein-dimensioniert und zufällig. Gut bekannt ist die Bastianstudie. Wenige Probanden, angreifbare Methoden, dafür aber eine riesige publizistische Wirkung, ein Weckruf – auch und gerade wegen des relativen Vakuums an Forschung. Es wurde bisher wenig Geld ausgegeben für die Erforschung der Wirkungen unserer Musikpädagogik.

Die zweite Antwort zielt auf die neurologische Forschung: Die Wunderdinge, die wir von dieser Seite hören, unterstützen und verstärken die notorischen Argumente der Musikpädagogik, Musik hätte eine Bedeutung wie kein anderer In-

haltsbereich und wirke weckend, sensibilisierend und fördernd auf die vielfältigsten Leistungen des Menschen, gerade auf die komplexesten.

Die dritte Antwort hängt mit dem JeKi-Programm zusammen und wird meine Ausführlichste sein. Das große JeKi-Projekt im Zuge der Kulturhauptstadt 2010 hat das Forschungsministerium motiviert, die Chancen eines Großprojektes für die Forschung zu nutzen. Erstmals ist viel Geld in die Hand genommen worden, rund vier Millionen Euro, und es ist eine Forschung in Gang gekommen, die diesen Namen auch verdient. Es arbeiten dutzende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedenster Fachrichtungen an mehr als zehn Hochschulen im Programm.

Ich stehe hier nicht als berichtender Wissenschaftler, sondern als Akteur im Feld des Anwendungs- und Praxisdiskurses. Nicht der Elfenbeinturm, sondern der transparente Austausch mit dem Forschungsgegenstand ist die Leitidee. Der Praxisdiskurs hat schon begonnen. Die Forscher haben in öffentlichen Präsentationen in Berlin und in Essen ihre Ergebnisse dargelegt und erörtert.

Ein Forschungsvorhaben des BMBW: JeKi-Forschung

Zum Forschungsdesign:

Es gibt Forschungsverbände über Hochschulen hinweg, es wird interdisziplinär geforscht, der Diskurs mit der Praxis wird gesucht, Anschlussforschungen sind geplant. Ein erster Ertrag ist die Schärfung der Messinstrumente: Es gibt standardisierte Fragebögen, psychologische Tests, experimentelle Verfahren, Videographie, auch neurologische Methoden wie Magnetresonanztomographie (MRT) und Magnetenzephalographie (MEG). Viele dieser Methoden konnten erstmalig für musikpädagogische Fragestellungen eingesetzt werden.

Was wurde erforscht:

Ein strenges Auswahlverfahren filterte neun Forschungsprojekte aus einer Vielzahl von Anträgen heraus. Die untersuchten Themen sind

- Teilhabe- und Teilnahmegerechtigkeit,
- Qualität des Unterrichts,
- Qualität der Kooperation,
- Wirkung des JeKi-Programms.

Themen und erste Ergebnisse sind im Detail nachzulesen auf der Website www.jeki-forschungsprogramm.de

Ein kompakter Überblick:

- **AMseL** – Audio- und Neuroplastizität des Musikalischen Lernens, Universität Graz und Universität Heidelberg
- **GeiGe** – Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr, Universität Bielefeld, Universität Köln und Universität Münster
- **MEKKA** – MusikErziehung, Kindliche Kognition und Affekt, Universität Frankfurt und Universität Oldenburg
- **SIGrun** – Studie zum Instrumentalunterricht an Grundschulen, Universität Bremen und Universität Hamburg mit vier Teilprojekten: »Kulturelle Teilhabe«, »Kooperation« (Musikschule und Grundschule) »Präferenz« (musikalische Präferenzentwicklung von Grundschulkindern), »Transfer« (Sozialverhalten, Selbstkonzept)
- **BEGIN** – Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppen-Instrumentalunterricht, Universität Bielefeld

MANFRED GRUNENBERG

- **Co-Teaching** - Co-Teaching im JeKi-Unterricht (Tandem), Universität Braunschweig
- **Zentraler Datenpool** des Forschungsschwerpunkts, Universität Bremen
- **Koordinierungsstelle** der JeKi-Forschung, Universität Bielefeld

Rund 40 wissenschaftliche Publikationen sind bereits erschienen und die gründlichen Veröffentlichungen sind noch im Entstehen. Wir können uns auf weitere Erkenntnisse und Hinweise freuen.

Ein Blick auf ausgewählte Ergebnisse

Teilhabe - und Teilnahmegerechtigkeit / Das Maß der Eingliederung des JeKi-Lehrers in die Grundschule ist von relevanter Bedeutung für die Erfolgchancen des Programms. Das musikalische Selbstkonzept der Kinder und die Wertschätzung der Eltern gehört zu den bestimmenden Faktoren. Einkommen und Bildungsniveau der Eltern haben einen geringeren Einfluss auf das Verbleiben ihrer Kinder im Programm als erwartet.

Fertigkeiten der Klassenleitung / Lehrkräfte der Musikschulen verfügen in der Regel über zu geringe Kenntnisse und Fertigkeiten der Klassenleitung. Nachbesserung erscheint dringend geboten.

Kooperationen / Sie funktionieren nicht immer und benötigen intensive Pflege. Es sollten die separierten Netzwerke der MS Lehrer und der Grundschullehrer verbunden werden.

Transfereffekte / Es können positive Wirkungen auf das Sozialverhalten (Klassenklima) bestätigt werden. Ein Musikinstrument zu spielen hat präventive und kompensatorische Wirkung und mindert Risikofaktoren.

Co-Teaching, Tandem / Es gibt nicht immer genug musikbezogene Lernzeit und die Dimensionen der Klassenführung (nach Kounin) benötigen mehr Beachtung.

Die individuelle Förderung ist ein Problem, allerdings ist es wichtiger, das musikalische Selbstkonzept zu stärken, die Ermutigung

zum Musizieren. Die Tandems sollten sich intensiver austauschen. Anregung zum Umgang mit Lernzeit: »Gelenkstellen« zwischen den Unterrichtsphasen optimal planen und Parallelinstrumente (Papier-, Luft- und Teilinstrumente) einbeziehen.

Instrumentaler Gruppenunterricht / Die Gewichtung der Ziele ist eher unklar. Methodisch muss paralleler Plenumsbezug ohne Einzelbetreuung optimiert werden und der Beschäftigungsradius darf nicht zu klein geraten.

So ermutigend die Entwicklung der pädagogischen Forschung am Beispiel der JeKi-Forschung auch ist, wir Musikpädagogen dürfen die Tonlage der Alarmierung noch lange nicht hinter uns lassen: Das riesige Potenzial, das die Musik und ihre Wirkung bietet, ist längst nicht ausgeschöpft. Eine gigantische Verschleuderung von menschlichem Vermögen.

Wie aber müsste es geschehen?

Es ist recht einfach zu beschreiben:

- Musikkompetenz für Erzieherinnen,
- ein Musiklehrer in jeder Grundschule,
- genügend Musiklehrer in Förder-, Haupt- und Realschulen,
- zwei Stunden Musik in allen Schulen, kein Ausfall der Musikstunden.

JeKi ist nur ein kleiner Anfang. Die Aussichten auf Besserung: leider gering!

Gisela Weigand

Selbstkompetenz erinnern und Individualität ermöglichen im schöpferischen Klangprozess

am Beispiel von Feldenkrais® und Lichtenberger® Methode

Für eine/en MusikerIn ist ihre/seine hohe Empfindsamkeit mit dem alltäglich auf sie/ihn einwirkenden Druck kaum zu vereinbaren. Einerseits führt gerade diese sensible Ausprägung zu wunderbarem musischen Erlebnissen, andererseits scheint für sie nicht hinreichend Raum und Nährboden zu sein. Wie ist das möglich?

Viele leiden eher unter ihrer Empfindsamkeit, als dass sie diese für ihre musischen und persönlichen Entwicklungsprozesse nutzen könnten. Dabei fällt eines immer wieder besonders auf: Es werden kaum Fragen gestellt, was die Einzelnen selbst beim Musizieren wahrnehmen, z. B. wie sie sich hören, was sie spüren, wie sie sich fühlen, was sie denken. Es mangelt an Ermutigung zu Selbstgefühl und vor allem den eigenen Wahrnehmungen auch zu vertrauen.

Im Vordergrund stehen die Erfüllung von hohen Erwartungen, ein hoher Eigenanspruch und häufig jede Menge Anweisungen von außen. Musizierende sind in einem dauerndem Bewertungsmodus und häufig auch manipulierenden Einmischungen in ihr System ausgesetzt. Gibt man ihnen die Chance herauszufinden, wie sie brauchbare Anweisungen herausfiltern und in ihr System einbauen können?

In erster Linie kann der Mensch doch nur selbst fühlen und erfahren, was für ihn gut ist, welches Lied oder Stück zu ihm passt, wie viel Engagement oder Probiezeit ihm gut tut, wann er körperliche und seelische Grenzen überschreitet

oder diese von anderen überschritten werden. Dazu bedarf es einer begleitenden, wohlmeinenden Spiegelung, einem Herantragen von Wahlmöglichkeiten im Selbstgebrauch, einer Sicht auf den ganzen Menschen, der da sein Bestes gibt. Er möchte doch lernen autonom durch die vielen täglichen Anforderungen im Musikeralltag balancieren zu können.

Die Feldenkrais® und Lichtenberger® Methode ermöglichen einer Pädagogin vorsichtig tastend und fragend einen Schlüssel zu suchen, um das System eines Menschen zu verstehen. Ich erspüre in einem Dialog mittels Klang, Sprache, Bewegung und Berührung, wo und in welcher Form jemand Unterstützung und Anregung braucht. Dabei entdecken wir auch, was gut geht, und das lässt sich mehr. Je mehr der Mensch sich spüren lernt, desto besser wird der Kopf entlastet und in das Gesamtsystem zurückgeholt. Auch unseren Oh->

GISELA WEIGAND

ren, die als strenge Zensoren zunehmend aus dem Klangprozess herausfallen, begegnen wir.

Wir erleben Körperbilder, die in lauter Einzelteile zerfallen und Körperbereiche, welche sich wiederum undifferenziert voneinander gebrauchen. Doch Leichtigkeit beim Musizieren entsteht, wenn alle Bereiche des Menschen ausgewogen am Ganzen beteiligt sind und wenn die Einzelteile das tun dürfen, wofür sie funktional vorgesehen sind.

Die Evolution entwickelt seit Urzeiten in ihrem genialen Anpassungsauftrag unsere arterhaltenden Funktionen permanent weiter. Als Menschen der rasanten Fortschrittszeit, entfernen wir uns häufig weit von diesen effizienten Funktionen. Unsere Handlungen werden dann angestrengt und mechanisch, unser Kopf bekommt zu viel Arbeit aufgeladen. Körper und Kopf verlieren ihre sich nährende Verbindung.

Die Muskulatur verharrt zunehmend in Dauerkontraktion, ist dann mit dieser Anstrengung beschäftigt und nicht mehr frei feine Unterscheide zu spüren. So merke ich nicht mehr, ab wann ich mich selbst verletze. Die Muskeln ziehen an dem Skelett, bringen es aus dem Lot, und es verliert zunehmend seine Fähigkeit sich in sich selbst zu tragen. Dadurch wird den Muskeln und Bändern noch mehr fremde Arbeit zugemutet, obwohl sie eigentlich frei sein möchten für die künstlerische Feinabstimmung. Sie übernehmen nun auch die tragende Arbeit, für die eigentlich das Skelett verantwortlich ist. Sie fühlen sich hart und seilig an in dieser Überforderung. Tun sie das über lange Zeit, sind sie so angespannt, dass ganze Körperteile um sie herum aus dem Selbstbild herausfallen. Diese fehlen nun im flexiblen Handlungsprozess und die Anstrengung wird dann zur Gewohnheit.

Erfolgsdruck, Versagensangst, Ehrgeiz, Verletzungen setzen weitere Zwänge oben drauf. Sie werden im Gewebe gespeichert, die Muskulatur zurrt sich fest, Agonisten und Antagonisten können nicht mehr frei miteinander spielen. Sie können weder klar loslassen, noch sich mono motiviert zu-

sammenziehen. Das Skelett benutzt sich dann nur noch teilweise, es wird starr, einzelne Gelenke und Bereiche überlasten sich. Die Handlungsweise und das Denken werden unklar, die Atmung verliert an Raum. Und einseitige Haltungen bei fast jedem Instrument führen zu einseitigen Belastungen. Wir verlieren die Freiheit der Wahl.

Es kommen Geiger, die nur aus Armen und Kopf bestehen. Ihre Arme scheinen die Anbindung an die Wirbelsäule vergessen zu haben, sie schmerzen, der Rumpf fehlt komplett und der Kopf verurteilt sie selbst. Auch Becken oder Füße sind als Basis nicht dabei. Helfer und Schützer werden stattdessen aufgerufen, d. h. andere Körperbereiche beginnen parasitär fremde Arbeit zu übernehmen, für die sie anatomisch gar nicht geeignet sind. Es kommt zu Überlastung, Hitze, Schmerzen und letztendlich zu Verschleiß oder komplettem Ausfall.

Der Klang bleibt dabei flach, farblos, hart, frontal, das Vibrato übermäßig oder eng, die Brillanz und Tragfähigkeit gehen verloren. Man vergisst einfach, dass der Körper selbst ein wichtiger Resonanzraum ist, egal ob ich singe oder Instrumentalistin bin. Nicht nur Holz, Blech oder Luft schwingen, sondern auch Gewebe, Knochen, Flüssigkeiten und Schleimhäute. Es ist möglich im Instrumental- und Stimmklang zu hö-

ren, welche Bereiche des Körpers mitschwingen. Fehlt mir der Rücken, fehlt meinem Klang auch der Raum hinter mir. Ist das Gewebe dicht, die Muskulatur hart, schwingen sie nicht. Ich höre mich dann schlechter und strenge mich noch mehr an.

Es sind Kreisläufe und Verwebungen von Schichten, zurück bis ins Ahnensystem. Mit Methoden wie Feldenkrais® und Lichtenberg® ist es möglich eigene Handlungsweisen bewusst zu machen, eine Logik in Zwiebelmanier herauszuschälen, zu entwirren und verlorene Zusammenhänge wiederherzustellen. Unsere Nervensysteme bedürfen einer Stimulation von außen, um neue neuronale Muster entwickeln zu können.

In einen Kehlkopf kann ich nicht hineinschauen. Aber der Klang mit seinen Parametern wie Grundton, Vibrato, Brillanz, kann mir Aufschluss geben, wo und es anderer oder neuer Anregung bedarf, damit alle am Stimm- und Klangprozess beteiligten Funktionen besser miteinander spielen und sich klarer voneinander differenzieren können. Dieser Lichtenbergische Ansatz ist auch auf das Instrumentalspiel übertragbar.

Bewegungen und Klang sind authentisch, sie zeigen untrüglich wer ein Mensch ist, wo er steht, wie er mit sich umgeht und was ihm geschehen ist. Bewegung ist eine Ursubstanz unseres Körpers. Daher werden beim Feldenkrais mittels erfahrbarer Bewegung und Berührung dem Körper neue Angebote gemacht, die ein Selbstgefühls und Selbsterkenntnis erwecken. Ich kann so selbstregulative Prozesse in Gang setzen, in denen sich nicht mehr dienliche Verhaltensweisen transformieren.

Das Biosystem wird dabei beruhigt, gleichsam spielerisch angeregt seine Funktionen zu erinnern und erhält Wahlmöglichkeiten im Handeln. Dabei erwachen stumme Bereiche und überlastete werden zurückgeführt zur Normalität. Wir können uns wieder auf unsere tragenden Strukturen verlas-

sen. Die Intuition befreit sich, es entsteht eine flexible Mitte, Halt und die Freiheit entscheidungsfähig zu sein. Selbstwert und Selbstvertrauen kehren zurück in dem Maße, in dem mir die Dinge leichter gelingen, ich den Klang reicher höre und körperlich als Schwingung wahrnehme. Meine Ohren sind wieder dabei.

Der Mensch erholt sich, Schmerzen und Ängste verblassen. Wir werden lebendiger, lustvoller und stressfähiger! Wir bekommen unsere Würde zurück und genießen das Musizieren wieder. Wir sind dann mehr wir selbst und klingen facettenreich.

Was ein Glück, wir vermögen uns selbst zu helfen!

Danksagung

Ohne die tatkräftige Unterstützung vieler Helferinnen und Helfer wäre diese Tagung nicht zustande gekommen. An erster Stelle Dank allen Referentinnen und Referenten und unseren Musikern. Besonderer Dank auch an Frau Verena Ahlborn, die das Tagungsbüro geleitet hat und das Anmelde-management unter Ihrer Obhut hatte.

Dank an Frau Dr. Heike Sauer und ihr Team von der Stabsstelle Kommunikation der Hochschule für die gesamte Planung vor Ort, die Gestaltung der Werbemedien einschließlich dieser Festschrift. Herrn Dirk Neuhof danken wir für die Organisation der gesamten Infrastruktur für Räume, Licht und Ton.

Und natürlich allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des POI. Allen voran Anne Heffner!

»Let's put our heads together!«
Peter F. Ostwald, M.D.

Impressum

HERAUSGEBER

Der Rektor der Hochschule
für Musik und Tanz Köln

WISSENSCHAFTLICHE LEITUNG

Prof. Dr. med. Peer Abilgaard
Prof. Margareta Hürholz
Dr. med. Martin Fendel

REDAKTION

Dr. Heike Sauer / Jeanette Seifert

GESTALTUNG

www.cream-design.de

TITELFOTO

Christian Nielinger

DRUCK

Hundt Druck, Köln

