

Lehrerin Natur

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Eine Vision wird Wirklichkeit	4
1. Teil	
1.1. Einleitung	6
1.2. Grundsätzliches zu Unintentional Music	7
1.3. Grundzüge der Prozessarbeit	8
1.4. Unintentional Music	14
1.5. Der Natur folgen: Zum taoistischen Aspekt	18
1.6. Kochen: zum alchemistischen Aspekt	20
1.7. Verbündete, Verwandlungen, Jägerin, Kriegerin: zum schamanistischen Aspekt	22
2. Teil	
Einführung in den zweiten Teil	25
2.1. Neutrales Hören	26
2.2. Arbeit in den Kanälen	31
2.3. Arbeit mit der Prozessstruktur: Das Unabsichtliche, Identität, Agens, Wahrnehmung	36
2.4. Arbeit an Grenzen	44
2.5. Innere Arbeit, Arbeit an sich selbst	53
2.6. Die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn	59
2.7. Unintentional Music und Improvisation	64
2.8. Unintentional Music, Textdeutung und Interpretation	70
2.9. Unintentional Music und Technik	73
2.10. Langfristige Prozesse	78
2.11. Therapie oder Pädagogik ?	85
Zu diesem Buch	89
Anmerkungen	90
Glossar	93
Bibliografie	97

Vorwort

Dieses Buch berichtet von den Erfahrungen, die ich im Zusammenhang mit der Anwendung von Unintentional Music (unbeabsichtigter Musik) im Instrumentalunterricht, aber auch in der eigenen musikalischen Praxis über Jahre hinweg machen durfte.

Seit dem Beginn der vertieften Auseinandersetzung mit Unintentional Music erlebe ich immer wieder, dass sich dieser Ansatz für den musikalischen Unterricht ausserordentlich gut eignet, diesem neue Dimensionen verleiht und die Schülerinnen und Schüler auf direktem Weg zu ihrer innersten Kreativität führt.

Ich habe die Arbeit von Lane Arye vom ersten Moment an sehr geschätzt, und der Geist, den er einbrachte, faszinierte mich. Als Zeugin von vielen verblüffenden und berührenden Resultaten aus der Arbeit mit Unintentional Music möchte ich einen öffentlichen Beitrag zur Verbreitung dieses Ansatzes leisten.

Die Erforschung der Möglichkeiten von Unintentional Music im Unterricht und im eigenen Musizieren bedeutete für mich eine Klärung vieler Phänomene, die ich bis dahin nicht ganz verstehen konnte. Durch diesen Ansatz ist darüber hinaus meine Freiheit und die Wahrnehmung in der musikalischen Arbeit stark gewachsen.

In diesem Buch geht es um die prozessorientierte Arbeitsweise und ihre Integration in den musikalischen Unterricht. Ich möchte aufzeigen, wie Musiker und Musikerinnen an sich selbst arbeiten und wie sie Unintentional Music in ihrer täglichen Praxis anwenden können.

Im ersten Teil des Buches, der die Hintergründe von Unintentional Music beleuchtet, ist sehr oft von der uns umgebenden Natur die Rede und von meiner Alp, auf welcher ich den Sommer über wohne und arbeite.

Dass diese Alp und die Natur eine so starke Rolle spielen, hat mit meinem eigenen Lernprozess wie auch mit den Grundlagen des Themas selbst zu tun. Unintentional Music gründet unter anderem auf dem uralten Paradigma des Tao. Die Taoisten und Taoistinnen haben aufgrund genauer Beobachtung von Naturprozessen Schlüsse für das menschliche Leben gezogen. Die Natur war ihre Lehrerin, die ihnen beibrachte, weiser mit dem eigenen Leben umzugehen.

Diese Einsicht kam mir in meiner Ausbildung sehr gelegen. Hatte ich anfänglich Bedenken, ein solch vertieftes Studium von einem Bauernhof aus zu meistern, wurde ich paradoxerweise gelehrt, dass sich meine alltägliche Umgebung ebengerade als das beste Lernfeld entpuppte.

Die Lernfelder sind in der Natur überall und jeden Tag anzutreffen. Möchte ich dir zum Beispiel anschaulich erklären, was im vorliegenden Buch mit dem Begriff Prozess gemeint ist, bietet sich als treffendes Bild ein Bergbach an. Dieser verändert seinen Flusslauf durch verschiedene, fortlaufende Einwirkungen. Um dies zu erfahren, macht man sich am besten im Herbst an irgendeiner Stelle des Baches ein genaues Bild, um dann im Frühjahr, nach der Schneeschmelze die Form vergleichen zu können. Nach einem schneereichen Winter mit Lawinen und anderen Ereignissen sieht der Flusslauf oder das Flussbett bestimmt anders aus. Der Bach hat seine Gestalt verändert, vielleicht ist er an der beobachteten Stelle weicher geworden oder im Gegenteil reissender. Genau so verhält es sich mit dem Prozess im menschlichen Leben. Ich verändere mich durch die vielen inneren und äusseren Ereignisse in meinem Leben. Diese wirken auf meinen Lebensprozess ein. Manche Einwirkungen sind mir lieb, andere wiederum stören mich. Arbeit am Prozess heisst, alles, was passiert, willkommen zu heissen, um sodann zu forschen, was sich daraus entwickeln möchte. Auf diese Weise wandelt sich die seelische, emotionale, geistige oder auch physische Gestalt. Der Prozess selbst ist dauernd im Fluss, so wie es der Bergbach zeigt. Ich kann mich dem Fluss des Prozesses öffnen oder auch nicht, er fliesst sowieso.

So gibt es unzählige Bilder in der Natur, die mir helfen, die prozessorientierte Arbeit genauer verstehen zu lernen. Deshalb führe ich dich, liebe Leserin, lieber Leser, immer wieder auf meine Alp im Berner Oberland und versuche, so gut dies in einem Buch möglich ist, dich an diesen vertieften Prozessen teilhaben zu lassen. Wenn dich dies motiviert, selber mehr mit der Natur zu arbeiten, hat sich ein grosses Ziel dieses Buches erfüllt.

Das Buch ist sehr persönlich geschrieben. Du wirst viel über Prozesse mit SchülerInnen, aber auch über meine eigenen Prozesse erfahren. Ich möchte dir damit den Geist der Methode vermitteln. Diesen erfahre ich immer wieder in überraschenden Wendungen, die ich im Unterricht, aber auch im Alltag erlebe, wenn ich mich in schwierigen Situationen dem Prozess öffne. Beginnt man mit Unintentional Music zu arbeiten, sei es als Lehrerin oder als Musikerin, die mit einer Begleiterin oder einem Begleiter arbeitet, taucht vieles aus dem seelischen Urgrund auf. Sobald wir uns auf den Prozess konzentrieren, beginnt er sich zu entfalten. Dabei zeigen sich oft verborgene Regungen, Gefühle, Gedanken, und Glaubenssätze, die der Schülerin oder mir als Lehrerin neue Erkenntnisse bringen. Allerdings braucht es Mut, sich diesen Prozessen zu öffnen, denn man zeigt sich in diesem Fall der Umwelt ganz ungeschminkt. Das Wagnis, uns der Welt unverstellt zu zeigen, erinnert mich an eine Aktion von Joseph Beuys: „Zeige mir deine Wunde“. Dieses Werk will uns unter anderem zeigen, wie wichtig und heilend es ist, uns mit unseren inneren Wunden zu zeigen. Die Werke und Gedanken von Beuys korrespondieren meiner Meinung nach stark mit der prozessorientierten Auffassung. Deshalb werde ich immer wieder auf ihn zurückkommen.

Das Buch ersetzt nicht Seminarien, in denen diese kraftvolle Methode gelehrt wird. Trotzdem möchte ich dich als Leser und Leserin ermutigen, erste Schritte in diese Arbeit zu wagen, zum Beispiel in der Arbeit mit dir selbst.

Magdalena Schatzmann August 2006

Eine Vision wird Wirklichkeit

Die Arbeit als Musikpädagogin begann in meinem Leben sehr früh. Im Gymnasium machte ich erste Schritte in diesem Bereich, und während des Musikstudiums unterrichtete ich bereits regelmässig. Im Zentrum stand für mich als Lehrerin immer die Kreativität der SchülerInnen, und es war für mich klar, dass ich alle Menschen unterstützen wollte, ihre Gestaltungskraft wahrnehmen zu lernen, denn ich glaubte immer an die Musikalität aller Menschen. Darüber hinaus entwickelte ich schon früh die Vision einer Gesellschaft, deren Mitglieder durch kreative Arbeit menschlicher, wahrnehmungsfähiger und künstlerischer würden. Ich fühlte mich darin bestärkt durch das Studium des erweiterten Kunstbegriffes von Joseph Beuys, durch die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Grundsätzen von Rudolf Steiner, ferner durch Heinrich Jacobis Gedankengut, überliefert in seinen Büchern „Jenseits von begabt und unbegabt“² und „Jenseits von musikalisch und unmusikalisch“³ wie auch durch die Erarbeitung vieler Werke von John Cage.

Allen diesen Impulsgebern gemeinsam ist die vertiefte Auseinandersetzung mit der menschlichen Kreativität und ihr Interesse an Forschung. Dies belebte meinen eigenen Forschergeist. Durch das Studium und durch die Beobachtung meiner SchülerInnen fand ich zu neuen Erkenntnissen und Arbeitsstrategien.

So war ich also bereits auf einem eigenen Weg, als ich die Prozessarbeit von Arnold Mindell kennen lernte. Sie bot zusätzliche Hilfe, vor allem im Bereich der Improvisation und der Arbeit an mir selbst. Die Prozessarbeit entfesselte meine eigene Kreativität. Diese Methode entpuppte sich als der kreative Ansatz schlechthin.

Allerdings schien immer noch vieles zufällig, es schien mir ein Glücksfall zu sein, wenn sich bei SchülerInnen Blockaden plötzlich in nichts auflösten, wenn sie nach Zeiten der Hemmung auf einmal zu improvisieren begannen oder auch wenn sie sich beim Spielen plötzlich eine Schicht tiefer in die Musik hineinzugeben vermochten.

Viele mysteriöse Begebenheiten waren musikpädagogischer und auch eigener musikalischer Alltag, während ich unentwegt weiterforschte, um die Rätsel der Kreativität und der Beherrschung des Instruments noch tiefer zu ergründen.

Alles änderte sich in der ersten Begegnung mit der Arbeit von Lane Arye schlagartig. Diese Arbeit begeisterte mich so sehr, dass ich sofort ein Seminar mit Lane organisierte, um diesen Ansatz andern MusikerInnen bekannt zu machen

Die klare Struktur dieses Arbeitsansatzes, der zwingend zur individuellen Entfaltung führt, erschloss sich von Anfang an. Mit stupender Leichtigkeit führte Lane die KursteilnehmerInnen zu ihrem tiefsten Inneren, so dass ihre Musik anders, vollständiger, kreativer, lebendiger klang. Obwohl es zunächst aussah, als sei Lane ein Zauberer, erkannte ich schnell ein System, eine Methodik hinter seiner Arbeit.

Das Tao wollte es, dass die spontane Zusammenarbeit mit Lane nach dem ersten von mir organisierten Seminar nicht zu Ende war. Dieses Seminar war vielmehr der Beginn einer langfristigen Zusammenarbeit. Wir tauschten Erkenntnisse aus und sprachen über unsere Visionen. Für mich war es eine Offenbarung, eine so tiefe geistige Verwandtschaft zu erfahren.

Ich erkannte, dass Unintentional Music für mich ein Schlüssel sein würde, um meine Vision in der Wirklichkeit kraftvoller umzusetzen. Ich erkannte ein neues Wegstück zu „Jeder Mensch ein Künstler“³ von Joseph Beuys, den legendären Satz von Beuys, den ich seit der Begegnung mit Unintentional Music genauer verstehen kann.

Nichts lag näher, als Unintentional Music zu studieren, um an meiner Vision zu arbeiten.

Wenn ich die Jahre überblicke, während deren ich mit Unintentional Music arbeite, sind es die

tiefgreifenden Verwandlungen, die mir in lebendiger Erinnerung sind und die veränderten Lebenshaltungen, die sich aufgrund intensiver Prozessarbeit in der Musik und auch im Alltag zu manifestieren beginnen. In der Arbeit mit SchülerInnen berühren mich immer wieder die vielen kleinen und grossen Prozesse, die ihr Musizieren nachhaltig verwandeln und entwickeln. Nach wie vor bin ich jeden Tag von neuem begeistert und verblüfft über die Wirkungen dieser Arbeit. In diesem Sinn ist Unintentional Music für mich der Weg, um meinen Visionen Boden zu geben, um sie zu verwirklichen.

1.1. Einleitung

Als ich das erste Seminar über „Unintentional Music“ von Lane Arye besuchte, war mir bloss bekannt, dass es sich um ein Spezialgebiet der Prozessarbeit von Arnold Mindell handelte. Ich war neugierig, offen und hatte keine besonderen Erwartungen. Umso grösser war dann das Staunen über meine erste Arbeit mit Lane „in der Mitte“.¹ Ich hatte zwei Themen mitgebracht: freie Improvisation und einige heikle Stellen im Klavierpart des Horntrios von Johannes Brahms. Zuerst spielte ich eine freie Improvisation. Nach dem Spiel machte mich Lane auf ein leichtes Zittern aufmerksam, das er vor dem Beginn meines Spiels wahrgenommen hatte.

Diese Aussage löste eine Resonanz in mir aus, ich kannte dieses Zittern und war sehr neugierig, wie Lane nun mit diesem Zittern arbeiten würde. Die erste Aufgabe war, absichtlich zu zittern. Ich begann also zu zittern und auf diese zittrige Weise zu spielen. Die Musik wurde als Folge der Verstärkung² des Zitterns immer wilder. Plötzlich jedoch wurde das Spiel wieder weicher, ohne dass ich dies bewusst wahrnahm. Lane ermutigte mich, über die Grenze³ zu gehen. Sein unbändiges Interesse unterstützte mich, den Sprung ins Unbekannte zu wagen. Was dann folgte, war eine Explosion von Energie, die mich in eine andere Welt katapultierte. Ich spielte so frei wie vielleicht nie in meinem Leben. Die Erfahrung war gewaltig. Ich durfte meine ganze Energie zeigen, meine ganze Wildheit. Ich spürte deutlich, dass dieser Teil existenziell wichtig ist für mich, denn ich fühlte hier eine grosse Geborgenheit. Die positive Reaktion aller, die diesen Prozess miterlebten, berührte mich aufs Tiefste. Noch nie hatte ich erlebt, dass meine Wildheit und meine explosive musikalische Natur so uneingeschränkt geschätzt wurden.

Lane interessierte sich danach für Brahms und forderte mich auf, diesen so zu spielen wie vorher die Improvisation. Das war zwar lustvoll, aber infolge der wilden Bewegungen spielte ich praktisch keinen richtigen Ton. Im nächsten Schritt ging es darum, diese Explosivkraft und die Bewegungslust in mich hineinzunehmen, sie zu fühlen und zu leben.

Was dann folgte, war verblüffend: Die Stelle ging mühelos, ich spürte den Geist der Musik, und ausserdem waren auch die richtigen Töne zu hören. Ein Glücksfall? Die daraus folgende prozessorientierte Übweise, abwechselnd Unabsichtliches zu prozessieren⁴ und exaktes Üben zu praktizieren, die ich nach dem Seminar anwandte trug bald Früchte.

Prozessarbeit führt uns zu unseren verborgenen Kräften und Begabungen. Der Prozess zeigt, was sich entfalten möchte. Er zeigt sich oft in störenden Symptomen wie in meinem Fall im Zittern. Folge ich dem Zittern, heisse ich das Zittern willkommen und biete ich meine ganze Neugierde und Liebe für dieses Symptom auf, dann erst entfaltet sich die Qualität, die hinter dem Symptom verborgen ist. Deshalb sind solche „Resultate“ keine Glücksfälle. Sie zeigen im Gegenteil das, woran wir glauben sollen.

Hier war also genau die Quelle, nach der ich jahrelang gesucht und geforscht hatte. Hier fand ich eine ganz praktische Methode, die geradezu darauf wartete, verbreitet und praktiziert zu werden. Dass diese Arbeitsweise den musikalischen Unterricht wesentlich bereichern würde, wenn man diese Methode nachdrücklich anwandte, war mir schnell klar.

Diese Einsicht war der Beginn einer tiefen und fruchtbaren Arbeit mit Lane Arye, die bis heute andauert.

1.2 Grundsätzliches zu Unintentional Music

Unintentional Music basiert auf der Prozessarbeit oder der prozessorientierten Psychologie, wie sie von Arnold Mindell, einem jungschen Lehranalytiker und Physiker, begründet wurde. Seine Arbeitsmethode orientiert sich an der Psychologie C. G. Jungs. Darüber hinaus gelingt es Arnold Mindell, sowohl Erkenntnisse der Physik als auch alte Paradigmen wie Taoismus, Alchemie, Schamanismus, das Wissen der Aborigines u. a. m. in seine Arbeitsweise einzubeziehen und ihre Querverbindungen aufzuzeigen. Daraus entstand ein ausserordentlich offener Ansatz, der zu tiefsten Bereichen des Menschseins führt.

In den folgenden Kapiteln möchte ich einige Aspekte von Unintentional Music vorstellen, die mir für das Musizieren sehr wichtig erscheinen. Ich werde dabei die philosophischen Hintergründe dieser Arbeitsweise streifen, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Es handelt sich vielmehr um persönliche Einsichten, die durch die praktische Arbeit und kreative Prozesse ausgelöst wurden.

1.3 Grundzüge der Prozessarbeit

Die Grundlagen von Unintentional Music basieren auf der Prozessarbeit, wie sie von Arnold Mindell begründet und zusammen mit seiner Frau Amy sowie Kolleginnen und Kollegen bis heute weiterentwickelt wird.

Arnold Mindell entdeckte, dass Körpersymptome wie zum Beispiel Kopfschmerzen, Verspannungen usw., aber auch lebensbedrohende Krankheiten mit den Träumen der Nacht verbunden sind. Durch die gründliche Erforschung dieses Phänomens gelangte er zu einem erweiterten Begreifen des Träumens. Er entwickelte daraus eine neue Arbeitsweise, die er „Traumkörperarbeit“¹ nannte. Ursprünglich war die Prozessarbeit eine Psychotherapiemethode. In ständiger Forschungsarbeit erfuhr diese Arbeitsweise bis heute vielfältige Anwendungen ausserhalb des Therapiebereichs. So etwa in Kunst, Musik, Sozialarbeit, Beziehungen, Konfliktarbeit, Medizin, um nur einige der Gebiete zu nennen.

Dieses Kapitel befasst sich mit der Natur der Prozessarbeit.

Ich werde erste theoretische Schritte aufzeigen, welche später vertieft werden, und eine von vielen Möglichkeiten, Prozessarbeit zu erfahren, darstellen. Ausserdem möchte ich mit diesem persönlichen Beispiel auf die Alltäglichkeit der Prozessarbeit hinweisen.

Prozesse ereignen sich den ganzen Tag, wir befinden uns zu jeder Zeit mittendrin in Prozessen. So gesehen, praktizieren wir jeden Tag Prozessarbeit, vielleicht ohne es zu wissen, denn Prozess ist das, was sowieso passiert. Der Unterschied zwischen den Prozessen, die sowieso passieren, und bewusster Prozessarbeit liegt darin, dass wir im zweiten Fall die Prozesse mit gerichteter Aufmerksamkeit wahrnehmen, um sodann nach bestimmten Kriterien der einen oder andern Wahrnehmung bewusst zu folgen. Auf diese Weise entdecken wir ungeahnte Facetten in uns selber und gewinnen die Möglichkeit zu wachsen. Wir wachsen alle an unseren Lebensprozessen, wir entwickeln Bewusstsein oft anhand von Erlebnissen, die sich ausserhalb des Bereichs, den wir gewöhnlich mit unserer Identität wahrnehmen, abspielen. Dieser Umstand ist für die Prozessarbeit sehr entscheidend, denn er führt in Bereiche, die jenseits unserer Absicht und unserer Identität liegen. Dort entsteht Neues, dort liegt oft die Quelle neuen Wachstums und neuer Kreativität. Arnold Mindell bezeichnet Prozesse, die unseren Absichten und unserer Identität entsprechen, als Primärprozesse, und solche, die jenseits unserer Identität stattfinden oder unabsichtlich passieren, als Sekundärprozesse. Dies erfordert eine Arbeitsweise die, einfach ausgedrückt, neutral beschreibt, was passiert, um vorurteilslos dem folgen zu können, was passieren möchte. Auf diesem Weg begegnen wir verschiedensten Qualitäten² oder Eigenschaften, die uns bisher vielleicht verborgen waren oder die wir ablehnten. Diese verborgenen oder bisher abgelehnten Qualitäten gehören laut Mindell zu den sekundären Prozessen und wollen in unseren Alltag integriert werden.

Diese Arbeitsweise erinnert an den Taoismus. Die TaoistInnen empfanden eine grosse Ehrfurcht vor der Natur und ihren Prozessen. Indem sie die Natur genau beobachteten, fanden sie Urbilder für ihr eigenes Verhalten. Im Buch „Tao Te King“ beschreibt Laotse diesen taoistischen Weg, der noch heute aktuell ist.

Und das „I Ging“³, das Buch der Wandlungen, begreift das Leben als einen Prozess der Veränderung, es werden Wandlungsprozesse in der Natur beschrieben. Vereinfacht ausgedrückt, wird gezeigt, dass die Natur sich immer wandelt und uns nicht fragt, ob wir das passend finden oder nicht. Die Wandlungskräfte werden darin so exakt beschrieben, dass wir ihre Prinzipien in unserem Leben anwenden können, um so vermehrt mit dem Lebensprozess zusammenzuarbeiten. Arnold Mindell befasste sich intensiv mit dem Taoismus und entwickelte aufgrund dieses uralten Paradigmas seine Prozesstheorie.

Protokoll eines Prozessverlaufs

Es existieren sehr viele Beschreibungen der Prozessarbeit. Jetzt, da auch ich etwas darüber schreiben soll, spüre ich eine gewisse Scheu, das Thema anzugehen. Ich stöbere in Büchern von Mindell und andern AutorInnen nach Beschreibungen der Prozessarbeit. Eben habe ich einige Seiten in „Der Lauf des Flusses“⁴ gelesen.“ In diesem Buch steht alles geschrieben – geschrieben vom Begründer der Prozessarbeit. Da bleibt mir doch nichts als Wiederkäuen! Was soll ich denn noch darüber schreiben? Das Einfachste wäre, einige Buchtitel anzugeben, und fertig wäre das Kapitel! Ist da vielleicht ein Prozess aufgetaucht? Die Scheu, den so beeindruckenden Beiträgen meine Stimme hinzuzufügen. Das Signal⁵ des Blätterns in verschiedenen Büchern hat mich auf dieses Gefühl aufmerksam gemacht.

Ich möchte dieses Kapitel schreiben. Dies ist meine Absicht. Unerwarteterweise werde ich dabei zum ersten Mal scheu. Ich habe bereits etwa sechs Kapitel geschrieben, und zwar mit draufgängerischer Energie. Nie tauchte auch nur der Hauch von Hemmung auf. Diese plötzliche Scheu blockiert mich, meine Gedanken bleiben stehen und rühren sich nicht mehr.

Es bieten sich nun zwei Möglichkeiten, damit umzugehen.

Ich könnte versuchen, die Scheu zu ignorieren, und mich irgendwie durchkämpfen. In diesem Fall würde ich statisch handeln. Ich würde weitere Bücher durchstöbern und versuchen, nach all dem Gelesenen zu einer eigenen Formulierung zu kommen. Ich hätte dann vielleicht einen Text, jedoch wenig aus meiner eigenen Erfahrung heraus geschrieben, und es könnte sein, dass dieser Text bei anderen nichts auslöst, weil er nicht aus meiner innersten Einsicht heraus geschaffen wurde, sondern aus etablierten, vorgezeichneten Gedankenstrukturen, hinter denen ich mich zu verstecken versuche. Wo wäre das Gefühl der Scheu geblieben? Es lauerte hinter jedem Wort und würde Lesende möglicherweise verwirren.

Die zweite Variante besteht im prozessorientierten Vorgehen. In diesem Fall handle ich nicht statisch, sondern prozesshaft. Das heisst, ich folge dem, was passiert.

Prüfen wir nun diese Variante ganz praktisch mit der Frage: Was ist bis jetzt passiert, neutral ausgedrückt ?

Ein Signal ist aufgetaucht, ein winziger Hinweis auf einen Prozess, nämlich das Blättern in den Büchern. Ich wollte ja schreiben, etwas in mir liest jedoch. Sagen wir, das Schreiben liegt in meiner Absicht, das Blättern passiert unabsichtlich. Warum blättert es? Etwas interessiert sich für verschiedene Beschreibungen der Prozessarbeit. Aber ich wollte schreiben und nicht lesen. Indem ich meine Wahrnehmung jetzt ganz auf diese Erfahrung richte, merke ich, dass ich scheu bin und etwas Angst habe, dieses theoretische Kapitel zu schreiben. Meine Scheu, meine Angst kann als Primärprozess verstanden werden. Ich identifiziere mich momentan mit der Angst. Aber wovor genau habe ich Angst? Ich habe jahrelang die faszinierenden Bücher von Arnold Mindell und andern ProzessarbeiterInnen gelesen. Es sind alles sehr erfahrene Menschen, die mit dem Thema vertraut sind: Supercracks, die weltweit Seminarien leiten und fähig sind, den Tanz der Prozessarbeit, eines so komplexen, weil dynamischen und lebendigen Vorgangs, zu tanzen. Ich spüre einen tiefen Respekt vor ihnen. Ich weiss, dass es sehr viel braucht, um im Wald der tausend Signale dem Weg folgen zu können.

Die Vorstellung, neben diesen fundierten Texten eine eigene Darstellung zu veröffentlichen, löst in mir einen Schauer aus.

Nun weiss ich schon mehr über den Prozess:

In einem Primär-Sekundär-Schema kann ich einen Teil der Prozessstruktur bereits darstellen, den Primärprozess werde ich mit 1 kennzeichnen, den Sekundärprozess mit 2:

Schreiben über Prozessarbeit	Blättern in Büchern, fremde Versionen lesen
Angst	davor, der Welt meine Version über Prozessarbeit zu zeigen
Respekt	vor den erfahrenen ProzessarbeiterInnen, sie schreiben fundiert, sie sind mutig, denn sie erzählen der Öffentlichkeit Neues, Ungewohntes, Transformatives!

Ich merke, dass das Ungewohnte meine Aufmerksamkeit packt. Ja, ich glaube, hier könnte der Weg weitergehen.

In der Prozessarbeit gibt es immer wieder „heisse“ Momente. In solchen Momenten erhöht sich die Energie schlagartig. Dies passiert jetzt gerade. Ich spüre, dass mich das Ungewohnte, das Transformativ anzieht.

Plötzlich beginnt es in mir zu sprudeln: Ich bin seit jeher begeistert vom Mysterium des Prozesses, vom Geist, der in dieser Arbeit wirkt. Prozessarbeit praktizierend, werde ich zur Taoistin, zur Schamanin, zur Alchemistin. Dieser Ansatz berührt mich stark. Ich merke, dass ich die Taoistin in mir auf der Alp ungehindert unterstützen kann. Hier ist es für mich sehr leicht, schamanisch zu sein. Hier spreche ich mit Pflanzen und Bächen und verwandle mich in Bäume, Steine, sprudelndes Quellwasser und lasse meine Lebensfragen kochen. Dies alles der Welt zu zeigen in einem Buch, dies alles sogar als Grundlage meiner musikpädagogischen Arbeit darzustellen, erfordert den Sprung über eine kulturelle Grenze.

Ich befinde mich also in folgender Situation:

Im sekundären Bereich sind diese ProzessarbeiterInnen, die der Welt den Geist der Prozessarbeit vermitteln. Sie vermitteln eine vielleicht ungewohnte, transformative Sicht der Lebensprozesse. In diesem Moment erkenne ich meinen eigenen Zugang zur Prozessarbeit, einen Zugang, der von der Natur geprägt ist und mit ihr zusammenarbeitet. Allerdings ist es noch etwas schwierig, dies zu zeigen. Eine Grenze⁶ ist aufgetaucht: Zwischen dem primären und dem sekundären Prozess besteht eine Grenze. Sie verhindert das Eintauchen in die Welt des Sekundärprozesses. Etwas in mir ist noch nicht ganz bereit dazu.

Wie soll ich nun daran arbeiten?

Um hier weiterzukommen, brauche ich die Kanäle:

Die Kanäle sind quasi die Transporteure der kleinen Signale, die dann zusammen den Prozess zeigen. Durch die Kanäle können sich verborgene Qualitäten zeigen. Die nächste Aufgabe besteht darin, den Kanal zu finden, in welchem sich der sekundäre Prozess zeigt, damit die Entfaltung des Sekundärprozesses starten kann. Auf die Analysearbeit folgt die Erfahrungsarbeit.

Folgende Kanäle sind für die Prozessarbeit zentral:

Worte, bestimmte Satzstrukturen (verbaler Kanal)

Bilder (visueller Kanal)

Töne, Stimmen Geräusche (auditiver Kanal)

Gefühle, Stimmungen, Körperwahrnehmungen (propriozeptiver Kanal)

Bewegungen (Bewegungskanal)

Weltangelegenheiten (Weltkanal)

Beziehungen (Beziehungskanal).

Den richtigen Kanal zu finden, ist für die Arbeit am Prozess sehr entscheidend. Die Aufgabe besteht darin, die Art und Weise, wie wir etwas erfahren, genau zu kennen. Wenn jemand

Kopfschmerzen hat, kann ich nicht wissen, wie er oder sie diesen Schmerz erfährt. Das kann ein Stechen, ein Klopfen, ein Druck sein, oder jemand erfährt den Schmerz in Wellen. Nehmen mir an, dass du Kopfschmerzen hast und diese als Hämmern wahrnimmst. Hämmern hat mit Bewegung zu tun, deshalb arbeitest du am besten an dieser Bewegung und fragst dich zunächst, wie es in deinem Kopf hämmert, denn die Eigenschaft dieses spezifischen Hämmerns ist für den Prozessverlauf wichtig. Sodann beginnst du, selber in dieser Qualität zu hämmern, damit dir dein Sekundärprozess (Hämmern) sinnlich zugänglich wird. Die Entfaltung des Hämmerns im Bewegungskanal bringt die verborgene Eigenschaft, die sich hinter dem Symptom versteckt, zum Vorschein. Du siehst, in dieser Arbeit ist die sinnliche Erfahrung sehr wichtig, und dafür benötigen wir die Information, wie jemand etwas erfährt. Fragen wir genau nach zum Beispiel mit der Frage „Wie merkst du, dass du Kopfschmerzen hast?“, bekommen wir Antworten, die uns den Kanal zeigen, in welchem der Prozess erscheint. Im zweiten Teil wirst du erfahren, wie wichtig gerade diese genauen Informationen für die Arbeit mit den SchülerInnen ist.

In meinem Beispiel sind Personen wichtig, die etwas in mir auslösen. Ist es deshalb der Beziehungskanal, der den Prozess zeigt? Fragen wir genauer nach:

Spezifisch an meinem Beispiel sind nicht die Personen an sich, denn diese kenne ich nicht persönlich. Es sind ihre Handlungen, die mich berühren, es ist die Art und Weise, wie sie ihre Botschaften in der Welt vermitteln. Deshalb gehe ich davon aus, dass es der Weltkanal ist, welcher wohl den geeigneten Weg darstellt, um den Prozess zu entfalten. Den Sekundärprozess zu entfalten heißt, ihn mit den Sinnen zu erfahren. Es gibt viele Wege, ihn zu entfalten. In diesem Kapitel will ich noch nicht auf die verschiedenen Wege eingehen. Dies wird im zweiten Teil des Buches Thema sein. Hier bediene ich mich spontan des schamanischen Ansatzes, nämlich einer Art der „Visionssuche“.

Da mein Sekundärprozess offenbar den Weltkanal betrifft, ist es sicher gut, aus dem Haus in die Welt hinauszugehen, damit die Welt zu mir sprechen kann.

Ich bin auf der Alp. Es herrscht schönstes Spätsommerwetter. Es zieht mich zum Bergbach. Ich folge diesem Ziehen und lasse dieses Ziehen einen geeigneten Ort auswählen. Es ist ein Platz am Bergbach, den ich noch nicht gut kenne. Das Wasser sprudelt über die Steine. Ich höre den Bach, ich höre die verschiedenen Wege des Wassers, die über die Steine führen. Hören ist offenbar wichtig. Obwohl ich den Bergbach täglich höre, zieht mich sein Klang heute in einen besonderen Bann. Ich höre einfach zu, ohne Absicht. Immer tiefer höre ich in diesen Gesamtklang hinein und beginne bald diverse, einander überlagernde Rhythmen aus diesem Gesamtklang herauszuhören. Diese verschiedenen Rhythmen höre ich auch in verschiedenen Klangfarben. Je mehr ich diesem Hörprozess folge, desto differenzierter nehme ich die unterschiedlichen Stimmen wahr. Sie sind sehr verschieden, und doch passen sie zusammen und ergeben zusammen einen Gesamtklang. Ich höre die Polyphonie des Bergbachs! Diese Polyphonie packt mich. Ich erfahre die verschiedenen Stimmen, die zwar ihren eigenen Gesetzen folgen, jedoch miteinander in einem lebendigen Zusammenhang stehen. Als Musikerin kenne ich die Polyphonie gut, hat sie doch eine beträchtliche Bedeutung in der abendländischen klassischen Musik, man denke nur an Bach, den Meister des polyphonen Komponierens, aber auch an spätere und zeitgenössische KomponistInnen, welche die Kunst, in verschiedenen, eigenständigen Stimmen zu komponieren, verstanden und verstehen. Ich denke auch an John Cage, dessen „Harmony“⁷ die Gesamtheit der Klänge der Welt bedeutet. Mehr und mehr vertiefe ich mich in das Prinzip der Polyphonie und erfahre einen mächtigen Archetypus. Mehr und mehr werde ich selber zur Polyphonie. Die Welt-Polyphonie spricht jetzt aus mir heraus und sagt: „Die ganze Welt, das ganze Universum ist Polyphonie. Jede Stimme trägt zum Universum bei. Du bist mit deiner Stimme Teil dieses Ganzen. Ohne dich fehlt etwas im Gesamtklang. Damit dieser Gesamtklang jedoch erklingen kann, ist es wichtig, deine Stimme zu hören. Deine Worte über Prozessarbeit sind Teil der Polyphonie der Prozessarbeit. Jedes Gebiet ist polyphon und braucht verschiedene Stimmen. Du bist selber polyphon. Alle Stimmen in dir sollen sprechen.“

Langsam komme ich zurück, schaue mich um und bin einfach erstaunt, in welcher Weise ich die Polyphonie eben erlebt habe. Ich spüre nun das Vertrauen, meinen Weg im Buch fortzusetzen. Ich

singe für all die Kräfte, die mich in meinem Prozess unterstützten, und gehe zurück, um das Erfahrene niederzuschreiben.

Schauen wir noch einmal zurück, um uns die einzelnen Schritte des Prozesses zu vergegenwärtigen:

Prozessverlauf

1	2		
Schreiben	Signal: Blättern		
	1	2	
	Blättern	Scheu	
	1	2	
	Scheu vor	erfahrenen ProzessarbeiterInnen, die der Welt, Ungewohntes zeigen	
		1	2
		In die Welt hinaus, selbst zur Welt werden	Polyphonie

Das bessere Begreifen der Polyphonie bringt mir die Lösung, um Vertrauen in meine Stimme zu finden, meine Identität zu erweitern und mit ihr in die Welt hinauszugehen.

Ich kann also sagen, dass in der Störung die Lösung lag. Indem ich einfach dem folge, was sich ereignen will, taucht die Lösung auf. Auf diese Bedeutung der Polyphonie hätte ich nie von selbst kommen können. Der Prozess zeigte sie mir. Durch das vollständige Eintauchen in die Sekundärprozesse verwandeln sich deren ursprüngliche Qualitäten in etwas Neues, das wir meist nicht vorausahnen. Selbst bedrohliche Sekundärprozesse wie zum Beispiel quälendes Lampenfieber verwandeln sich in neue, bereichernde Eigenschaften, die wir gut gebrauchen können und durch die sich unsere Identität erweitert. In dem Sinn bedeutet Prozessarbeit für mich, mit dem Lebensprozess zusammenzuarbeiten, um dadurch das Leben in seiner mysteriösen Tiefe kennen zu lernen und mich dadurch immer wieder verwandeln zu lassen.

Nun kann ich an meiner Stimme feilen, ich kann zu meiner ursprünglichen Absicht, dieses Kapitel zu schreiben, zurückgehen und mit diesem Hintergrund meine Stimme zum Ganzen beitragen.

„Flow Chart“⁸ nennt Amy Kaplan dieses Fliessen des Prozesses, welches immer neue Sekundärprozesse zeigt, die durch Prozessieren verwandelt werden.

Nun bin ich ob der Darstellung meines eigenen Prozesses bereits zum Ende dieses Kapitels gekommen. Indem ich dies alles mitteile, vollziehe ich den Schritt über meine eigene Grenze. Ich werde dich im Verlauf des Buches immer wieder auf die Alp führen, um dir den Zusammenhang zwischen der Natur und der Prozessarbeit zu zeigen.

Prozessarbeit erlebe ich immer wieder als derart transformative Erfahrung, dass ich danach meine Aufgaben mutiger, vertrauensvoller anpacken kann. Diese Erfahrungen möchte ich weitergeben. Eine weitere wichtige Eigenschaft meiner Stimme ist es, dir zu zeigen, dass Prozessarbeit etwas so Lebendiges ist, dass sie jederzeit im Leben angewendet werden kann. Wo und wann immer in deinem beruflichen oder privaten Alltag etwas Unbeabsichtigtes oder Störendes auftaucht, lässt sich Prozessarbeit durchführen. Dabei ist es zentral, sich gerade für die Störungen zu interessieren, denn hinter den Störungen liegt ein Diamant für uns bereit. Allerdings geht es nie darum, dass der Sekundärprozess besser ist als der primäre Prozess. Diese Arbeitsweise untersucht lediglich die Dynamik zwischen den beiden Prozessen. Die Entfaltung des sekundären Prozesses bringt neue

Inhalte, Botschaften und Qualitäten, um den Primärprozess zu erweitern. Auf diese Weise passiert Wachstum, welches deine Musik und dein Leben wie auch deine momentanen Aufgaben spannender, geistvoller, wahrhaftiger, ehrlicher, intensiver und mysteriöser werden lässt.

1.4 Unintentional Music

Wenn Hexen, Feen, Magier, Berserker, wenn das Herz, der Kobold oder das Universum musizieren, dann befinden wir uns in einem Seminar über Unintentional Music von Lane Arye. KursteilnehmerInnen lassen ihre Alltagspersönlichkeit hinter sich und werden zu archetypischen Figuren und Kräften.

Unintentional Music wurde von Lane Arye, einem Sänger und Prozessarbeiter, über viele Jahre hinweg entwickelt. Er erkannte, dass sich das Konzept des Prozesses auf die Musik anwenden lässt und begann Unbeabsichtigte Musik zu erforschen. Inzwischen sind es weit über zehn Jahre, dass er Unintentional Music weltweit lehrt. Die Konzepte von Unintentional Music basieren auf der Grundlage der Prozessorientierten Psychologie, die ich im letzten Kapitel vorgestellt habe.

Das Unabsichtliche

Lane Arye merkte, dass MusikerInnen sehr stark auf ihre Absichten fokussiert sind: Deutung von Partituren, tradierte Klangideale, Spielpraktiken, stilistische Vorgaben, um nur einige solcher Absichten zu formulieren. Beim Versuch, diese Ansprüche zu erfüllen, ereignet sich viel Unabsichtliches wie Fehler, Verkrampfungen, Blackouts, störende kritische Stimmen, Kontrollverluste usw. .

Normalerweise werden solche Störenfriede bekämpft. Wir alle kennen das Üben „gegen etwas“ sehr gut. Lane Arye dreht die ganze Sache um und lässt die MusikerInnen noch mehr Fehler machen und unterstützt sie, sich noch mehr zu verkrampfen oder ganz einfach, sich in ein Blackout zu vertiefen, sich gleichsam mit ihm zu identifizieren.

Was nun passiert, nennt sich Prozess beziehungsweise Prozessarbeit (siehe Kapitel 1.3). Niemand weiss, wohin die Identifikation mit einem Blackout führt. Lane tastet mit der Musikerin, dem Musiker zusammen im Dunkeln und folgt dem, was passieren will. Oft tauchen auf diesem Weg Traumfiguren¹ auf, die zur Entfaltung drängen, weil sie der Musikerin, dem Musiker etwas mitzuteilen haben: Eine Menschenfresserfigur zeigt der Pianistin eine Qualität, die sie bisher nicht zu leben wagte, die jedoch ihrem Spiel mehr Kraft verleiht, wenn sie diese Eigenschaft in sich willkommen heisst. Ein Magier macht einen Geiger auf seine Kraft aufmerksam, ganze Säle mit hoher Energie zu füllen. Diese inneren, archetypischen Figuren ermöglichen uns, aus unserem persönlichen Rahmen herauszutreten, grösser zu werden als unser Alltags-Ich und dadurch Kanal zu werden für die immensen Botschaften der tönenden Welt.

Unintentional Music hilft uns, unsere inneren Weisen, Magier, Hexen usw. zu erforschen, um dadurch zu einer überpersönlichen Welt vorzustossen, einer Welt, in der wir nicht aus unserer Alltagspersönlichkeit heraus musizieren, sondern aus archetypischen Ebenen. Wenn wir uns an diese Quelle anschliessen können, wenn wir den Mut aufbringen, alte Identifikationen fallen zu lassen und uns dem Prozess anzuvertrauen, dann entsteht Musik, die berührt. Unintentional Music bedeutet für mich, an mir selber und gleichzeitig an der Musik zu arbeiten – ein Zusammenspiel, das mich immer wieder verblüfft.

Begriffe

Auf dem Weg, diese Arbeitsweise zu erlernen, begegnen wir verschiedenen Begriffen, die immer wieder auftauchen.

Über die Primär- und Sekundärprozesse, die Signale und die Kanäle hast du bereits im letzten Kapitel etwas erfahren. Ferner haben wir es immer wieder zu tun mit Grenzen. An einer Grenze können wir ganz einfach nicht weitergehen. Etwas hindert uns. Beim Verfassen des Kapitells 1.3 hinderte mich eine Grenze am Selberschreiben. An dieser Grenze machte sich – wie an allen Grenzen – ein Glaubenssystem bemerkbar. Etwas in mir glaubte, dass ich nicht fähig sei, über Prozessarbeit zu schreiben; diese Stimme meinte: „Man kann erst über Prozessarbeit schreiben, wenn man wirklich alles weiss!“ Diesem Glaubenssystem liegt ein Anspruch auf Totalität

zugrunde. Glaubenssysteme werden überall auf der Welt kreiert: im Bereich der Familie, der Gesellschaft, der Kultur, der Religionen usw.

Glaubenssysteme sind nicht per se gut oder schlecht. Sie geben einen Rahmen vor, wer ihn verlässt, verwirrt und bedroht das System. AussenseiterInnen der Gesellschaft, TerroristInnen, AktivistInnen, Kriminelle, Drogensüchtige, EinzelgängerInnen oder KünstlerInnen, die der Zeit voraus sind, sprengen das System unserer Gesellschaft oder bedrohen es zumindest. In unserem persönlichen Leben sind es Symptome aller Art wie etwa Krankheiten, Lampenfieber, plötzliche Ausbrüche usw., die unser Glaubenssystem in Frage stellen.

Je nachdem, in welcher Kultur wir aufgewachsen sind, hemmen uns diese oder jene Grenzen. In jedem Menschen herrschen wieder andere Grenzen, je nach Herkunft und Erziehung.

Arbeit an Grenzen ist äusserst wertvoll, wie ich immer wieder erfahre. Diese spezifische Arbeit innerhalb der Prozessarbeit gibt mir guten Einblick in meine Persönlichkeit. Grenzarbeit ermöglicht mir zu entscheiden, was ich hinter mir lassen will und was nicht. Dies ist wahre Arbeit an der menschlichen Freiheit!

An der Grenze tauchen auch so genannte Grenzfiguren auf. Diese Figuren ertragen es schlecht, wenn du dich wandeln möchtest.

„Aus dir wird nie etwas!“ „Musik ist ein brotloser Job!“ „So frech darfst du nicht spielen!“ „Man soll sich nicht komplett gehen lassen während des Spiels!“

Irgendwo hast du irgendwelche Sätze aufgenommen und sie so verinnerlicht, dass sie zu einem behindernden Teil in dir selbst geworden sind.

Während einer Prozessarbeit begegnen wir immer wieder solchen Grenzfiguren. Sie kennen zu lernen und zu bearbeiten bedeutet nicht nur eigenes Wachstum. Grenzarbeit ist auch eine Möglichkeit zu erkennen, wann und bei wem wir als LehrerInnen auf einmal selbst zu Grenzfiguren werden und unsere SchülerInnen behindern!

Die Arbeit an den eigenen Grenzen ist für mich eine der Grundlagen für die Arbeit mit Unintentional Music. Sie ist Teil der inneren Arbeit, der Arbeit an sich selbst. Im Kapitel „Innere Arbeit“ wirst du diese Arbeit an dir selbst kennen lernen, damit du mit deinen SchülerInnen Unintentional Music praktizieren kannst.

Eine besondere Bedeutung in der Arbeit mit Unintentional Music haben zudem die Doppelsignale, die widersprüchlichen Signale. Diese findest du jeden Tag und überall.

Beispiele:

In einer Klavierstunde frage ich eine Schülerin, ob sie mit mir vierhändig spielen will. Sie bejaht, aber in ihrer Stimme schwingt ein Zögern mit. Ein Teil von ihr ist bereit, ein anderer zögert.

Ich sitze in einem Café und freue mich über eine Pause. Zeitung lesen, einfach sitzen und still sein, das ist genau, was ich jetzt brauche. Plötzlich kommt ein Bekannter herein und steuert geradewegs auf meinen Tisch zu. Er fragt, ob er sich zu mir setzen dürfe. Ich bejahe, drehe mich jedoch im selben Moment etwas weg. Eine Antwort ist ja, die andere nein.

Bin ich mir in dem Moment, in dem diese doppelte Botschaft abläuft, bewusst, dass es sich um ein Doppelsignal handelt, ist dies ein Zeichen dafür, dass ich meinen „Metakommunikator“ zur Verfügung habe. Der Metakommunikator beobachtet, quasi von neutraler Warte aus, was passiert, während Prozesse ablaufen. Ich bin also gleichzeitig Handelnde im Prozess wie auch Beobachterin dessen, was gerade passiert.

Merke ich die Doppelsignale nicht, entsteht Verwirrung. Nehmen wir das Beispiel im Café: Der Bekannte fühlt sich vielleicht plötzlich unbehaglich und überlegt, ob ich Probleme habe oder ihn nicht mag.

Im Beispiel mit der Schülerin fühle ich mich vielleicht etwas zurückgestossen und reagiere verletzt. In Wahrheit ängstigt sich die Schülerin vor dem Notenlesen.

Doppelsignale bewirken oft Missverständnis und Verwirrung und können so zum Ausgangspunkt vieler Konflikte werden.

Primär- und Sekundärprozesse, Signale, Kanäle, Grenzen, Doppelsignale und Metakommunikator sind Begriffe, die in diesem Buch immer wieder vorkommen werden.

Damit du diese Begriffe mit einer Erfahrung verbinden kannst, schlage ich dir vor, das Buch für einen Moment wegzulegen und eine Unintentional-Music-Basisübung durchzuführen.

Unintentional-Music-Basisübung

Wenn du die Übung alleine durchführst, empfehle ich dir, mit einem Tonband oder sogar mit einem Videogerät zu arbeiten.

Wenn du diese Übung zusammen mit einer Partnerin machst, kann dir die Kollegin behilflich sein, indem sie neutral beschreibt, was sie hört. Sie kann dir auch helfen, dem Entfaltungsprozess zu folgen, und dich ermutigen, noch weiter zu gehen. Die Übung zu zweit durchzuführen hat den Vorteil, dass beide Personen beide Rollen üben können, die der Musikerin und die der Begleiterin.

1. Singe oder spiele irgendeine Musik. Es kann ein vorgegebenes Stück sein oder eine Improvisation.
Achte während des Spiels auf alles Ungewöhnliche, nimm wahr, wenn etwas plötzlich anders wird. Wenn du während des Spiels wahrnehmen kannst, was passiert, brauchst du bereits deinen Metakommunikator. Dies ist jedoch oft schwierig. Eine Aufnahme hilft dir, nach dem Spiel die Musik von aussen zu hören und auf Ungewöhnliches zu achten.
2. Was war fremd an deiner Musik? Ist etwas Unabsichtliches passiert? Hat dich etwas gestört? War etwas plötzlich ganz anders? Packte etwas ganz Bestimmtes deine Aufmerksamkeit, zum Beispiel eine besondere Klangfarbe, ein plötzliches Abschweifen usw.?
3. Entscheide dich für das dir fremdeste Element deiner eben gespielten Musik. Beschreibe neutral, was deine Aufmerksamkeit erregt hat.
4. Spiele nun absichtlich mit diesem Element, auch wenn du noch keine Ahnung hast, wohin dieses Fremde, Unbekannte führt. Drücke es deutlicher aus als zu Beginn, als es unabsichtlich erschien, damit du die Eigenschaft wahrzunehmen beginnst.
5. Beginne nun, alles zu verstärken. Vertraue darauf, dass hinter dieser Qualität etwas verborgen ist, das zur Entfaltung drängt, und lass für den Moment alle Urteile weg. Verstärke einen Fehler, indem du noch mehr Fehler machst, entfalte eine Verkrampfung, indem du dich im ganzen Körper verkrampfst und die Verkrampfung verstärkst usw.
6. Folge dem Entfaltungsprozess so weit, bis du zu einer ganz neuen Energie oder Qualität vorstossen kannst.
7. Spiele mit dieser Energie, ermögliche es ihr, sich ganz zu zeigen, auch wenn sie dir noch fremd ist. Identifiziere dich im Moment ganz mit dieser neuen Energie.
8. Wie fühlt sich diese Qualität an? Hast du sie schon jemals erlebt? Hast du sie bis jetzt immer von dir weggestossen? Hast du dir öfters gewünscht, selber mehr so zu sein?
9. Lass diese Energie nun eine Musik kreieren. Was für eine Musik will diese Qualität? Wie klingt diese Qualität? Lass deine gewohnte Persönlichkeit jetzt fallen und sei ganz diese Qualität und spiele als diese.
10. Wie unterscheidet sich diese Musik von deinem gewohnten Spiel? Was ist anders?

11. Kannst du dir vorstellen, diese neue Eigenschaft mehr in dein Musizieren einzubringen? Kann diese Qualität auch in deinem alltäglichen Leben mehr zum Zug kommen? Wie sähe dein jetziges Leben aus, wenn du diese Eigenschaft mehr leben würdest? Was würde sich an deiner Identität als Musikerin ändern, wenn du das Erlebte integrieren würdest?

Vielleicht fühlst du dich nach dieser Übung etwas dem Alltag enthoben, vielleicht nimmst du dich ekstatisch wahr, unter Umständen bist du verwirrt. Wie auch immer, du bist mitten drin in einem Prozess, ob du nun eine neue Qualität merkst oder an einer Grenze stecken geblieben bist. Wenn deine Erfahrung eine Grenze hervorgebracht hat, schlage das Kapitel „Arbeit mit Grenzen“ auf und probiere ganz einfach aus, mit deiner Grenze zu arbeiten.

Wenn du verwirrt bist und überhaupt nichts mehr verstehst, wo du im Prozess bist, empfehle ich dir, das Kapitel „Innere Arbeit“ durchzugehen. Vielleicht findest du dort etwas, das dir hilft.

Bevor wir uns dem praktischen Teil des Themas widmen, möchte ich dich etwas mit den geistigen Grundlagen der Prozessarbeit vertraut machen. Ich werde mich darin auf einige Elemente beschränken, welche ich in Bezug auf die Musik als wesentlich erachte.

1.5 Der Natur folgen: Zum taoistischen Aspekt

Wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt, schöpft Unintentional Music wie auch allgemein die Prozessarbeit aus dem Taoismus.

Von Tao hört man viel, aber was ist das Tao? Ist es „Gott“, ist es „der Weg“, ist es die Vernunft, der Fluss des Lebens? Richard Wilhelm übersetzte Tao mit „Sinn“.¹ Aber der Sinn, der ausgesprochen werden kann, ist nicht der ewige Sinn, sagt das Tao Te King. Wir haben es hier mit etwas Verborgenen zu tun, das offenbar doch irgendwie erfahrbar ist, aber wie?

Der Schlüssel dazu liegt in der Betrachtung der Natur. Die Naturprozesse zeigen uns diesen Sinn jeden Tag.

Wenn ich jeweils im Frühling während der Schneeschmelze zum ersten Mal wieder auf unsere Alp gehe und die Frühlingsenziane in ihrem intensiven Blau mitten in diesen braunen Alpweiden bestaune, dann meine ich etwas von diesem Sinn zu erahnen. Wenn ich wieder zum Bach gehe, seinen Klang höre, wenn ich die Veränderungen im Bachbett, die der Winter bewirkt hat, betrachte, und wenn wieder dieselben Arbeiten beginnen wie jeden Frühling, dann merke ich etwas von diesem Fluss, von diesem Sinn. Das Immerwiederkehrende, das gleich ist und doch anders. Das bewirkt ein Staunen in mir, vielleicht gerade so, wie es als Kind normal war, eben staunend in die Welt zu blicken.

Die Natur zeigt mir tiefe Prozesse. Die Natur wird mir durch Betrachtung und Mitgehen Lehrerin. Meine Arbeit als Bäuerin hat mich zur Studentin des Tao gemacht. In den zehn Jahren, die ich nun auf dem Bauernhof lebe und arbeite, war „der Natur folgen“ mein wichtigstes Studium.

Wie oft werden Pläne durchkreuzt durch das unberechenbare Wettergeschehen, wie wunderbar ist es demgegenüber aber auch, eine geplante Veranstaltung auf der Alp bei herrlichem Wetter abzuhalten, als hätte man das Wetter bestellen können.

Wie bereichernd war mein einsamer Aufenthalt in der Alphütte, als ich Ende September, vom Schnee überrascht, alles absagen musste und mit den Tieren eine Woche lang nur in der Hütte lebte. Ich hätte selber keinen idealeren Termin finden können. Das Tao hat ihn mir genau zur richtigen Zeit gebracht. Hatte ich mich nicht die Woche zuvor dabei ertappt, von Einsamkeit und Rückzug zu träumen? Aber natürlich hat dann der eine Teil von mir gesagt: „Du musst die nächste Woche noch durchhalten, so stehts in der Agenda, den Rückzug musst du auf später verschieben.“ Das Tao sagte: „Warum warten, jetzt ist eine gute Zeit für Rückzug!“ Ja, der unerwartete Schneefall bekam für mich einen Sinn, eine grosse Bedeutung.

Die Arbeit mit der Natur lehrt mich, Ehrfurcht auf eine neue Weise zu erleben. Sei es beim Säen oder Pflanzen im Garten, sei es beim Heuen, sei es beim Käsen. Ich weiss letztlich nie genau, was es daraus geben wird. Habe ich zur rechten Zeit gesät? Wie wird der Alpkäse im Herbst sein? Wird es in unser Heu regnen?

Durch ständige Beobachtung lerne ich vielleicht, den richtigen Zeitpunkt zu finden, aber es bleibt immer eine Unsicherheit, da ich nichts alleine bestimmen kann. Ich kann nicht gegen die Natur arbeiten. Das ist in einem Bauernleben auch eine Überlebensfrage. Ich lebe besser, wenn ich mit der Natur zusammenarbeite. Ein Bergbauer, eine Bergbäuerin muss mit der Natur arbeiten, weil alles andere die eigenen Kräfte nur erschöpft.

Es ist für mich immer wieder ein ergreifendes Erlebnis, Lorenz, meinen Partner, zu beobachten, wie er alles vorbereitet für die Arbeit an einem Steilhang. Alles geht langsam voran. Es sieht nicht nach Arbeit aus, was er macht. Eher denkt man an „grümschele“; wenn man ihm zuschaut. Begleitet man ihn einen ganzen Tag, versteht man erst, warum er sich anfangs so viel Zeit genommen hat. Die Ökonomie ist auf die Umgebung ausgerichtet. Die Natur gibt Tempo und Rhythmus an. Deshalb ist es möglich, ein Leben in den Bergen zu verbringen, ohne sich zu erschöpfen.

Wie oft erschöpft man sich im Unterricht, weil man nicht der Natur des Geschehens folgt!

Hier in den Bergen lerne ich, mit der Unsicherheit, mit dem Unwissen und mit dem Rhythmus der Natur in Kontakt zu treten. Hier lerne ich die Fähigkeit der Geduld und der Demut, der Neugierde

und der Liebe zum Unbekannten, Fähigkeiten, die in der pädagogischen Praxis und in der Arbeit mit Unintentional Music unabdingbar sind. Arbeite ich mit einer Schülerin an einem Problem, kann ich im Moment nicht wissen, ob meine Interventionen richtig sind. Erst die Entfaltung des Prozesses zeigt mir, ob die Intervention richtig war oder nicht. Dies erfordert Neugierde, die Überraschungen zulässt und nicht von fertigen Rezepten ausgeht. Unterrichtende, welche der Natur des Geschehens folgen, erschöpfen sich nicht so leicht, weil sie die Gesetze der Natur respektieren.

Der verborgene Sinn des Tao wird oft erfahrbar im Sprachgebrauch derjenigen Menschen, die in engem Kontakt mit der Natur leben. Wir brauchen gar nicht weit zu reisen, um etwas davon zu erhaschen.

Es gibt im Berner Oberländer Dialekt einen Satz, den ich immer wieder höre: „Äs wott rägne“. „Äs wott“ heisst übersetzt ins Hochdeutsche: Es will. Wer sagt heute noch „es will regnen“? Ich höre das hier in den Bergen jeden Tag. Ja, wer will das? Vielleicht eben das Tao. In diesem Sprachgebrauch liegt für mich eine ehrfurchtsvolle Haltung der Natur gegenüber. Es passt mir vielleicht gar nicht, aber „es will“, das heisst, es gibt einen verborgenen Sinn, wenn es jetzt regnet. Lässt sich ein solcher Sprachgebrauch aufs Musizieren anwenden? Probieren wir es doch:

Äs wott einen Fehler geben, äs wott sich verkrampfen. Äs wott eine eckige Bewegung statt eine runde. Ja, es will etwas passieren, egal, ob es in unsere Identität passt oder nicht. Bereits im Ausdruck „äs wott“ bzw. es will erscheint ein wichtiger Aspekt der Prozessstruktur. Nicht ich will den Fehler, irgend etwas will diesen Fehler. Dies zu erforschen ist die Aufgabe der prozessorientierten Arbeitsweise: Ein Etwas will hervortreten, weil es einen Sinn in sich birgt. Wie heisst es an anderer Stelle im Tao Te King über den Berufenen: „Alle Wesen treten hervor, und er verweigert sich ihnen nicht.“² Im prozessorientierten Zusammenhang kann das heissen, dass ich annehme, was passieren will, und dass ich allen meinen inneren Seiten dieselbe Aufmerksamkeit schenke, auch denen, die ich nicht mag.

Vielleicht hast du Interesse, in deinem Unterricht dem Tao mehr Beachtung zu schenken. Du wirst sehen, dass sich vieles nur schon durch die folgende Frage verändern kann: Was will passieren im Moment? Du wirst dadurch auch irritierenden Wahrnehmungen mehr Zuwendung entgegenbringen können.

1.6. Kochen: Zum alchemistischen Aspekt

Kennst du sie, die SchülerInnen, die jahrelang in die Stunde kommen, ohne dass sie im eigentlichen Sinne „vorwärts“ kommen? Hast du auch schon gekämpft, wieder losgelassen und gedacht: Ja, vielleicht wäre es doch besser aufzuhören.

Du probierst immer wieder neue didaktische und methodische Zugänge aus. Mal liessst du sie über Wochen frei improvisieren, mal halfst du ihnen, ganz langsam immer wieder Notentexte zu lernen, Rhythmen zu klatschen, zu gehen usw. Vom Mentaltraining über Gesprächsstunden bis hin zu Diskussionen darüber, mit dem Unterricht aufzuhören. Auf diesen und weiteren Wegen sind einige deiner SchülerInnen gewandelt und – weiterhin bei dir geblieben. Etwas in dir und in der Schülerin gab nicht auf und investierte unermüdlich Energie ins Dunkle, ins Unbekannte. Eines Tages, unerwartet, geht alles plötzlich mühelos, einfach so. Begeistertes Üben, Vorankommen in den Stücken, stabiler Rhythmus ...

Was ist passiert?

Möglicherweise hast du mit diesen SchülerInnen einen alchemistischen Kochprozess durchgemacht.

Die verschiedenen Phasen in der Alchemie sind wichtige Stationen der Transformation der „Prima Materia“ zum alchemistischen Gold oder zum Stein der Weisen, wie das Ziel des alchemistischen Prozesses genannt wird.

C. G. Jung machte sich die Alchemie zunutze und setzte die Individuation¹ der Seele in Analogie zum alchemistischen Opus. Arnold Mindell verfolgte diesen Ansatz weiter und beschrieb die Prozessarbeit als alchemistischen Weg von der Prima Materia, zum Beispiel vom Körpersymptom, bis hin zum Gold beziehungsweise zur Lösung, die sich hinter dem Symptom verborgen hält.² Eine Station im alchemistischen Prozess ist der Ofen, in dem die Prima Materia – dort angekommen, Ei genannt – gekocht wird und somit einen weiteren Schritt im langen Wandlungsprozess durchmacht. Die Wärme ist notwendig, um diesen Prozess weiterzubringen.

Wie sollen wir diesen Kochprozess verstehen?

Gehen wir doch für einen Moment zurück in die Alphütte. Dort werden jeden Tag Käsekörner auf offenem Feuer gekocht, bis sie so weit sind, sich zu Käse zu wandeln. Ich benutze gern das Beispiel des KäSENS in der Hütte, weil ich mir dabei wie eine Alchemistin vorkomme. Die Stimmung dort ist so altertümlich, dass ich mich immer ein wenig in andere Zeiten zurückversetzt fühle. Das KäSEN ist ein langer Prozess und beinhaltet verschiedene Phasen. Zunächst lasse ich die Milch im Käsekessi eindicken. Danach beginne ich die dicke Milch, die sich wie Pudding anfühlt, zu rühren, so dass sich Körner daraus entwickeln, die nun in der übrig gebliebenen Flüssigkeit, der Molke, schwimmen. Das Ganze dauert etwa vier Stunden. Während dieser Zeit entwickelt sich eine sehr nahe Beziehung zu dieser Materie. Nachdem die Milch geronnen ist und ich die Gallerte in kleine Körner geschnitten habe, mache ich in der „Feuergrube“³ ein Holzfeuer und beginne die Käsekörner im Käsekessi zu wärmen. Das ist jedoch eine nicht ganz einfache Angelegenheit. Wie stark soll das Feuer sein? Ich beginne mit einem kleinen Feuer und lege allmählich Holz nach. In welchem Tempo soll das Feuer grösser werden? Wenn das Feuer zu stark lodert, muss ich das Käsekessi für eine Weile vom Feuer nehmen. Brennt es zu schwach, muss ich mich sputen mit Feuern. Manchmal gelingt es, dass ich nichts korrigieren muss und sich das Feuer harmonisch aufbaut. In diesem Fall fühle ich mich sehr wohl, da ich weiss, dass das Verhältnis zwischen Warten und Handeln ausgewogen war. Dieses Feuermachen unterm Käsekessi fasziniert mich. Ich sitze daneben, rühre im Kessi und schaue dem Feuer zu, spüre in meinem Körper, wie es heisser wird, schaue zu, wie es aus dem Kessi dampft. Ähnlich stelle ich mir ein alchemistisches Labor vor: Ein dunkler mittelalterlicher Raum mit Gerätschaften, dampfendem Kessel und Feuer – die Alphütte als alchemistischer Raum. Diese alchemistische Atmosphäre hilft mir, meine eigenen Prozesse zu kochen. Das Aushalten der Zeit, bis ich die Körner in einem grossen Tuch aus dem Kessi ziehen und den Ballen danach in einer runden Form zu Käse pressen kann, dient mir dazu, meine eigene Prima Materia zu kochen.

Die Qualität des Feuers entscheidet mit, wie der Käse werden wird, wenn ich ihn, 4 Monate nach der Herstellung, im Keller anschneide und degustiere. Habe ich das Feuern gut gestaltet? Hatte ich

genügend Geduld, war ich zu schnell oder zu lasch im Feuern? Während des Feuerns muss ich ein Gefühl für die Intensität haben. Genau diese Qualität, dieses Gefühl für Intensität brauche ich, wenn ein langfristiger Prozess der SchülerInnen kocht. Genau diese Qualität brauche ich in jeder Stunde, um das Mass zu finden, das den SchülerInnen ermöglicht, sich genau die Zeit zu nehmen, die sie brauchen, um etwas zu lernen und zu verstehen. Genau diese Qualität brauche ich auch, um zu spüren, wie viel Korrekturen erträglich sind, damit die Arbeit produktiv bleibt.

Joseph Beuys spricht im Zusammenhang mit seinem erweiterten Kunstbegriff wiederholt von der „evolutionären Wärme“. Seine Aktionen beinhalten oft Wandlungsprozesse. Darin spielt die Wärme eine zentrale Rolle. Dies zeigt sich bei Beuys an den Materialien Filz und Fett, die er immer wieder verwendet.

Beuys: „Der Wärmecharakter – ja, das ist ja klar; der Filzanzug ist nicht nur ein Gag, sondern eine Erweiterung meiner Filzplastiken, die ich auch in Aktionen gemacht habe. Hier tritt der Filz ja auch als Wärmeelement und Isolator auf, unter allen Kategorien von Wärmeplastik wird er da benutzt, meist im Zusammenhang mit Fett. Und davon ist das ein Abzweiger. Also es hat einen Bezug zum Wärmecharakter. Der Wärmebegriff reicht schliesslich viel weiter – es ist nicht einmal physische Wärme gemeint, denn wenn ich diese gemeint hätte, hätte ich in meinen Aktionen viel besser zum Beispiel Infrarotlicht nehmen können. Ich habe eigentlich eine ganz andere Wärme gemeint, nämlich die geistige oder evolutionäre Wärme oder einen Evolutionsbeginn.“⁴

Die Wirkung von Filz erlebte ich deutlich anlässlich einer Ausstellung, als ich den Filzraum „Plight“ von Beuys betrat: ein Raum, ganz ausgekleidet mit dicken Filzrollen. Es war ein unbeschreibliches Gefühl, da drinnen zu sein. Rückblickend verstehe ich diesen Raum auch als alchemistischen Ofen, denn da drinnen passierte etwas. Einerseits fühlte ich mich geschützt und eingehüllt, andererseits begann es in mir vielleicht gerade dadurch zu arbeiten. Ja, hier drinnen konnte man etwas ausbrüten, hier war man nicht abgelenkt. Allerdings war das nicht nur angenehm, denn die Konfrontation mit mir selber war ziemlich stark. Der Raum war wärmer als die übrigen Räume des Museums. Dies gab der Atmosphäre etwas Dichtes. Passierte hier ein Evolutionsbeginn? Ein grosses Wort! Zumindest erlebte ich durch das „Ofenhafte“ eine Atmosphäre, die mich auf mich zurückwarf und eine Auseinandersetzung ermöglichte.

Wie lässt sich dieser Gedanke auf den Unterricht übertragen?

Im Unterricht arbeite ich mit Wärme, wenn ich mich ganz auf den Prozess konzentriere, der sich gerade zeigt. Ich gebe Feuer, so viel wie nötig, oder nehme etwas Feuer weg, so dass sich der Lernprozess aufbauen und entwickeln kann. Gebe ich zu viel Feuer, verbrenne ich den Prozess, gebe ich zu wenig, ergeben sich bloss lauwarme Erfahrungen. Ich arbeite mit der Hüllenwirkung, indem ich mich nicht ablenken lasse durch unnötige Gedanken oder dadurch, dass ich mich, wie im Filzraum einer erhöhten Wahrnehmung für alles öffne. Manchmal braucht eine Schülerin, dass ich mit ihr geduldig warte, manchmal braucht sie, dass ich eingreife, sie antreibe und ihr Mut mache. Diese angepasste Intensität zum richtigen Zeitpunkt zu finden, das ist Kunst, das ist immer wieder das Üben, den Prozess wahrzunehmen.

Man könnte auch sagen, den richtigen Moment zu packen ist taoistisch, sodann bewusst mit bestimmten Intensitätsgraden zu arbeiten ist die Wärme im alchemistischen Prozess oder auch die geistige Wärme, von der Beuys spricht.

Wir kennen den Ofen auch beim Üben. Werke, die wir einstudieren, gehen immer durch Kochprozesse. Wir kennen unsere Deutung eines Musikwerkes vielleicht nicht von Beginn an. Durch den Übprozess, der einem Kochprozess ähnelt, entwickelt sich mit der Zeit ein Verständnis des Werks. Wann immer ich nicht weiterweiss, sei es im Erarbeiten eines Musikstücks oder in der Arbeit mit einer Schülerin, gebe ich das Thema in den alchemistischen Ofen. Dieses Bild hilft mir immer wieder, das richtige Mass an Energie zu finden.

1.7 Verbündete, Verwandlungen, Jägerin, Kriegerin: Zum schamanischen Aspekt

Erinnerst du dich an deine Konzerterlebnisse? Gibt es starke Erinnerungen, die du als Trip erlebtest, erinnerst du dich an Sternstunden, die du immer wieder suchst? Gibt es auch die traumatischen Erfahrungen? Du hattest vielleicht starkes Lampenfieber und hast dich einfach irgendwie durch das Konzert gekämpft. Gab es im Publikum Leute, die dir grosse Furcht einjagten?

In einer gewissen Weise ähneln die Erfahrungen der Konzertierens einer schamanischen Reise. Sie ähneln sich darin, dass es nach dem Beginn kein Zurück mehr gibt, egal, was passiert, und ausserdem ändert sich während des Spiels, aber auch während der schamanischen Reise oder Praxis der Bewusstseinszustand. Das merken wir oft daran, dass wir nach einem Konzert Zeit brauchen, um zurückzukommen. Ich erlebte und erlebe noch immer eine Art Trauer, diesen besonderen Zustand während des Konzerts verlassen zu müssen. Nur zu gut erinnere ich mich an das letzte Chorkonzert, das ich als Gymnasiastin im Schulchor mitsang. Es war das letzte Jahr an dieser Schule, also auch das letzte Konzert.

Aufgeführt wurde das Verdi-Requiem, das mich stark berührte und begeisterte. Ganz bewusst wollte ich diese Aufführung total erleben und öffnete sämtliche Schleusen und aktivierte alle Antennen in mir, um zu einem ekstatischen Erlebnis zu kommen. Während des Konzerts ritt ich auf diversen Wellen und sang mich in eine Trance.

Nach der Aufführung konnte ich nicht reden, zu überwältigend war die Erfahrung.

Sicher kennst du ähnliche Erfahrungen. Konzerte sind immer eine Art geistige Reise. Manchmal ist es eine wunderbare, manchmal eine einsame Reise, etwa wenn wir Musik spielen, die das Publikum ablehnt. Ganz zu schweigen von traumatischen Reisen, wenn uns Symptome wie Lähmungen, Zittern, Schweissausbrüche usw. heimsuchen.

Durch das Studium des schamanischen Aspekts in der Prozessarbeit allgemein und in Unintentional Music im Besonderen bin ich auf die oben erwähnte Ähnlichkeit der Erfahrungen gestossen. Diese Entdeckung war eine Offenbarung für mich, denn jetzt durfte ich endlich dieser Neigung, die ich seit langer Zeit verspürte, nachgeben und mich während des Musizierens in verschiedene mächtige Figuren verwandeln.

Betrachten wir zunächst den Schamanismus an sich.

Ein Aspekt im Schamanismus, der für Unintentional Music eine zentrale Rolle spielt, ist das Wahrnehmen der zwei verschiedenen Ebenen von dem, was gerade passiert. Arnold Mindell benutzt dafür die Begriffe von Carlos Castaneda der ersten und zweiten Aufmerksamkeit.¹

Die erste Aufmerksamkeit dient dem Alltagsbewusstsein. Mit der zweiten Aufmerksamkeit nimmt der Schamane alles Ungewöhnliche wahr. Er nimmt in diesem Bewusstseinszustand den Traumprozess wahr

Nehmen wir ein einfaches Beispiel, um diese zwei Ebenen zu verdeutlichen: Du wirst an einem Anlass jemandem vorgestellt. Du hörst auf den Namen dieser Person und begrüsst sie, gleichzeitig nimmst du jedoch noch ganz andere Dinge wahr, denn dieser Mensch hat möglicherweise eine Ausstrahlung, die etwas in dir auslöst. Vielleicht taucht unvermittelt eine Fantasie auf, oder du wirst von einer speziellen Stimmung berührt. Mit der ersten Aufmerksamkeit benimmst du dich so, wie es an einem solchen Anlass üblich ist, mit der zweiten Aufmerksamkeit allerdings erlebst du Dinge, die auf einer andern Realitätsebene angesiedelt sind und die oftmals verborgen bleiben. Diese Ebene nennt Mindell den Traumprozess.

Wenn wir die zweite Aufmerksamkeit verwenden, nehmen wir Dinge und Ereignisse wahr, die wir mit der ersten Aufmerksamkeit nicht merken oder ignorieren. Im Alltag ist es manchmal notwendig, etwas zu ignorieren. Dies hilft uns zu funktionieren. Allerdings beobachte ich immer wieder, wie nützlich die zweite Aufmerksamkeit auch im Alltag sein kann. Mit dieser

Aufmerksamkeit nehme ich kleinste Signale eines sich entfaltenden Prozesses wahr. Bestimmt ist dir auch schon passiert, dass du sagtest, „hätte ich nur auf meine erste Ahnung reagiert!“ oder „ich hab's ja gewusst!“. Du hast kurze Signale des Traumprozesses wahrgenommen und sofort wieder vergessen.

Wenn wir Musik machen, sind wir auf die zweite Aufmerksamkeit geradezu angewiesen. Sie ermöglicht Kreativität im besten Sinne. Mit ihr nehmen wir Stimmungen und Energien wahr und können, mit etwas Übung, solche Wahrnehmungen für unsere Musik brauchen, um tiefere Ebenen auszuloten. Allerdings kommt es vor, dass uns Erfahrungen mit der zweiten Aufmerksamkeit bedrohen. Es sind nämlich nicht immer angenehme Dinge, die hinter der Alltagsrealität auf der Traumbene gleichzeitig ablaufen. Eine Schülerin sagte mir im Vortragssaal der Musikschule, dass sie hier nicht spielen könne. Sie war ein zartes, feinspüriges Mädchen, das sich vor der Atmosphäre des Saales ängstigte. Auch viele StudentInnen der Hochschule, die sich ebenfalls in diesem Haus befand, erzählten mir von ihren Ängsten beim Vorspielen. Diese Vortragsübungen wurden immer von der Leitung bewertet, und vieles hing vom Erfolg oder Misserfolg ab. Ich konnte die Furcht des Mädchens gut nachvollziehen, denn ich spürte selber etwas Unangenehmes in diesem Raum.

Wenn ich heute an diese Situation zurückdenke, kommt mir die zweite Aufmerksamkeit in den Sinn. Kinder spüren diese oft sehr genau, und Erwachsene könnten diesbezüglich viel von ihnen lernen. Liesse sich das Rad zurückdrehen, würde ich versuchen, mit der Schülerin zusammen diese bedrohlichen Kräfte bewusst zu spüren, um sie dann selber mit ihr zusammen zu leben für einen Moment, z. B. indem wir uns selbst in diese Kräfte verwandelt und mit den Figuren gespielt hätten. Traumprozesse mit der zweiten Aufmerksamkeit wahrzunehmen kann ganzen Gruppen helfen. Nach einer ziemlich kopflastigen Phase eines Kurses bemerkte eine Teilnehmerin, dass sie eine eigenartige Stimmung spüre. Sollte ich nun den ganzen Plan über den Haufen werfen, um dieses Signal zu bearbeiten? Hatte ich genügend Zeit? Dies waren Fragen, die der ersten Aufmerksamkeit entsprangen. Mit der zweiten Aufmerksamkeit jedoch fand ich den Mut, alles loszulassen, um dieses Signal zu erforschen. Zum Glück ging ich darauf ein, denn die Entfaltung dieser Stimmung führte zu einer meditativen Stille, die die kopflastige Atmosphäre ausglich. Lange Zeit war es sehr ruhig, die TeilnehmerInnen meditierten für sich. Auf einmal begann eine Person zu weinen. Mit der Zeit konnte sie erzählen, was sie bewegte, und alle, die zuhörten, waren durch die vorangegangene Stille unglaublich aufmerksam und aufnahmebereit. Danach konnte diese Person dem Unterricht entspannter folgen. Die Entfaltung des ersten Signals bewirkte zweierlei. Erstens einen Ausgleich der Energien, zweitens eine Stimmung, die es jemandem ermöglichte, ihre schmerzvolle Geschichte mitzuteilen, um dadurch erleichtert zu werden und sich wieder dem Unterricht zuzuwenden. Sich auf den Traumprozess zu verlassen ermöglicht einen für den Moment stimmig ausgerichteten, kreativen Unterricht. Arnold Mindell formuliert in seinem Buch „Dem Pfad des Herzens folgen“² einen faszinierenden und einleuchtenden Vergleich zwischen Schamanismus und Prozessarbeit. Ich empfehle das Buch allen, die diese Zusammenhänge genauer studieren möchten.

Ich möchte hier nur einige Stationen oder Zustände, die den schamanischen Weg kennzeichnen, betrachten und zeigen, was wir MusikerInnen dabei für unsere Arbeit lernen können.

Im Konzert des Verdi-Requiems war ich wohl eine Jägerin. Wenn wir an Jäger denken, kommt uns eher jemand im Wald, bestückt mit einer Flinte in den Sinn als jemand im Konzertsaal. Es gibt jedoch im Schamanismus den Begriff Jäger, welcher früher tatsächlich mit dem Jagen wilder Tiere verbunden war, jedoch auch bedeutet, die Traumbene hinter der Realität zu jagen. Mindell gebraucht diesen Begriff, wenn es darum geht, ungewöhnliche Stimmungen, Fantasien, irritierende Signale, ekstatische Zustände usw. aufzuspüren.

Während des Singens im Konzert versuchte ich alle diese ungewöhnlichen Dinge, die während der Musik auftauchten, zu spüren, so dass ich mich auf eine Weise selbst vergass. Ich fühlte mich gewissermassen der Zeit enthoben.

Als MusikerInnen sind wir es gewohnt, auf Ungewöhnliches zu achten und mit der zweiten Aufmerksamkeit zu arbeiten, also schamanische Jägerin zu sein. Musizieren an sich ist eine ekstatische Angelegenheit. Bleiben wir jedoch im Bewusstseinszustand der Jägerin stehen, kann das auch gefährlich werden oder zumindest nutzlos. Vielleicht werden wir süchtig danach und verlieren den Bezug zur Alltagsrealität. Im Zustand der Jägerin zu bleiben kann auch bedeuten, in der Selbstzufriedenheit satt zu werden und sich nicht mehr weiterzuentwickeln.

Der schamanische Weg geht hier weiter und führt zum Zustand der Kriegerin. Die grossen spirituellen Mächte wollen mehr von uns als Rausch und Ekstase.

Die Kriegerin hat die Aufgabe, ihre persönliche Geschichte fallen zu lassen. Was ist damit gemeint? Die Kriegerin muss alte Identitäten loslassen, um sich weiterentwickeln zu können. Im Schamanismus heissen diese Kräfte, die uns zwingen, uns von alten Mustern zu verabschieden, „Verbündete“ und erscheinen oft als ungeheuerliche Tiere oder Furcht erregende Dämonen. Die Kriegerin muss ihren ganzen Mut aufbieten, um ihnen entgegenzutreten, muss mit ihnen kämpfen, um ihre Botschaften zu entschlüsseln.

Wir erfahren solche Kämpfe oft in Träumen, die von bedrohlichen Kräften handeln, mit denen wir kämpfen müssen, oder aber in Symptomen, die uns quälen oder krank machen.

Wenn wir uns an unsere alte Identität klammern, bleiben uns diese Energien verschlossen. Wir sind und bleiben dann Opfer dieser Energien.

Wenn wir aber mit ihnen kämpfen, offenbaren sie uns ihre innere Botschaft. Dann werden sie zu unseren Verbündeten.

Auf die Musik bezogen, könnte das heissen, dass wir, um tiefere Energiequellen zu erschliessen, alle Symptome wie Lampenfieber, Blockaden, das kritische Publikum usw. als Verbündete begreifen lernen. Es könnte auch heissen, dass wir schwierige SchülerInnen als Verbündete willkommen heissen.

Verbündete sind uns wohlgesinnt, auch wenn sie unser Leben zu bedrohen scheinen. Sie wollen, dass wir unsere Identität transformieren, und zwar ein Leben lang.

Stellen wir uns diesen Verbündeten, verraten sie uns ihre Botschaft, die uns ermöglicht, unsere Identität zu erweitern und als Musikerin und Musiker umfassendere Botschaften zu vermitteln. Wir spielen dann als transpersonale Figuren und stellen uns mit der zweiten Aufmerksamkeit ganz in den Dienst dieser überpersönlichen Energie. In den Seminarien von Lane Arye wurde ich immer wieder Zeugin dieser starken Energie. TeilnehmerInnen verwandelten sich in Kräfte, die viel mächtiger waren als sie selbst. Die Musik, die von diesen Kräften inspiriert war, erlebte ich so stark und berührend, dass ich nur noch ein Ziel hatte, nämlich selber eine Kriegerin zu werden.

Seither hat sich in meinem Leben und in meinem musikalischen Schaffen viel verändert. Es ist ein anderes Lebensgefühl, mit Verbündeten zu leben und zu arbeiten.

Teil 2

Nachdem du einige persönliche, theoretische und philosophische Hintergründe von Unintentional Music kennen gelernt hast, möchte ich mit dir in die pädagogische Praxis einsteigen und dir zeigen, wie du Unintentional Music in deinem Unterricht, aber auch in deinem eigenen Musizieren anwenden kannst.

Viele Beispiele stammen aus meiner Arbeit mit SchülerInnen. Aus diesem Grund ist oft von KlavierspielerInnen die Rede. Dies soll jedoch nicht heissen, dass es sich hier um einen spezifisch klavierdidaktischen Ansatz handelt. Ich möchte im Gegenteil eine allgemeine Methode beschreiben. Diese Arbeitsweise eignet sich für alle Instrumente, einschliesslich den Gesang.

2.1 Neutrales Hören

„Du spielst heute etwas verkrampft!“ – „Zu langsames Tempo!“ – „Bitte mehr Klang hier!“ – „Du musst tiefer in die Tasten rein.“ – „Du singst hier zu tief, intoniere höher.“ – „Das klingt depressiv.“

Kennst du das?

Vielleicht ist es richtig, einen Moment innezuhalten und Erinnerungen wachzurufen. Wie viele verschiedene Unterrichtssprachen habe ich gehört? Wie verschieden haben sich meine LehrerInnen zu meinem Spiel geäußert? Sind da vielleicht Verletzungen hängen geblieben? Waren die Äusserungen aufbauend? Wie fühlte ich mich jeweils nach dem Unterricht?

Und wie ist meine eigene Sprache den SchülerInnen gegenüber? Weiss ich das überhaupt? Habe ich ein Bewusstsein darüber?

Wir wissen heute, dass Kommunikation ein sehr komplexer Vorgang ist, das heisst, dass auf verschiedenste Weise gesendet und empfangen werden kann.¹ Wir wissen auch, dass sich Unausgesprochenes ohne unsere Kontrolle vermittelt. In einem Unterricht, in dem es darum geht, sich für die Musik und ihre innere Botschaft zu öffnen, ist es deshalb von grösster Bedeutung, sich als Lehrerin und Lehrer eine bewusste Sprache anzueignen und mit den eigenen Gefühlen, auch den unangenehmen, vertraut zu sein.

Unintentional Music zeigte mir eine wunderbare Möglichkeit, diesen Aspekten Rechnung zu tragen, indem ich bewusst neutral und wertfrei höre.² Für die Prozessarbeit und auch für Unintentional Music sind neutrales Beschreiben, dessen, was passiert, charakteristisch. Für den Musikunterricht kann diese Arbeitsweise eine entscheidende Hilfe sein. Indem ich wertfrei mitteile, was ich gehört habe, und weiss, dass meine Vermutungen und Gefühle vorläufige Hypothesen sind, die im Verlauf des Prozesses überprüft werden, bringe ich Klarheit in die Instrumentalstunde und, wie du sehen wirst, bringt mich diese Arbeitsweise oft näher an den Kern des Problems oder der Lösung.

Was heisst neutral bzw. wertfrei hören?

In der Musik haben wir dafür ein hervorragendes Raster, gegeben durch die musikalischen Parameter oder die Unterkanäle des auditiven Kanals, wie sie Lane Arye bezeichnet:³

Tonhöhe
Lautstärke
Geschwindigkeit
Rhythmus
Klangfarbe

Wir sind also in der Lage, alles, was wir hören, in diesen Parametern auszudrücken, um Wertungen und Interpretationen zu vermeiden.

Beispiel

Ich höre einer Stimme zu. Sie klingt rauchig, müde und leer, fast depressiv. Rauchig, müde, leer, depressiv – das sind alles Interpretationen des Gehörten. Wie leicht assoziiere ich, dass diese Person krank ist oder dass sie ihre Nächte in Bars verbringt. Meine Assoziationen determinieren diese Person. Das Urteil über sie ist schon gesetzt.

Versuche ich nun, neutral zu beschreiben, was ich höre, dann könnte ich sagen: „Ich höre eine tiefe Stimme, das Tempo ist langsam, durch Pausen unterbrochen, in denen der Atem gut hörbar ist. Die Klangfarbe ist dunkel.“

Ich beschreibe etwas Musikalisches. Aha, hier passiert Musik! Diese Person macht Musik mit ihrer Stimme. Die Person ist mit meiner Beschreibung nicht verurteilt. Ich habe wertfrei beschrieben, was ich hörte. Die Person selber kann nun eine Deutung vornehmen, wenn sie möchte.

Übung:

Zu zweit:

1. Deine Kollegin singt oder spielt etwas oder sagt einen Satz.
2. Du bist die Hörerin, der Hörer.
3. Was hast du gehört? Beschreibe ganz frei, was du gehört hast.
4. Kannst du jetzt neutral beschreiben, was du gehört hast, indem du die Parameter zu Hilfe nimmst?

Diese Übung kannst du auch alleine durchführen, indem du mit einem Aufnahmegerät arbeitest. Dies ist eine gute Möglichkeit, das neutrale Hören zu Hause zu üben.

Am schwierigsten ist es, die Klangfarbe neutral zu beschreiben, da sie sich eindeutigen Massstäben entzieht.

Versuche es trotzdem und achte darauf, dass deine Beschreibung das Gehörte nicht in eine bestimmte Richtung zementiert, sondern formuliere es „unsicher“ „tastend“, so dass du deiner Kollegin eine Chance gibst, selber zu assoziieren, ihre Klangfarbe selber zu entdecken und zu erforschen.

Achte auf den Unterschied zwischen den beiden Beschreibungsarten. Wie fühlt es sich an, wenn mein Spiel, meine Stimme neutral beschrieben wird? Wie geht es mir, wenn jemand interpretiert und vielleicht sagt, meine Stimme klinge leer, monoton, farblos oder wie auch immer?

Achte des Weiteren auf die Reaktion der Spielerin, der Sängerin. Interessiert sie die eine Beschreibung mehr als die andere? Weist sie eine Beschreibung vehement zurück? Gibt es Beschreibungen, die sie neutral lassen?

Die Reaktionen sind sehr wichtige Anhaltspunkte auf dem Weg, der zum Prozess führt. Lane Arye spricht vom positiven und negativen Feedback. Ein positives Feedback kann sowohl in einem interessierten Blick als auch in einer vehementen Abweisung bestehen. Ein negatives Feedback ist oft begleitet von einer flachen Reaktion, die zeigt, dass hier nichts Bedeutsames vorliegt.

Die nicht neutralen Beschreibungen sind interpretierende Statements. Indem ich interpretiere, was ich gehört habe, lege ich die Spielerin fest. Diese Art der Rückmeldung führt oft zu Missverständnissen und häufig auch zu Schuldgefühlen bei den SchülerInnen. „Bin ich wirklich so leer, wie es sich anhört?“ „Stimmt es, dass ich oberflächlich bin?“

Die Alternative dazu sind neutrale Beschreibungen, die der Schülerin ermöglichen, in der Erarbeitung einer Musik aktiver und eigenständiger mitzuarbeiten.

Neutrale Beschreibung bezieht sich in der Unintentional Music nicht ausschliesslich auf den auditiven Kanal, also nicht nur darauf, was ich höre oder wie etwas klingt. Auch Bewegung, Bilder, Beziehungsaspekte usw. werden neutral beschrieben. Man kann sagen, dass die prozessorientierte Methode in der neutralen Beschreibung besteht.

Als Übung kannst du immer wieder versuchen, Beobachtungen im Unterricht und im Alltag neutral zu beschreiben.

Fallbeispiel 1

Lili arbeitete an der „Träumerei“ von Schumann. Sie spielte in einem eher schnellen Tempo, das durch Pausen unterbrochen wurde.

Was heisst das im Klartext? Sie stolperte, ein alltägliches Vorkommnis im Unterricht. Soll ich nicht besser gleich sagen: „Lili, du stolperst die ganze Zeit, bestimmt hast du zu wenig geübt!“ Ja, vielleicht, aber kann ich denn genau sagen, was die Pausen bedeuten? Weiss ich das bereits? Mitnichten, ich weiss gar nichts, aber ich habe etwas gehört, nämlich, dass das Tempo unterbrochen wurde, und das ist für den Prozess das Wichtigste.

Natürlich kann ich ein Urteil abgeben und die Hypothese, warum dies passiert, sofort hinterherwerfen. Was erreiche ich dadurch? Erreiche ich, dass Lili von dieser Stunde an mehr übt? Vielleicht, aber das ist nicht sicher. Warum nicht? Weil meine Vermutung nicht unbedingt stimmt oder weil die Schülerin an der Deutung nicht mitgearbeitet hat mit ihren eigenen Kräften, sondern einfach ein Urteil um den Kopf geschlagen bekommt. Möglicherweise erreiche ich damit das Gegenteil, weil sie dann in ihrer so genannten Faulheit bestätigt worden ist. Unter Umständen hört sie das sowieso den ganzen Tag, in der Schule, zu Hause: „Lili, du bist einfach zu faul ...“

Ich teile ihr in neutraler Beschreibung mit, was ich gehört habe. Sie schaut interessiert zu mir und überlegt. Dann sagt sie: „Ja, ich spüre das, aber ich weiss nicht, wie ich es ändern kann, ich habe schon geübt, aber es ging einfach nicht. Manchmal weiss ich einfach nicht mehr, wo ich bin.“

Was habe ich jetzt erreicht?

Ich habe zwei wichtige Informationen erhalten:

1. Sie hat geübt, aber es hat nichts gebracht.
2. Sie weiss manchmal nicht mehr, wo sie ist.

Nun eröffnen sich zwei mögliche Strategien

1. Am Üben arbeiten.
2. Mehr herausfinden, was der Satz „ich weiss manchmal nicht mehr, wo ich bin“ zu bedeuten hat.

Im nächsten Kapitel werde ich den Prozessverlauf dieses Falles weiterbeschreiben. Im Moment ist vor allem wichtig zu erkennen, dass durch neutrale Beschreibung genauere Informationen auftauchen, die näher an das Problemfeld heranführen.

Nicht ich weiss die Lösung, es ist das Mysterium des Prozesses, das mich auf unbekanntem Pfaden zum Kern führt.

Fallbeispiel 2

Claudia spielte in einer Klavierstunde einen Satz aus einer Bach-Suite für Klavier. An einigen Stellen sah ich, dass sich ihre Arme anders bewegten als sonst: Kurze Signale grösserer Bewegungen, die den Oberarm mit einbezogen. Interpretierend hätte ich vermutlich gesagt, dort spielst du freier. Dies war auch Teil meiner Hypothese, dass nämlich hinter diesen kurzen Bewegungssignalen ein Stück Freiheit liegen könnte. Wie sich jedoch zeigen wird, förderte der Prozess ein sehr persönliches Thema zutage, worauf ich nie hätte stossen können.

Claudia reagierte auf meine neutrale Beschreibung interessiert. Ich lud sie ein zu versuchen, absichtlich mehr solche Bewegungen zu machen. Indem sie das machte, tauchte ein wichtiger Prozess aus dem Verborgenen auf. Einerseits gefiel es ihr, die Arme einfach so fliegen zu lassen. Andererseits war sie dann mit dem Klangresultat unglücklich und meinte, es klinge hässlich. Wiederum schlug ich vor, das Unabsichtliche absichtlich zu machen und bewusst hässlich zu spielen. Sie lachte und konnte kaum glauben, dass so etwas gut gehen könne. Trotzdem willigte sie ein, das Unmögliche zu probieren.

Was hörte ich? Ich hörte überhaupt nichts Hässliches, sondern ein befreites Spiel mit musikalischem Schwung. Claudia genoss es, so zu spielen, wurde dann aber nachdenklich, was uns die Gelegenheit gab, grundsätzlich über Freiheit im Spiel nachzudenken.

Diese Stunde zeigte Wirkung. Claudia hat die Erfahrung gemacht, dass die Musik nicht hässlich wird, wenn sie sich frei fühlt.

Was ist anders, wenn ich die prozessorientierte Intervention anwende anstatt einfach sage: „Spiel doch freier.“ Kann sie nicht die gleiche Erfahrung machen?

Das kann sie selbstverständlich, und ich praktiziere solches immer wieder im Unterricht. Aber es gibt auch die andere Art, die tiefer dringt und etwas Grundsätzliches an die Oberfläche bringt.

Claudia richtete ihren Blick nach unten, als sie so nachdenklich wurde über ihr „hässliches“ Spiel. Der Blick nach unten zeigte mir eine wichtige und bedeutsame Reaktion. Das Senken des Blickes, eine verbreitete Reaktion während der Prozessarbeit, liess mich warten, Claudia schien mit sich selbst beschäftigt zu sein. Das anschliessende Gespräch machte deutlich, dass Claudia über ihren Umgang mit Freiheit nachdachte, auch über ihre Vorstellung, wie Musik zu klingen habe. Es war nicht das erste Mal, dass wir über ihre musikalischen Vorstellungen sprechen mussten. Sie merkte durch diese Arbeit, dass es jetzt Zeit war für sie, sich in der musikalischen Arbeit mehr Freiheit zu nehmen, wenn sie sich weiterentwickeln wollte. Jetzt tauchte dieses Thema auf, ohne dass ich es zur Sprache brachte. Der Prozessverlauf spülte es an die Oberfläche.

Der Unterschied zu einer blossen Anweisung lag darin, dass Claudia durch die prozessorientierte Version den Weg zur Freiheit selber herausfinden konnte. Der Prozess zeigte ihr, dass Freiheit nicht unbedingt mit Hässlichkeit verbunden sein muss, wie sie anfänglich glaubte. Er zeigte ihr ausserdem ihren persönlichen Zugang zu Freiheit im Spiel. Dieser führte bei ihr über den Bewegungskanal (siehe Kap. 2.2). Dieses Wissen konnte sie ab sofort selbständig anwenden.

Fallbeispiel 3

Luca war ein Schüler, der vom 6. Lebensjahr an viele Jahre zu mir in den Klavierunterricht kam. Er hatte sehr Mühe, das Klavierspiel zu erlernen. Auffallend war, dass er sich selbst in kurzen Melodien verlor. Inzwischen war er etwa 9 Jahre alt, und das Problem des Sichverlierens hatte sich nicht gross verändert. Trotzdem kam er sehr gern in den Unterricht und genoss meine Aufmerksamkeit.

Es gab ein spezielles Erlebnis, das uns beide sehr berührte:

Luca versuchte, ein Stück zu spielen.

Ich hörte seinen Pausen zu, seinen fremden Melodien, die keinen Zusammenhang ergaben. Was sollte ich tun? „Vielleicht wäre es besser für ihn aufzuhören, denn es frustriert ihn immer wieder, dass er die einfachsten Stücke nicht spielen kann“, dachte ich. Neutral beschrieben, hörte ich, dass eine Melodie, die ganz auf die Kadenz ausgerichtet ist, plötzlich anderswo hinging. Sie bewegte sich auf einmal frei in andere Richtungen, deren harmonischer Boden unbekannt war.

Dieser Umstand weckte mein Interesse, und ich wurde ganz neugierig, wohin denn diese Melodie gehen würde, wenn man sie liesse. Ich schlug ihm vor, das, was passieren wollte, absichtlich zu tun und zu verstärken, also noch fremder zu spielen. Meine Anregung, den Fingern einfach freien Lauf zu lassen, nahm Luca mit Dankbarkeit entgegen. Er führte mich in eine nie zuvor gehörte Klangwelt. Ich hörte eine andere Kultur, wir befanden uns nicht mehr im Abendland für den Moment. Wir machten eine Reise in den Orient, und Luca spielte sich immer tiefer hinein in diese Kultur. Nach dem Spiel war er selber erstaunt und freute sich über mein Berührtsein.

Luca sagte nicht viel, aber seine Augen leuchteten. Konnte es sein, dass er durch die Musik etwas in ihm Verborgenes berührt hatte? Für mich war dieses Erlebnis der Schlüssel zur weiteren Arbeit mit ihm.

Prozessorientiertes Arbeiten führte bei Luca dazu, dass er mit der Zeit praktisch ausschliesslich frei improvisierte. Manche Klavierstunde verbrachten wir mit dem freien musikalischen Dialog. Selten hat mich ein Schüler so anregend herausgefordert wie Luca.

Wie schon mehrmals erwähnt, liegt ein Qualitätsunterschied darin, ob ich neutral beschreibend vorgehe oder eingreifend interveniere. Manche Probleme lösen sich sofort, aber andere sind chronisch und wieder andere sind bedeutsam. Chronische Probleme oder auch alles, was mir irgendwie bedeutsam erscheint, gehe ich mit Vorteil mit neutralen Beschreibungen an, weil ich dann meist sofort wichtige Botschaften von den SchülerInnen erhalte, die mir im Prozess weiterhelfen. Der Lernprozess wird mit der beschreibenden Methode individueller, und wie ich oft erlebt habe, helfen die SchülerInnen besser mit, weil das, was aus einer Prozessarbeit herauskommt, sie wirklich etwas angeht. Sie sind nach meiner Rückmeldung immer noch frei, weil ich nur sage, was ich wirklich höre, und weil ich weiss, dass meine Ahnungen vorläufig nur Hypothesen sind. Diese Botschaft spüren die SchülerInnen. Die beschreibende Methode unterstützt ausserdem ihren eigenschöpferischen Prozess, und wie in Beispiel 3 aufgezeigt, kann auf diese Weise sogar ein heilender Prozess in Gang gebracht werden.

Die Sorgfalt gegenüber dem, was ich weiss, und dem, was ich nicht weiss, bringt die Schülerin und mich selber als Lehrerin in eine produktive Arbeitsatmosphäre, in welcher der Unterschied Lehrerin–Schülerin verschwimmt. Über neutrale Beschreibungen und das forschende methodische Vorgehen, das daraus folgt, schöpfe ich jeden Tag Neues in meiner pädagogischen Praxis. Es ist so viel, dass ich gar nicht mehr dazukomme, Gelungenes aufzuschreiben und festzuhalten. Dieser Unterricht basiert auf Wahrnehmung und nicht mehr auf vorbestimmten Methoden. Er ist ein fliessender Prozess geworden, der jede Stelle ausfüllt, wie es das Wasser im Bachbett tut. So wird jede Stunde zu einem Fluss-Ereignis, und ich weiss nie, welche Buchtungen eine Stunde bringt, wohin wir, die Schülerin und ich, fliessen werden und wo die Lösung liegt. All das zeigt uns nur das forschende Mitgehen, das nicht im Voraus Determinierte und das liebende Willkommenheissen all dessen, was überhaupt passieren will. So werden Instrumentalstunden zu Forschungszeiten und zu schöpferischen Glanzlichtern. In solchen Stunden höre ich Beuys' Satz: „Jeder Mensch ein Künstler!“

„Wie steht es mit der Erfolgsquote?“, mögen KritikerInnen einwenden.

Der Erfolg ist meiner Meinung nach dort, wo der Prozess auftauchen und sich entfalten darf. So kann er die Botschaft zeigen, und da es sich um den ureigenen Prozess der SchülerInnen handelt, erfahren sie diese Botschaft aus ihrem Innern in der ihr gemässen Sprache. Fortschritte ergeben sich auf diesem Weg sehr natürlich, und die Resultate sind nachhaltig. Dies schafft eine gute Motivation weiterzulernen, und somit ist auch die beste Voraussetzung gegeben für ständiges Wachstum und weitere Fortschritte.

Vorschlag:

Übe, wann immer du die Möglichkeit hast, das neutrale Hören: Du kannst es den ganzen Tag üben, überall. Du wirst entdecken, dass Musik nicht dort aufhört, wo du ihre Grenzen bis jetzt gesetzt hast, sondern, dass Musik viel weiter geht, als du je geahnt hast.

2.2 Arbeit in den Kanälen

Viele pädagogische und didaktische Schriften plädieren für mehrkanaliges Lernen, das bessere Resultate bringen soll als eindimensionales Büffeln. Vielleicht hast du auch die Erfahrung gemacht, dass es fruchtbarer ist, Rhythmen zum Beispiel in Bewegung zu lernen oder den musikalischen Ausdruck mit Bildern oder Körpergefühlen zu verbinden. Die prozessorientierte Methode arbeitet bewusst mit der Mehrkanaligkeit und bietet neue Möglichkeiten, damit umzugehen.

Wenn wir die Kanäle gut kennen, dann erfinden wir die Methodik immer wieder neu, denn wir sind fähig, jederzeit den Kanal zu wechseln.

Zum Begriff Kanal

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei hier darauf hingewiesen, dass ich in diesem Buch den Begriff Kanal im prozessorientierten Sinn verwende. Joseph Goodbread schreibt in seinem Buch „The dreambody toolkit“: „Mit Kanal beziehen wir uns hier nicht speziell auf den Sinnesapparat, der von der gegebenen Repräsentation verlangt wird, man weiss zum Beispiel ja nicht, ob das Ohr etwas zu tun hat mit dem inneren Hören. Was wir beim Begriff Kanal hervorheben, ist die Identifikation des Weges, auf welchem das Signal vom Empfänger erhalten oder repräsentiert wird.“¹

Praktisch heisst das, dass wir die Kanäle in dem Sinn gebrauchen, wie etwas erlebt wird, also subjektiv. Eine Schülerin hört beispielsweise während einer Arbeit eine Stimme, die etwas sagt. Als Begleiterin höre ich nichts, muss aber annehmen, dass die Schülerin tatsächlich etwas hört. Hört sie dies mit ihren Ohren oder womit? Die Tatsache, dass sie irgendwie hört, fordert mich als Begleiterin auf, mit der Schülerin im auditiven Kanal zu arbeiten und sie dazu zu bringen, dieser Stimme auf ihre individuelle Weise genau zuzuhören.

Wichtige Kanäle für unsere Arbeit

Auditiver Kanal:	Hören, die musikalischen Aspekte der Sprache, Musik, Geräusche
Verbaler Kanal	Worte, Sätze, Satzbau usw.
Visueller Kanal	Bilder, inneres, äusseres Sehen
Taktile Kanal:	Hautempfindungen, z. B. Druck, Hitze auf der Haut
Propriozeptiver Kanal	Gefühle, Körpergefühle, z. B. Schmerz, Stechen
Bewegungskanal/ kinästhetischer Kanal	Innere, äussere Bewegung
Beziehungskanal	Ausdruck gegenüber einer andern Person, das, was zwischen zwei Menschen passiert
Weltkanal	Publikum, Musikschule, Eltern, Synchronizitäten usw.

Taktile Kanal und propriozeptiver Kanal werden oft zusammengefasst als Körpergefühlskanal. Alle Kanäle sind sowohl extravertiert als auch introvertiert zu verstehen, äusseres Sehen, inneres Sehen usw.

Der Umgang mit den Kanälen im prozessorientierten Sinne ermöglicht eine Erweiterung in der pädagogischen Intervention.

Jeder Mensch erlebt Musik anders. Wie ein Gegenüber die Musik erlebt, kann ich beim besten Willen nicht wissen. Wie soll ich erkennen, wo sich die Schülerin in ihrem Erleben gerade jetzt befindet? Sieht sie die Musik, hört sie diese, spürt sie den Inhalt in ihrem Körper, oder nimmt sie vor allem die Bewegung des Spiels wahr?

Ein Weg, dies herauszufinden, besteht darin, Signale und Kanäle erkennen zu lernen. Auf diese Weise wird es möglich, methodisch exakter zu arbeiten, weil ich mit dem Kanal der Schülerin

arbeite, in dem sie sich gerade befindet. Dort ist sie am besten ansprechbar. Dort lernt sie am leichtesten.

Mit der Natur arbeiten erschöpft weniger. Ich kann lange von inneren Bildern schwatzen und die Schülerin auffordern, Bilder zur Musik zu entwickeln, wenn sie gar nicht in diesem Kanal ist, sondern gerade mit einem Körpergefühl beschäftigt ist, welches eine bestimmte Musik heraufbeschwört hat. Arbeite ich mit dem Körpergefühl, kommen wir, Schülerin und Lehrerin, schneller und einfacher zu Lösungen.

Beispiel:

Eine Schülerin soll ein Stück spielen, das sie noch nicht gut geübt hat, und deshalb muss sie angestrengt die Noten lesen. Sie schaut auf die Noten und kämpft sich durch den Text. Ihre Augen beginnen zu tränen vor Anstrengung. Achte ich nicht darauf und lasse ich sie im gleichen Stil weiterfahren, werde ich sie unnötig plagen. Die Schülerin ist an einem andern Ort, nämlich in ihrem Körper. Ihre Augen senden ein Signal, eine körperliche Reaktion sagt: Aufhören!

Was gibt es nun für Möglichkeiten? Irgendwann soll sie ja doch das Notenlesen lernen.

Es kann sein, dass ihre Augen auf introvertiertes Sehen eingestellt sind. Jeder Kanal ist zweifach vorhanden: introvertiert und extravertiert.

Nun, man kann ja auch mit introvertiertem Sehen Notenlesen lernen! In unserem Fall ist es sicher angezeigt, dem Signal der tränenden Augen zu folgen, um herauszufinden, wo die Schülerin steht und wo wir weiterfahren können.

Hier verknüpfen sich zwei Prozesse: Ich, die Lehrerin, möchte, dass die Schülerin Notenlesen lernt. Dabei bleibe ich. Meine Schülerin gibt jedoch ein Signal: „So nicht!“ Beide Prozesse zu beachten heisst: Ich bleibe dabei, dass sie das lernen soll, und ich interessiere mich dafür, auf welchem Weg sie das am besten und am effizientesten lernt. Als Erstes muss ich wissen, in welchem Kanal sich die Schülerin befindet. Dann geht es darum, eine geeignete Methode in diesem Kanal zu kreieren.

In unserem Beispiel ist es nicht schwierig. Hier spricht der Körper, also: Augen schliessen und zunächst beobachten, was passiert. Es wird mit Bestimmtheit eine meditative und entspannte Atmosphäre entstehen. Achte auf Körpersignale wie tiefes Durchatmen, neues Einrichten auf dem Stuhl usw. Dann ist die Schülerin vielleicht bereit, sich mit introvertiertem Sehen die Noten vorzustellen, sich auch die Finger auf den Tasten vorzustellen und auf diese Weise die innere Vorstellung zu üben. Sodann kann zum Beispiel kombiniert geübt werden: introvertiert und extravertiert. Das heisst, nachdem sie zwei oder drei Takte visualisiert hat, spielt sie diese Stelle und prüft, ob ihre innere Vorstellung präzise war. Zuerst übt sie mit introvertiertem Sehen, sodann mit extravertiertem Hören. Es kann auch angebracht sein, beim Körpergefühl zu bleiben und die Wege der Finger auf den Tasten zu erspüren.

Was habe ich gewonnen?

Die Stimmungsänderung bewirkt eine Entspannung, der Druck weicht. Dies ist die Voraussetzung für nachhaltiges, lustvolles Lernen. Auch mein eigener Druck weicht einem schöpferischen Unterrichten, da ich nicht mit vorgefassten Methoden arbeite, sondern im Moment die Methode erfinde. Das macht hellwach. So gehen Nachmittage flugs vorbei, denn wenn ich im richtigen Kanal arbeite, gibt es keinen Widerstand, es fließt, wie es fließen soll.

Fallbeispiele aus der praktischen Arbeit

Ich nehme gerne das Beispiel von Lili wieder auf, die beim Vorspielen der „Träumerei“ von Schumann stolperte. Ich sah zwei Möglichkeiten, mit ihr zu arbeiten. Lili wählte „Ich weiss manchmal nicht mehr, wo ich bin“.

Die Aufgabe hiess nun: „Beginne noch mal von vorne. Wenn du wieder anhalten musst, dann halte richtig an, spiel nicht weiter, sondern achte darauf, was während des Stopps oder gleich danach passiert.“

Nach kurzem Spiel hielt sie zum ersten Mal an. Sie machte einen aufmerksamen und konzentrierten Eindruck. Die Stimmung im Raum änderte sich. Danach sagte sie, dass sie einfach gehört habe.

Daher machten wir mit dem auditiven Kanal weiter. Der nächste Schritt: „Spiel wieder, mach absichtlich Pausen und hör noch mehr zu, wenn die Musik stillsteht.“

Das Resultat war eine noch grössere Konzentration und vor allem eine grosse Ruhe, die ich in ihrem Spiel früher oft vermisste. Dann folgte der Hauptschritt: „Jetzt dehne das Hören weiter aus und hör genau so intensiv, während du spielst, also nicht bloss in den Pausen.“ Sie spielte in der Folge weniger schnell, und die Musik stockte fast nicht mehr. Das Spiel gewann paradoxerweise zunehmend an Fluss. Sie erlebte ihr Hören während des Spiels ganz neu, erlebte die Musik dadurch tiefer und genoss das Spiel.

Was war genau passiert ?

Normalerweise war sie beim Spielen derart mit der Bewegung beschäftigt, dass sie nur noch diese wahrnahm. Die Bewegung bewirkte ein zu schnelles Spiel, was es ihr verunmöglichte, die Musik in ihren Details zu hören. Das verdarb ihr natürlich den Musikgenuss.

Die Entfaltung des Stolpersignals brachte ihr den auditiven Kanal zurück, was bewirkte, dass sie um mindestens zwei Klassen besser spielte, allein dieser Tatsache wegen. Also hatten wir den Beweis: Lili war weder faul noch unbegabt. Sie hatte einfach einen wichtigen Kanal verloren.

Mit der Anwendung von Unbeabsichtigter Musik bin ich oft auf Hörprozesse gestossen, und zwar sowohl bei AmateurInnen als auch bei Profis. Auch professionelle MusikerInnen bemerken diesbezüglich oft:

„Jetzt höre ich ganz anders!“ Diese Tatsache erklärte mir die Arbeitsweise von Heinrich Jacobi genauer, der stets auf „das Lauschen“² hinwies, eine spezielle Arbeit mit vertieftem Hören.

In diesem Beispiel erkennen wir auch eindrücklich das Yin-Yang-Prinzip und somit das Prinzip der Wandlung. Gehe ich ganz in etwas hinein, verwandelt es sich. Yin wird zu Yang und umgekehrt. Was ich im theoretischen Teil erklärt habe, zeigt sich hier in der Praxis sehr klar. Im Vertrauen auf dieses verwandelnde Prinzip, versenke ich mich in das, was passiert. Je mehr ich mich hineinversetze und mit Absicht mache, was mir passiert ist, verwandelt sich mein Spiel in etwas, was ich nicht erwartet habe. Stockendes wird im Beispiel von Lili zu Fliessendem, aber erst, wenn sie das Stockende willkommen heisst und zu ergründen bereit ist. Diese Methode basiert auf Erfahrung. Nur über die Erfahrung zeigt sich die richtige Lösung. Eine Wohltat in unserer Welt der übermässigen Kopfgeburten!

Gehen wir kurz zurück zum Stolpersignal. Dieses ist ein sogenanntes Doppelsignal. Ein Doppelsignal lässt sich definieren als zwei Botschaften, die nicht aufeinander passen, die also nicht kongruent sind. Die eine Botschaft ist primär, die andere sekundär. In unserem Beispiel ist das schnelle Spiel primär, das Stolpern, welches die Bewegung unterbricht, sekundär. Ein weiteres Beispiel, welches das Doppelsignal deutlich zeigt: Du fragst zum Beispiel deine Schülerin, ob sie zum Schluss noch etwas gemeinsam mit dir improvisieren will. Sie sagt Ja, geht aber mit dem Körper zurück. Der verbale Kanal sagt Ja, der Bewegungskanal zeigt in Richtung weg von der Lehrerin. Ja ist primär, die Bewegung ist sekundär.

Das Wissen um Doppelsignale hilft uns LehrerInnen im Unterricht enorm, weil wir durch dieses Wissen genauer erfassen können, was uns SchülerInnen sagen möchten. Oft haben wir es mit SchülerInnen zu tun, welche vordergründig angepasst sind und machen, was wir vorschlagen. Sie sind oft sehr gut erzogen und haben sich bereits so viel Vernunft angeeignet, dass sie mitmachen,

um viel zu lernen. Es gibt jedoch noch ganz andere Stimmen in ihnen. Es gibt Persönlichkeitsteile, die ganz und gar nicht einverstanden sind. Unangepasste, versteckte RebellInnen, ungezogene Figuren, Monster ... Diese Figuren sind sehr nützlich für den kreativen Prozess, denn wir wissen ja, mit Anpasstheit bleiben wir kreativ meistens stecken. Nutzen wir also diese versteckten Figuren, indem wir Doppelsignale lesen lernen. Dem oben genannten Doppelsignal kann ich zum Beispiel folgendermassen begegnen: „Ah, vielleicht möchte ein Teil von dir etwas anderes, vielleicht allein improvisieren. Lass dir Zeit herauszufinden, was jetzt gerade das Beste für dich ist.“ Diese Einladung an den versteckten Teil der Schülerin befreit die Stimmung. Etwas ganz Stimmiges darf jetzt passieren. Der versteckte Teil darf sich äussern, die Schülerin gewinnt Vertrauen in ihre Wahrnehmung. Mit der Zeit brauchst du weniger zu tun, denn die Schülerin beginnt zunehmend von sich aus, ihren verschiedenen Teilen Aufmerksamkeit zu schenken.

Anhand von Lilis Prozess möchte ich zeigen, wie ein Prozess nach seiner Entfaltung in das didaktisch-methodische Feld integriert werden kann.

Die Prozessarbeit war für sie ein grosses Erlebnis. Aber wie weiter? Wars das nun? Geht es einfach besser nach einer grossen Erfahrung? Die Antwort ist meistens Nein.

In einem zweiten Schritt soll eine konkrete Übung entwickelt werden, damit das Erlebte sich festigen kann.

Für Lili wurde folgende Übung entwickelt, in welcher drei Kanäle wichtig sind: der visuelle Kanal, der auditive Kanal und der Bewegungskanal.

1. Schritt: Geh mit den Noten vom Klavier weg, schau dir eine Phrase in den Noten an, versuch dir vorzustellen, wie es auf den Tasten aussieht, diese Stelle zu spielen. Schliess zwischendurch die Augen. Kannst du die Phrase auch ohne Noten sehen? Geh hin und her: offene Augen, geschlossene Augen.
2. Schritt: Spiel die Phrase so, dass du bewusst jeden Ton hörst, d. h. sehr langsames Tempo und harmonisches Hören.
3. Schritt: Geh mehr in die Bewegung, so dass die Phrase zu fliessen beginnt

Die Arbeit an der Kombination dieser Kanäle beschäftigte uns längere Zeit. Für Lili wurde es jetzt einfacher, Stücke zu lernen, und sie konnte gute Fortschritte machen.

Übung 1: Bewusstsein der Kanäle

1. Halt einen Moment inne.
2. Achte darauf, in welchem Kanal du gerade bist.
Vielleicht spürst du den Magen, du hörst etwas in deinen Ohren, du erinnerst dich an gestern, Bilder ziehen an dir vorbei, ein tiefer Atemzug ...
3. Bleib beim stärksten Signal und erkenne den Kanal. Bringe deine ganze Aufmerksamkeit dahin.
4. Verstärke das Signal ein wenig: Hör intensiver, konzentrierter, schau deine Bilder besonders genau an, mach die Bewegung etwas grösser, vielleicht mit dem ganzen Körper, wenn sie nur in einem Teil stattgefunden hat.
5. Nun folge dem, was einfach passieren möchte. Stell in dir eine fragende Haltung her und lass die Signale dir zeigen, was sie möchten.

6. Du wirst zu einem Tanz, zu einer Figur, die mächtige Töne von sich gibt: Was bist du jetzt für ein Wesen? Du setzt zu einer grossen inneren Reise an. Wohin führt sie dich?
7. Glaub an das, was jetzt gerade passiert, und sei es noch so fremd. Geh so weit, bis du eine Eigenschaft, eine bestimmte Qualität wahrnehmen kannst. Spiel mit dieser Qualität, werde selber zu dieser und verwandle dich.
8. Lass diese Qualität eine Musik kreieren. Merkst du, was neu ist daran? Kannst du dir vorstellen, dieser Qualität mehr Raum zu geben beim Musizieren und in deinem Leben?

Je mehr du diese kleine Übung in deinen Alltag integrierst, desto leichter wirst du Signale und deren Kanäle bei andern erkennen lernen. Diese Übung dauert manchmal ganz kurz, manchmal lang, je nachdem, was passieren möchte.

Übung 2: Signale und Kanäle bei den SchülerInnen erkennen

1. Nimm dir zum Beispiel vor, in einer Lektion die Kanäle zu üben. Wenn du einen Videoapparat besitzt, kannst du einen Teil der Stunde aufnehmen und die Übung danach durchführen.
2. Wähle einen bestimmten Zeitrahmen, innerhalb dessen du die Beobachtungsaufgabe machen möchtest, z. B. 15 Minuten.
3. Schreib während dieser Zeit in Stichworten alles auf, was geschieht, protokollartig, ohne Konzept. Nach 15 Minuten legst du das Blatt beiseite.
4. Möglichst sofort nach der Lektion setzt du dich hin und betrachtest deine Notizen. Wo waren Signale, die andere Botschaften in sich trugen, als was zum Beispiel gesprochen wurde. Wann schien ein Moment nicht stimmig zu sein. Wann war es dir oder deiner Schülerin nicht wohl? Bist du müde geworden? Passierte etwas, das dich erstaunt hat? Kannst du gewisse Reaktionen oder Handlungen der Schülerin nachahmen, um auf diese Weise besser zu merken, wo sie war?
5. Schreib nun das Protokoll noch einmal. Dieses Mal jedoch ordnest du jeder Szene einen Kanal zu. Schreib auch hin, was fremd war, was nicht zum Übrigen passte. Dies ist im Hinblick auf das nächste Kapitel von besonderer Wichtigkeit.

Erst solches Üben ermöglicht es uns, im Moment reagieren zu lernen. Am Anfang ist man nämlich immer zu spät, da die Signale oft nur vorbeihuschen. Kaum erkannt, sind sie schon weg, und neue sind vielleicht schon da. Eine Überflutung ist die Folge, und wir rennen machtlos hinterher. Die Übung hilft dir, in aller Ruhe zu lernen. Nach und nach wird die bewusste Wahrnehmung schneller.

Durch das Wiederholen dieser Übungen wirst du auch vermehrt imstande sein, deine Methodik mit dem Wissen um die Kanäle zu verbinden und gegebenenfalls Kanäle zu reduzieren oder zu kombinieren, je nachdem, welche Situation du vorfindest.

Eine gute Lernmethode, um die Kanäle besser erkennen zu lernen, ist dein eigenes Üben. Verwende dieses Wissen in deinem eigenen Üben und kreierte daraus neue Übestrategien!

2.3 Arbeit mit der Prozessstruktur

Im ersten Teil des Buches schien die Struktur eines Prozesses relativ einfach zu sein: Alles Bekannte und Absichtliche ist generell dem Primär-, alles Fremde, Bedrohliche, Unbeabsichtigte dem Sekundärprozess zuzuordnen. Du hast dich vielleicht gefragt, warum es notwendig sei, ein ganzes Buch über eine derart lapidare Sache zu schreiben. In der Zwischenzeit hast du einige Details kennen gelernt, die diese Struktur nun etwas komplizierter machen. Tatsächlich ist es in der Praxis nicht einfach, die Struktur zu erkennen. Als Anfängerin kommt man leicht ins Schwimmen. Primär- und Sekundärprozesse geraten wild durcheinander, Signale jagen sich in rasendem Tempo.

Keine Angst vor Chaos! Orientierungslosigkeit kann hilfreich sein. Orientierungslos zu sein war mir fremd, d. h. Orientierungslosigkeit war für mich sekundär. Sie bewusst willkommen zu heissen verhalf mir zu verfeinerter Wahrnehmung, und dadurch entdeckte ich das Instrument, das als eines der wichtigsten in der Praxis von Unintentional Music gilt: die exakte und neutrale Wahrnehmung. Da ich orientierungslos war, blieb mir nichts anderes übrig, als eben genau wahrzunehmen. Die Orientierungslosigkeit, das Nichtwissen, wie es weitergehen soll, ist sogar nützlich für die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Fähigkeit, neutral zu beschreiben.

Wie erkenne ich eine Prozessstruktur?

Eine Primär-Sekundär-Struktur 1–2 begegnet mir in vier Aspekten:

A) Wahrnehmung B) Agens C) Identität D) Absicht

Im kreativen Prozess sind die Sekundärprozesse sehr wichtig. KünstlerInnen durchlaufen den Sekundärprozess oft ganz natürlich. Unabsichtliches gehört im schöpferischen Arbeiten zum Alltag. Dagegen ist es schon schwieriger, Störendes, das die Intention oder die Identität vielleicht bedroht, als neue Möglichkeit willkommen zu heissen. Hier kann es von Vorteil sein, mehr über Prozesse zu wissen, um sie kreativ zu nutzen.

Blieben wir bei der Theorie der Struktur, damit du dich mit ihr vertraut machen und das Wissen möglichst bald umsetzen kannst.

Eine Übersicht soll dir helfen, die Theorie besser in Erinnerung zu behalten:

1

2

ICH	NICHT ICH
Wahrnehmung von Bekanntem Gute Wahrnehmung A	Keine Wahrnehmung, Wahrnehmung ist weit weg, fremd A
Ich handle B	Jemand anderes, etwas anderes handelt, ein unbekannter Teil in mir selbst handelt B
Ich identifiziere mich mit ... C	Ich identifiziere mich nicht mit ... C
Ich beabsichtige, etwas zu tun, in einer gewissen Art zu sein D	Etwas Unbeabsichtigtes passiert. Plötzlich verhalte ich mich in unbeabsichtigter Art und Weise D

Beispiele:

Sekundärprozesse erlebe ich in mindestens einem der vier Aspekte, meistens sogar in mehreren gleichzeitig, wie die Beispiele zeigen

zu Wahrnehmung (A):

Es gibt Zustände, die ich problemlos wahrnehmen kann, zum Beispiel meine Grosszügigkeit (primär). Meine Aggressivität nehme ich jedoch weniger wahr. Aggression ist somit sekundär, da sie meiner Wahrnehmung fremder ist als Grosszügigkeit.

zu Agens B):

Ich ärgere mich oft über aggressive Menschen. Manchmal bedrohen sie mich sogar. Diese Menschen sind die Handelnden (Agens) meines Sekundärprozesses, da ich die Aggression als Qualität verdränge. Das Agens bezeichnet den Ort, an dem ein Sekundärprozess ausagiert wird. Das Agens kann ein unbekannter Teil in mir selber sein oder wie im Beispiel jemand anders. In diesem Fall werde ich geplagt durch innere oder äussere AggressorInnen.

zu Identität (C):

Ich mag aggressive Menschen nicht und meide sie. Viel lieber bin ich mit friedlichen Menschen zusammen.

Aggression (sekundär) passt nicht in meine Identität, ich identifiziere mich mit Friedfertigkeit.

zu Absicht (D):

Eines Tages werfe ich in einem Wutanfall eine Tasche auf den Boden. Darin befindet sich eine Glasflasche, die ich vergessen habe. Sie zerbricht. Ich erlebe mich hier in einer unbeabsichtigten, aggressiven Handlung.

Die Neutrale Beschreibung dessen, was passiert, das Erkennen der Kanäle, in welchen Signale erscheinen, und die Zuordnung nach Primär- und Sekundärprozessen führen dich bereits mitten hinein in die Prozessstruktur.

Wie wende ich dieses Wissen in der musikpädagogischen Praxis an?

Erinnerst du dich an Claudia mit ihrem „hässlichen“ Spiel?

Analysieren wir jetzt diese Arbeit nach den oben genannten Kriterien und beschreiben wir den Verlauf der Arbeit: Im untenstehenden Schema kannst du sehen, dass Claudia mehrere Sekundärprozesse durchläuft, die dadurch, dass Claudia sie bearbeitet, primär werden.

1	2
Spiel mit relativ enger Bewegung	Signal einer nicht vollendeten Bewegung. Die Bewegung ist anders als die Art und Weise, wie Claudia normalerweise spielt. Unbeabsichtigtes Signal im Bewegungskanal
1	2
Absichtlich mit grösserer Bewegung spielen	ungewohnt, macht jedoch Spass
1	2
mit Spass spielen, das Ungewohnte zulassen	Gefühl, das klinge hässlich
1	2
absichtlich hässlich spielen	Identifikation mit dem hässlichen Spiel verwandelt die Wahrnehmung: Das Spiel wird jetzt als befreit empfunden. Das Spiel ist nicht hässlich, sondern frei und fließend. Claudia fühlt sich frecher, selbständiger, freier. Es macht Spass, einfach drauflos zu spielen, ohne den Druck des ästhetischen Rahmens dauernd im Nacken zu spüren.

Lösung und Aufgabe:

Umgang mit Ästhetik überprüfen: Wurde ich durch ästhetische Vorstellungen bis anhin eher eingengt, als dass sie mich öffneten, um den Botschaften der Musik ein adäquater Kanal zu sein?

Überprüfung meiner Freiheit bzw. Gebundenheit gegenüber Stil und Spieltraditionen der Musik:

Ist es Zeit, mich neu zu orientieren?

Wie gehe ich mit Genuss und Spass im Leben allgemein um?

Die Hauptstruktur von Claudias Prozess

Primär

Eingeengt durch einen engen ästhetischen Rahmen

Unfrei, brav, scheu

Sekundär

Eigenständig, Spass am Musizieren

Frech, frei,

Glaubenssatz an der Grenze:

Ästhetik und Spass sind unvereinbar und unprofessionell

Grenzfigur sagt: Du darfst nicht frech sein!

So präsentieren sich Struktur und Prozessverlauf dieser Arbeit. Sekundäres, das Claudia aufnimmt und willkommen heisst, rutscht in den Primärprozess, und dadurch kann ein neuer Sekundärprozess erscheinen. Dieser Weg führt oft zu sehr grundsätzlichen Themen wie hier zum Thema Ästhetik und Freiheit. Zwischen dem primären und dem sekundären Prozess gibt es eine Grenze. Eine Grenze verhindert die Erfahrungen, die im Bereich des Sekundärprozesses liegen. Wie du dem Schema entnehmen kannst, konnte Claudia über die Grenze steigen und den Sekundärprozess entfalten. Dennoch war es für sie wichtig, ihre Grenze und dahinter liegende Glaubenssysteme wie auch Grenzfiguren anzuschauen.

Grenzarbeit ist das Thema des nächsten Kapitels. Deshalb verzichte ich hier auf die Beschreibung, wie Claudia auf ihre Glaubenssätze und Grenzfiguren stiess.

An den Seminarien von Lane wie auch in unzähligen Unintentional-Music-Lektionen, kommen immer wieder ähnliche Sekundärprozesse zum Vorschein. Sie erscheinen oft als „Angst vor ...“, Angst vor Fehlern, Verkrampfungen, Blackouts, vor simpler, banaler Musik, unmusikalischem Spiel, falscher Intonation, hässlicher Stimme, stilistischen Fehlern usw.

Das Eintauchen in diese Bedrohungen und das Prozessieren dieser Prima Materia, entpuppt sich immer wieder als Tor zu Kreativität. Es bringt die Verbündeten zum Vorschein, die uns ihre Botschaften enthüllen.

Therapie oder Pädagogik?

Diese Frage taucht berechtigterweise in Seminarien über Unintentional Music immer wieder auf. Dürfen wir eine solch vertiefte Arbeit im Unterricht durchführen? Ist diese Methode nicht zu therapeutisch?

Die Antwort ist: Wir dürfen diese Methode anwenden, müssen jedoch den Unterschied zwischen einer pädagogischen und einer therapeutischen Intervention verstehen.

Eine pädagogische Intervention bleibt beim Thema: Wenn persönliche Themen auftauchen, können sie bearbeitet werden. Das Thema geht vorübergehend von der Musik weg. Dies ist manchmal notwendig für den Erkenntnisprozess der Schülerin. Sobald eine Qualität erscheint, die neu ist und die Schülerin zu verwandeln vermag – wie im Beispiel von Claudia die Hässlichkeit, die zur Freiheit wird –, gehen wir zurück zur Musik und arbeiten an der Verwandlung des Spiels. Der Fokus liegt demnach immer in der Verwandlung des Spiels oder der Art und Weise der Kreation. Dass hier als „Nebenprodukt“ die Persönlichkeit Wandlungen erfährt und mitwächst, ist sogar wünschenswert. Therapeutische Interventionen gehen tiefer ins Persönliche, Lebensgeschichten müssen vielleicht aufgerollt werden, der Fokus bleibt auf dem Persönlichen. In der Pädagogik ist die Arbeit an einem persönlichen Thema, das eine bestimmte musikalische

Erfahrung erschwert, manchmal notwendig. Die Verbindung zum musikalischen Ausgangspunkt darf nicht vergessen werden und muss, spätestens nach der Durchführung einer Prozessarbeit wieder aufgenommen werden.

Auch wenn therapeutische Intervention vermieden wird, ist für diese Methode viel Arbeit an sich selbst notwendig. Entschliesst sich eine Pädagogin, auf diese Weise zu arbeiten, entscheidet sie sich auch für innere Arbeit an sich selbst. Ich werde auf dieses Thema zurückkommen.

Integration der Prozesstruktur in den musikpädagogischen Kontext:

In Claudias Prozess war die Angst vor Hässlichkeit ein zentrales Problem. Wir konnten nicht einfach weitergehen, ohne intensiver an der Hässlichkeit im allgemeinen Sinn zu arbeiten. Claudia war willens, diese Arbeit zu tun. In vielen Fällen genügt es, der Hässlichkeit das Bedrohende zu nehmen und die Schülerin zu unterstützen, auch mal hässlich zu spielen. In einer Musikstunde haben wir oft zu wenig Zeit, um eine ganze Prozessarbeit durchzuführen. Nachfolgend einige Hilfestellungen zur pädagogischen Praxis:

Pädagogische Möglichkeiten, um mit der Prozesstruktur zu arbeiten:

<i>Unterstützung:</i>	Im Wissen um den Sekundärprozess Unterstützung geben, ohne eine klassische Prozessarbeit durchzuführen. Das heisst: Mut machen, miteinander über Ästhetik reden, interessierte, offene Haltung gegenüber der Schülerin und ihrem Erleben.
<i>Rollenwechsel:</i>	Die Schülerin hört zu, die Lehrerin spielt hässlich und lässt die Schülerin die Musik beurteilen. Ist es wirklich so hässlich, wie ich gemeint habe? Lehrerin übernimmt den Prozess vorübergehend. Dies ermöglicht der Schülerin eine gewisse Distanz. Meist ist es aus dieser Optik weniger schlimm.
<i>Kreatives Spiel:</i>	In verschiedene Rollen steigen: Die Schülerin spielt als Exzentrikerin, als Akademikerin, als Kind oder als Traumfigur usw.
<i>Sich selbst einbringen:</i>	Von eigenen Erfahrungen erzählen. Wie war das, als sich mein Verständnis von Musik erweiterte? Wie war das für mich während des Studiums, wie ist es heute? Nicht zu lange von sich erzählen. Es kommt darauf an, dass man weiss, warum man von sich erzählt, nämlich nur, um subtile Unterstützung zu geben und der Schülerin zu zeigen, dass sie mit ihrem Thema nicht alleine ist. Das gibt Mut!

Mit Kindern lässt sich wunderbar mit Hässlichkeit und andern Qualitäten spielen:

„Gibt es eine hässliche Märchenfigur?“ „Ja, eine Hexe zum Beispiel.“ „Also spiel das Stück mal wie eine hässliche Hexe. Spiel mal als Hexe!“ Sodann: „Spiel nun wieder wie vorher. Was gefällt dir besser? Eine Mischung vielleicht oder ganz Hexe? Ein wenig mehr Hexe macht doch Spass, findest du nicht? Ganz Hexe? Prima, dann ist das nun dein Hexenstück!“

Auf diese Weise arbeite ich an der Struktur ohne therapeutische Interventionen. Ich bleibe dicht an der Musik.

In Claudias Prozess war es etwas anders. Sie beschäftigte sich sehr intensiv mit sich selber und war interessiert, in die Tiefe zu gehen. Es war hier wichtig, das Thema Hässlichkeit auch allgemein anzugehen. Doch es handelte sich nicht um Therapie, sondern um Persönlichkeitsarbeit. Wie im Beispiel mit dem Kind war das kreative Spiel mit der Hässlichkeit zentral, mit dem Unterschied, dass das Gespielte reflektiert wurde und somit bewusst an der Wahrnehmung, der Identität, am Agens und am Unbeabsichtigten gearbeitet wurde.

Claudia wurde sich bewusst, dass „nicht hässlich sein wollen“ sie brav machte und scheu. Das Signal zeigte ihr, dass sich in ihrem Spiel nur ein Teil ihrer Persönlichkeit zeigte. Hier war eine Wahrnehmungserweiterung gefragt. Verschiedene Spiele mit Hässlichkeit, etwa: „Wie ist es, hässlich zu sein, hässlich zu spielen, sich hässlich zu bewegen“, halfen ihr, die Wahrnehmung für diesen neuen Teil zu entwickeln. Sie spürte fortan auch frechere Seiten und zeigte diese auch, was ihr Leben nicht einfacher, wohl aber wahrer machte. Ihr Spiel entwickelte sich, es klang zunehmend farbiger, überraschender, frecher, mit einem Wort: authentischer.

Weitere Fallbeispiele mögen dir eine Palette von Möglichkeiten zeigen, mit sekundärem Material zu arbeiten.

Mathilda

Mathilda ist eine Frau mittleren Alters, die seit Jahren Klavierunterricht nimmt und bereits gewohnt ist, prozessorientiert zu arbeiten.

Sie spielt eine Bach-Fuge in D-Dur. Das figurierte Thema bereitet ihr grosse Schwierigkeiten: Obwohl sie gut geübt hat, kämpft sie mit Unregelmässigkeiten, mit Tönen, die nicht ansprechen, und mit Blockierungen.

Die Einladung, noch unregelmässiger zu spielen, Blockierungen zu verstärken und einzelne Töne sogar zu überspringen, ergab ein lustiges Spiel mit diesen Figuren, die immer wieder in neuen Rhythmen erklangen. Interessanterweise bewegten sich die Finger nun locker und frei.

In diesem Spiel war der Geist des Themas viel stärker anwesend als vorher, als sich Mathilda Mühe gab, alles richtig zu machen.

In der Folge entdeckten wir, dass dies genau die richtige Übstrategie war. Durch diese Spielweise wurden ihre Finger immer wieder neu gefordert, die verschiedenen Rhythmen bewirkten grössere Spielfreiheit, Mathilda lernte die Töne in verschiedenen Kombinationen kennen und wurde auf diese Weise mit der ganzen Figur vertrauter.

Dazu stellte sich eine Heiterkeit ein, die den Übprozess wieder erfrischte.

Wie du siehst, wird hier nicht in den Menschen Mathilda hineingebohrt, um den Sekundärprozess zu bearbeiten. Sicherlich könnte man den persönlichen Prozess dahinter ausleuchten und bearbeiten. Das war jedoch gar nicht notwendig, da eine Veränderung in ihrem Verhalten durch das spielerische Moment sofort eintrat.

Eine Unterstützung, mehr auf diese Art zu üben, und die Mitfreude über eine solch unkonventionelle, individuell kreierte Übweise reichte vollkommen, um die Schülerin zu ermutigen, daran zu glauben und zu Hause weiterzuexperimentieren.

Katharina

Katharina ärgerte sich: „Ich mache einfach keine Fortschritte in diesem Stück, es ist frustrierend!“ Sie spielte den Satz einer Wiener Sonatine von Mozart.

Ich hörte kleine Fehler, die da und dort passierten. Oft ergaben sie sich an Stellen, die für Katharina eigentlich nicht schwierig waren, eine Art Flüchtighkeitsfehler. Die Anweisung lautete: Spiel noch einmal und achte darauf, wie es gerade ist, wenn ein solcher Fehler passiert.

Ihr Kommentar: „Ich bin immer schon weiter als da, wo ich spiele. Genau das passiert immer beim Vorspielen in den Musizierstunden!“

Das, was sie beschrieben hatte, war etwas, was sie nun absichtlich machen konnte: nämlich nicht dort sein, wo sie gerade spielt, sondern schon weiter im Text.

Sie erkannte, wie ihr Geist umherschoss, während sie spielte. Dabei nahm sie genau wahr, welche Stelle bereits wirklich gut geübt war. Sie konnte feststellen, wo dieser umherschliessende Geist ihr nichts anhaben konnte und wo sie aus dem Stück rausflog. Gewisse Stellen schaffte sie nur mit höchster Konzentration auf jeden zu spielenden Ton, in anderen hingegen war sie sattelfest.

Die Botschaft lautete: Wenn du so spielst, merkst du, welche Stellen du noch genau üben musst. Kontrolliere deinen Stand immer wieder mit dieser Art zu spielen.

Katharina war restlos begeistert. Erstens hatte sie selber eine ihr gemässe Übmethode gefunden. Das wirkte viel motivierender als alle meine bisherigen Übvorschläge.

Zweitens erkannte sie etwas Wichtiges, was das Vorspielen betraf: Sie wusste jetzt genauer, warum es beim Vorspiel oft nicht klappen wollte. Da sie diese Situation vorausnahm und ühend bearbeitete, brauchte sie vor dem Vorspiel keine Angst mehr zu haben. Es war ein diffuses Gefühl, das die Angst ausgelöst hatte: „Es wird etwas passieren, aber ich weiss nicht genau was.“

Methoden, die sich im Unterricht besonders eignen zur Entfaltung eines sekundären Prozesses:

Unbeabsichtigtes mit Absicht tun

Unbeabsichtigtes noch einmal tun, jetzt mit Absicht. Dabei bewusst wahrnehmen, was geschieht.

Verstärkung:

Sekundäres verstärken, amplifizieren: noch mehr Fehler, Verkrampfung nicht bloss mit der Hand, sondern allmählich mit dem ganzen Körper. Genau wahrnehmen, was geschieht: Erscheint ein anderer Kanal, eine neue Energie, gibt es eine plötzliche Einsicht oder eine Reaktion?

Verbieten:

Manchmal ist es sinnvoll, ein Signal zu verbieten. „Spiel jetzt ganz ohne Fehler!“ Oder: „Mach keine eckigen Bewegungen mehr, sondern nur weiche!“ Wenn ich verbiete, spüre ich die Energie, die hinter einem Signal steckt, besser, weil der Impuls stärker wird. Diese Arbeitsweise eignet sich bei SchülerInnen, die Schwierigkeiten haben, einem Sekundärprozess zu folgen, oder auch wenn sich Widerstand zeigt. Sie eignet sich auch in Momenten, in denen Signale wieder auftauchen, an welchen man bereits gearbeitet hat. Das Verbieten kann in diesem Fall etwas tiefer greifen.

Verbieten ist im Grunde eine Verstärkung dessen, was wir sowieso oft machen in unseren pädagogischen Interventionen. Wir wollen den SchülerInnen ja helfen, die Intention zu realisieren. Wenn wir das prozessorientiert tun, ist die Intervention nicht ganz dieselbe. Der Unterschied liegt erstens darin, dass durch ein prozessorientiertes Verbot mehr Wahrnehmung für den Impuls hinter dem Fehler möglich wird und somit an der Wurzel des Fehlers gearbeitet werden kann. Ein zweiter Unterschied ergibt sich dadurch, dass durch die bewusste Strenge des Verbots eine Reaktion hervorgerufen wird. Eine Reaktion wie zum Beispiel: „Blöd, ich will doch nicht so eingeengt sein“, kann sofort weiterverwendet werden, indem man fragt: „Wie willst du denn sein?“, um dann mit der Antwort weiterzuarbeiten und sie für die Musik zu nutzen.

Spiegeln:

Ich wiederhole das, was die Schülerin eben gemacht hat: die gleichen Bewegungen, die gleichen Fehler, dieselbe Verkrampfung. Dann frage ich die Schülerin, was sie sieht oder was sie hört. Der

Blick bzw. das Ohr von aussen ermöglicht mehr Bewusstheit und Einsicht in die entsprechende Botschaft. Danach ist es der Schülerin oft möglich, sich tiefer in den Prozess hineinzubegeben.

Symptommacherin:

Was oder wer macht, dass ich mich verkrämpfe? Mit dieser Intervention möchte ich der Schülerin ermöglichen, sich von der Opferrolle zu befreien:

Ich leide darunter, dass ich immer so nervös bin beim Spielen, ich leide, weil ich mich verkrämpfe, weil zu viele Fehler passieren, weil ich immer zittere – ich bin ein Opfer von alledem.

Ich leide unter einem Symptom, das einfach passiert. Nun drehe ich alles um und werde zur Verursacherin des Symptoms.

Zu zweit geht das ganz gut. Die Schülerin leidet zum Beispiel an Lampenfieber, das ein Zittern verursacht. Zunächst versucht die Schülerin ihr Zittern möglichst genau zu beschreiben. Fragen wie :“Wie zittert es in meinem Körper“, wo entsteht es zuerst, wie und wohin breitet es sich danach aus“, sind hilfreiche Fragen, um das Symptom zu ergründen. Sodann zeigt sie der Lehrerin diese spezifische Qualität des Zitterns, indem sie diese so zu bewegen versucht, dass die Lehrerin möglichst genau so zu zittern beginnt, wie vorher von der Schülerin beschrieben. Dabei achtet die Schülerin genau auf ihre Gefühle und Energien. Wie bewegt sie ihre Lehrerin, was erlebt sie dabei? Sie kommt dadurch mit der Energie, die hinter dem Zittern verborgen ist, in Kontakt und entdeckt möglicherweise ungeahnte Botschaften, wenn der Symptommacher, wie er das häufig tut, zu reden beginnt. Da Zittern ein häufiges Lampenfiebersymptom darstellt, kenne ich bereits einige seiner Botschaften. Hier ein paar Kostproben: „Du willst dich nur immer anpassen. Geh deinen eigenen Weg! Steh zu dir!“ Der Symptommacher gibt seine Botschaften auch über Körperhaltungen preis. In einem Fall konnte man die Schülerin in der Rolle des Symptomachers beobachten, wie sich ihre Körpersprache deutlich veränderte. Bewegte sie sich vor der Arbeit während des Redens dauernd, blieb sie in der Rolle des Symptomachers plötzlich felsenfest stehen und strahlte eine Standfestigkeit aus, die sie eigentlich schon lange gesucht hatte. Die Arbeit am Symptommacher bringt den MusikerInnen oft tiefe Einsichten und eröffnet ihnen neue Wege in der persönlichen und der musikalischen Arbeit.

Tipp 1:

Schreib nach der Lektion ein Protokoll des Verlaufs und versuch, die Prozessstruktur und die beteiligten Kanäle herauszufinden. Dies ist eine sehr gute Vorbereitung für prozessorientiertes Arbeiten direkt im Unterricht.

Tipp 2:

Wenn du noch wenig Erfahrung in prozessorientiertem Arbeiten hast und es trotzdem ausprobieren möchtest, frag deine Schülerin, ob sie Lust hat, etwas Neues auszuprobieren. Sag ihr, dass du am Lernen bist. Das wird dir helfen, wenn du plötzlich nicht mehr weiterweisst. Die Schülerin wird kooperieren und ihre eigene Kreativität einbringen. Ihr seid dann auf derselben Ebene, und der Schülerin wird es Freude bereiten, kollegial zusammenzuarbeiten. Oft erlebe ich, dass SchülerInnen genauer wahrnehmen als ich. Das nutze ich gern, damit die Arbeit noch exakter wird und ich selber weiterlernen kann.

Tipp 3:

Praktiziere diese Methoden selber beim Üben zu Hause, wo du ohne Stress üben kannst. Übe mit einer Kollegin oder sogar zu dritt:

1 spielt, 2 begleitet, 3 beobachtet von aussen.

Diese Übform ist sehr empfehlenswert für diejenigen, die intensiver mit dieser Methode arbeiten möchten.

2.4 Arbeit an Grenzen

Der Prozess von Claudia im letzten Kapitel zeigte eine Grenze auf, ein Glaubenssystem, das die Erweiterung ihres ästhetischen Verständnisses behinderte. Sie war im Glauben gefangen, Ästhetik und Spass vertrügen sich nicht. Die bewusste Arbeit an diesem Glaubenssystem gab ihr das Vertrauen, mehr Spass beim Spielen zu wagen und sogar neue musikalische Möglichkeiten zu erforschen.

Es handelte sich um eine eher kleine, relativ leicht zu überwindende Grenze, es gab im Unterricht keine grossen Probleme oder Schwierigkeiten, sie zu bearbeiten.

Es gibt aber auch stärkere Grenzen, manchmal sogar Grenzen, die mit einem Trauma zusammenhängen. Damit nähern wir uns nun den eher heiklen Themenkreisen von Unintentional Music.

Was ist eigentlich eine Grenze?

Im ersten Teil des Buches war schon kurz von den Grenzen die Rede. In diesem Kapitel möchte ich genauer auf das Thema eingehen.

Im prozessorientierten Sinne zeigt eine Grenze den äussersten Rahmen meiner Identität. Hier kann ich nicht weitergehen, hier beginnt der Bereich des „Nicht Ich“. Die Grenze taucht auf, wenn der Sekundärprozess (noch) nicht zugänglich ist, weil meine Identität, mein Glaubenssystem das nicht zulässt.

Zum Beispiel die Grenze zu Erfolg. Jedes Mal, wenn ein Erfolg sich einstellen will, krebse ich zurück, oder etwas blockiert mich. Es gibt Grenzen zu Aggression, zu Weichheit, zu Entspannung, zu Härte, je nach Glaubenssystem, das sich dahinter versteckt hält. Ein Glaubenssystem ist eine Überzeugung, die ich irgendwann aufgenommen habe. Vielleicht in meinem Elternhaus, in der Schule, im gesellschaftlichen Umfeld, in meinem Land oder sonstwo. Zum Glaubenssystem gehören Grenzfiguren wie Eltern, Geschwister, LehrerInnen, religiöse FührerInnen, PolitikerInnen usw.

Grenzen kann man thematisch ordnen, in persönliche, familiäre, gesellschaftliche und kulturelle Grenzen. Überall, wo es Identität gibt, erscheinen Grenzen. Also auch in der Musik

Es ist interessant, welchen Grenzen wir oft bei klassischen MusikerInnen begegnen:

Hier können Grenzen auftauchen zu Kitsch, banaler Musik, Unterhaltungsmusik, Wildheit, Unkultiviertheit usw.

Bist du Jazzmusikerin, Barpianistin oder Unterhaltungsmusikerin, tauchen andere Grenzen auf. Frage dich selbst und frage auch KollegInnen.

Viele Grenzen verhindern die individuelle Entfaltung. Die Angst davor, kitschig zu improvisieren, macht mich enger, als ich bin. Wenn ich aber den Versuch wage, wirklich ganz kitschig zu spielen, dann geht der Prozess auf einmal weiter und zeigt mir mit der Zeit, wohin die Reise geht. Vermutlich ist dann die Frage nach Kitsch vom Tisch, weil ich mich aus dem Klischee hinausbewege in meinen ureigensten Ausdruck hinein.

Beispiel

Ich versuche nun, die Arbeit an einer meiner Grenzen in genauen Schritten zu beschreiben.

Ich habe eine Grenze bezüglich Boogie Woogie, obwohl ich mich für offen halte, was Musikstile anbelangt, ich höre ausser Klassik sehr gern Jazz, Blues, ethnische Musik, inklusive Schweizer Volksmusik, Pop usw., stosse ich bei Boogie jedoch immer an Grenzen. Viele meiner SchülerInnen wollen Boogie spielen. Das nervt mich immer ein wenig, auch wenn ich jeweils darauf eingehe.

1. Ich setze mich ans Klavier und möchte am Boogie Woogie arbeiten. Es stellt sich jedoch unerwartet eine totale Lust auf Brahms ein, und ich lasse es zu im Wissen, dass ich etwas ausweiche. Ich genieße die starken Gefühle, die dieses Brahms-Intermezzo auszeichnen, seine Komplexität der Harmonien und der Stimmenführung. Ich fliesse mit und kann kaum stoppen. Das ist natürlich, du wirst es bereits ahnen, mein Primärprozess. Hier bin ich zu Hause.
2. Nun zwingen ich mich, einen Boogie zu spielen.
Es geht gar nicht gut. Natürlich bin ich dazu nicht ausgebildet, aber es ist nicht das, was mich hemmt. Etwas wehrt sich. Ich versuche es wieder und wieder. Die vielen Töne nerven mich. Sofort stellen sich Urteile ein: banal, zu extravertiert, zu elementar, ich spüre mein Glaubenssystem, aber das kenne ich schon so gut, dass ich es nicht interessant finde, es zu bearbeiten. Ich gebe mir selber ein negatives Feedback.
Ich fühle jedoch ein dumpfes Gefühl im Bauch. Das stoppt mich immer wieder. Könnte dies ein Grenzsignal¹ sein?
3. Ich folge diesem Gefühl. Meine Aufmerksamkeit geht in den Bauch und in meinen ganzen Körper. Ich fühle das Körperliche ganz stark. Ich bin einfach Körper jetzt gerade. Das Entfalten dieses Gefühls führt mich zur starken Wahrnehmung meiner Körperlichkeit. Es fühlt sich ausserordentlich gut an. Ich lasse diesen Körper sich etwas bewegen, um ihn noch besser zu spüren. Vor allem der Rumpf ist offenbar wichtig, denn ihn spüre ich am intensivsten. Es taucht die Idee auf, auf diese Art ein Stück zu spielen. Ich beginne eine Schubert-Sonate mit genau diesem Gefühl zu spielen, und siehe da, es geht alles besser als normalerweise. Alles ist viel intensiver, und ich bin so stark in meinem Körper drinnen, dass ich fühlen kann, wie er Gefäss wird für die musikalische Energie. Jetzt kann ich machen, was ich will. Mein Körper erlaubt mir eine grosse Freiheit im Spiel. Das ist überwältigend, es ist eine neue Erfahrung, so zu spielen.
4. Nun versuche ich, mit genau demselben Körpergefühl einen Boogie zu spielen. Es kommen ganz neue Melodien, das Tempo ist organisch, ich habe sogar Spass daran und finde es gar nicht mehr banal, sondern spüre die Lebensfreude darin. Tatsächlich hat sich etwas Entscheidendes verändert in der Einstellung zum Boogie Woogie. Dies ermöglicht mir eine positivere Einstellung gegenüber den Wünschen meiner SchülerInnen. Ich spüre nun besser, warum sie diese Musik spielen möchten, und werde sie besser darin unterstützen können.

Wie erkenne ich eine Grenze?

Grenzen tauchen in der Arbeit mit dem Sekundärprozess plötzlich auf. Sie erscheinen, wenn die Energie plötzlich flauer wird, wenn eine Handlung plötzlich gestoppt wird, oder ganz einfach auch dann, wenn die Schülerin sagt: „Das kann ich nicht!“ Es gibt Reaktionen an der Grenze, und du erlebst deine Grenzen wie auch diejenigen deiner SchülerInnen immer wieder in Form von Ausweichmanövern. Plötzlicher Redeschwall oder unmotiviertes Lachen sind weitere Indizien einer Grenze.

Verschiedene Facetten von Grenzen

S ist gerade daran zu erforschen, wie sie in eine Trance fällt, und versucht, diese zu verstärken. Auf einmal beginnt sie zu reden und gibt viele Erklärungen ab. Die Grenze hier ist das plötzliche und viele Reden. Der Prozess ist die Trance, also etwas, was gerade nicht mit Reden zu tun hat.

B experimentiert mit zackigen Bewegungen. Sie gehen unvermutet in weiche über. Die Energie verändert sich, die Intensität nimmt ab.

Die Grenze ist hier das Umschlagen in eine andere Qualität, die mit der vorhergehenden nicht kongruent ist. Als Begleiterin merke ich vielleicht ein etwas flaes Gefühl. Die Wahrnehmung zeigt mir, dass die zackige Bewegungsqualität nicht vollendet wurde, das heisst, die Verstärkung der zackigen Bewegung stoppte plötzlich und ging über in eine weichere Bewegungsform.

Ich ermutige F, das Clownhafte ihres Ausdruckes weiter zu entfalten. Sie sagt kategorisch: „Das kann ich nicht!“

F hat eine Grenze zur Qualität des Clowns.

G zeigt ein Bewegungssignal in den Hüften während des Spiels. Die Ermunterung, dies zu verstärken, führt zu einem bauchtänzerischen Ausdruck. Plötzlich stoppt sie und sagt: „Nein, ich bin doch keine Bauchtänzerin!“

Was passiert genau in diesen Momenten?

Betrachten wir das Beispiel mit dem Clown. Ich frage F, wer oder was dagegen sei, ein Clown zu sein. Wer oder was hindert sie daran? F antwortet: „Ich durfte nicht lustig sein. Schon früh in meiner Kindheit musste ich viel Verantwortung übernehmen. Meine Kameraden spielten oft zusammen, aber ich musste immer zu Hause bleiben. Ja, vielleicht ist es meine Erziehung, die mich bremst. Es hat immer geheissen: Zuerst die Arbeit, dann das Vergnügen! Witzige Leute galten als unseriös.“

Die Kameraden sind Figuren jenseits der Grenze: Die Eltern sind die Grenzfiguren.

Im Beispiel mit der Trance von S kann ich fragen: „Was könnte passieren, wenn du ganz in die Trance versinken würdest?“

Antwort: „Ich würde den Boden verlieren und habe Angst, nicht mehr zurückzukehren. Ich würde den Kontakt zu den Mitmenschen verlieren und sterben.“

Das Glaubenssystem dahinter sagt: Kontrolle verlieren ist lebensgefährlich.

Der Bauchtanz von G möchte vielleicht an der Identität ihres Frauseins rütteln. Ein Glaubenssatz oder eine Grenzfigur will das aber noch verhindern. „Bauchtanz ist doch unseriös!“

Nachdem wir gesehen haben, dass Grenzen mit Glaubenssystemen und Grenzfiguren in Zusammenhang stehen, stellt sich die Frage, was wir damit im Unterricht tun sollen und ob wir hier nicht plötzlich in die TherapeutInnenrolle fallen. Es gibt sicher Fälle von Grenzen, die schwerlich im Rahmen der Musikpädagogik bearbeitet werden können, z. B. Grenzen, die mit schweren Traumata oder sehr tiefen Komplexen in Verbindung stehen. Auf der andern Seite habe ich durch spezifische Interventionen, auch durch bestimmte Musik, die zum Beispiel die Energie jenseits der Grenze unterstützt, sehr gute Erfahrungen gemacht, ohne die pädagogische Rolle zu verlassen. Deshalb möchte ich dich ermutigen, an Grenzen arbeiten zu lernen. Du wirst in diesem Kapitel Methoden kennen lernen, die dicht an der Musik bleiben und das Potenzial des Sekundärprozesses jenseits der Grenze hervorholen, so dass es für die Musik gebraucht werden kann. Wichtig scheint mir ferner, sich selbst immer wieder zu beobachten.

Wie oft segelt man als Lehrerin in eine absolute Beurteilung der SchülerInnen hinein. „Sie kann einfach nicht lyrisch spielen!“ „Sie wird nur eine Musiklehrerin werden!“ „Sie ist keine Virtuosa!“ „Sie hört einfach nicht gut!“

LehrerInnen werden auf diese Weise zu Grenzfiguren ihrer StudentInnen. Solche Figuren wirken oft jahrelang als Blockaden. Die Möglichkeit, das Arbeiten an der Musik mit der Entfaltung des persönlichen Prozesses zu kombinieren, erkannte ich während meines Musikstudiums. Wenn ich in einem Werk mit Zugangsschwierigkeiten kämpfte, fühlte ich sehr schnell die Verbindung zu meiner Persönlichkeit und erkannte, dass es primär darum ging, an meiner Persönlichkeit zu arbeiten als Voraussetzung zum musikalischen Arbeiten.

Wenn ich heute als Lehrerin merke, dass eine Schülerin an einer Grenze ist, weiss ich, dass sich ein Sekundärprozess zeigen möchte. Dieses Wissen hilft mir, mein Vertrauen in die Schülerin zu behalten oder sogar aufzubauen, weil ich weiss, dass der Prozess sie weiterführen wird.

Möglichkeiten, im Unterricht mit Grenzen zu arbeiten:

- Generell Arbeit an sich selbst: Eigene Grenzen erkennen lernen, im Alltag wie auch in der musikalischen Arbeit. (Siehe nachfolgende Übung 1)
- In der Arbeit mit SchülerInnen Grenzen respektieren, gleichzeitig Interesse und Neugierde am Bereich jenseits der Grenze spüren und zeigen.
- Ein- bis zweimalige, unterstützende Einladung zur Erforschung des Sekundärprozesses jenseits der Grenze mit Beachtung der positiven bzw. negativen Rückmeldung. Hierbei ist mein Interesse an der zu entfaltenden Energie entscheidend. Als Lehrerin kann ich ermutigen, aber auch entmutigen. Ich erfahre hier auch etwas über mich selbst. Bin ich eher ängstlich oder eher zu forciierend? Will ich die Schülerin „über der Grenze haben“ aus Erfolgsgründen, oder bin ich selber generell ängstlich Unbekanntem gegenüber? Die Beachtung der Rückmeldung dient dazu, nichts zu forcieren, aber auch möglichst nichts zu verpassen.
- Taucht eine Grenze auf, gilt die erste Frage mir selbst: Habe ich selbst hier auch eine Grenze? Provoziere ich durch meine Grenzen diejenigen der SchülerInnen? Indem ich in diesem Fall selber über die Grenze gehe, unterstütze ich den Prozess der Schülerin. Sie wird früher oder später ihre Grenze auch übersteigen können.
- Fragen wie: Wer oder was ist dagegen, hier weiterzumachen?
Vielleicht taucht eine Grenzfigur auf, die etwas verbietet. Diese Figur kann die Schülerin selber spielen und im Rollenspiel mit mir zusammen entfalten. Mit der Grenzfigur kann man auch reden und sie fragen, was sie will. Vielleicht kann man der Grenzfigur klar machen, dass der Sekundärprozess für den Primärprozess hilfreich ist. Grenzfiguren haben oft Angst, deshalb muss man sie manchmal ermutigen, unbekannte Eigenschaften zuzulassen.
- Die Schülerin entfaltet die Qualität dieser Figur dahin gehend, dass sie die Energie dahinter entdeckt. Auf diese Weise kann eine negative Wertung in eine Qualität transformiert werden, die der Schülerin hilft. Die Energie dieser Figur musikalisch ausdrücken und mit dieser Energie wieder zum Thema zurückgehen, z. B. zu einem Musikwerk, zu einer Improvisation usw.
- Musik auswählen, welche die Energie des Sekundärprozesses jenseits der Grenze ausdrückt und die Schülerin unterstützt, sich der neuen Qualität des Prozesses vermehrt zu öffnen.
- Muster jenseits der Grenze finden: Vorbilder, die diese Qualitäten haben. Zum Beispiel aus dem Leben, aus Filmen, aus Büchern ...
- Kanalwechsel: Was die Schülerin nicht aktiv tun kann, kann sie vielleicht fantasieren. Sie kann sich eine Bewegungsqualität (Bewegungskanal) vorstellen (visueller Kanal), die sie real nicht ausführen kann.
- Prozess spiegeln: Die Schülerin schaut mir zu, wie ich über die Grenze gehe. Dies gibt Mut!

- Signal an der Grenze bearbeiten. Entfalten, verstärken, Symptommacherin erforschen, bis eine bestimmte Qualität erreicht ist. Diese Qualität hat schon etwas vom Bereich jenseits der Grenze.
- Bewusste Unterstützung des Primärprozesses und damit die Dynamik der Wandlung (Yin-Yang) auslösen.
- Das Glaubenssystem an der Grenze ist oft unbewusst. Das Glaubenssystem finden und bewusst machen. Es lässt sich dann besser in Frage stellen.

Übung 1

1. Überlege dir etwas, was du in der Musik nicht kannst. Du hast vielleicht keinen Zugang zu einer bestimmten Komponistin. Oder du kannst nicht schnell spielen. Du spielst vielleicht zu mechanisch und wagst dich nicht, Gefühle auszudrücken. Dein Kopf kann die Töne, die du auswendig lernen willst, nicht behalten.
2. Versuche nun genau das zu tun, was du eben gerade nicht kannst. Achte auf die Entwicklung der Energie in der Arbeit. Gibt es plötzlich einen Stopp? Nimmt die Energie mit der Zeit wieder ab? Wird es langweilig? Wirst du plötzlich müde, oder bekommst du sogar Schmerzen?
3. Halte nun inne und lass dir Zeit herauszufinden, wie du am besten weiterarbeitest.
 - a) Wer oder was ist nicht einverstanden, hier weiterzugehen?
 - b) Welche Reaktion merkst du, in welchem Kanal?
4. Wähle den Weg, der dir fremder oder der unbekannter ist.
5. Wenn du mit a) arbeitest: Spiele selbst diese Grenzfigur. Wie verhält sie sich? Wie redet sie, wie bewegt sie sich? Gehe in deiner Erforschung so weit, bis etwas passiert, das sich gut anfühlt, und gehe mit dieser Qualität weiter. Wenn du diese Eigenschaft voll entfaltet hast, gehe zum Problem zurück und nimm dein Thema mit der neuen Energie wieder auf.

Wenn du mit b) arbeitest: Erforsche diese Reaktion. Beschreibe sie so genau wie nur möglich. Welche Qualität zeichnet die Reaktion aus? Wie merkst du sie? Finde den Kanal, durch welchen sich diese Reaktion zeigt. Versuche sodann zur Symptommacherin zu werden (siehe Kap. 2.3) und achte dabei auf die Energie, mit der du dieses Symptom machst. Entfalte diese Energie weiter, bis du ganz mit ihr verbunden bist. Vielleicht taucht eine Traumfigur auf, eine Fantasiefigur oder eine Märchenfigur.

Sei nun selber diese Figur und lass sie eine Musik kreieren.

Geh nun zurück zu deinem Thema und arbeite mit der Qualität der Traumfigur weiter.

Weitere Formen von Grenzen

Familiäre und kulturelle Grenzen

Im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen geraten wir oft an Grenzen, die ihren Ursprung im familiären und kulturellen Umfeld haben. Diese SchülerInnen kommen nicht zu uns, um an Grenzen zu arbeiten. Sie leben oft (noch) ungebrochen innerhalb eines Glaubenssystems und haben kein Interesse daran, etwas zu verändern.

Beispiel

Vor etwa zwei Jahren unterrichtete ich Priska, ein sensibles, ängstliches Mädchen. Ich war in einer sehr kreativen Phase, experimentierte oft mit meinen SchülerInnen und fühlte mich kraftvoll.

Auch Priska liebte das Improvisieren. Allerdings schreckte sie zurück, wenn plötzlich eine Dissonanz erklang. Sie spielte am liebsten nur leise, harmonische Musik. Auch hatte sie die Tendenz, immer das Gleiche zu spielen. Neues war generell beunruhigend. Ermutigung brachte hier nichts. Mit dieser Interventionsweise erschreckte ich sie noch mehr.

Einmal erzählte sie mir, dass sie gern zu mir in den Unterricht komme, dass es jedoch schade sei, den Unterricht nicht in ihrem Quartier abhalten zu können. Sie habe immer Angst, ins Tram zu steigen.

Weitere Informationen der Mutter, mit der ich in einem guten Kontakt stand, zeigten, dass Priska bereits geprägt war von den Ängsten, unter denen ihr Vater litt. Diese manifestierten sich als Angst vor AusländerInnen, vor Drogensüchtigen usw. Diese Angst begann, sobald die Familie ihr Quartier verliess. So auch bei Priska. Das Quartier war in Ordnung, aber ausserhalb war die Welt voller Menschen, vor denen man Angst haben musste.

Es brauchte viel innere Arbeit an mir selbst, um mit diesem Mädchen zu arbeiten. Da ich, wie gesagt, in einer Powerphase war, fiel es mir nicht leicht, auf dieses sensible Wesen einzugehen. Priska wollte auch nicht vorspielen in der Musikschule. Sie bekam Bauchschmerzen, wenn sie den Vortragssaal nur sah. Im Quartier ging das besser. Am liebsten spielte sie den alten Menschen im Pflegeheim ihres Stadtteils vor.

Ich fühlte in mir die Verurteilung dieses Milieus. Es schien mir kleinbürgerlich, und für Ausländerfeindlichkeit habe ich sowieso nur Kritik übrig.

Auf der andern Seite interessierte mich dieses Ängstliche, dieses Durchsichtige meiner Schülerin.

Ich liess mein Urteil fallen und entschied mich, die Situation einfach zu erforschen.

Wir spielten also immer etwa dasselbe, und ich fokussierte mich darauf, mit ihrer Energie mitzugehen und nichts erzwingen zu wollen.

Zunehmend gewann sie Vertrauen. Ich achtete ihre Grenze und verhielt mich sanfter als gewohnt. Dies brachte zumindest eine gute Stimmung in den Unterricht.

Mit der Zeit wurde sie von sich aus etwas mutiger. Ihre Angst vor dem Tram überrollte sie jedoch noch immer jeweils gegen Ende der Stunde. Sie hatte Angst vor den Leuten, denen sie im Tram begegnete, und fühlte sich unbehaglich. Diese Menschen jagten ihr Angst ein, und jeweils kurz vor Ende der Klavierstunde überkam sie die Furcht vor der bevorstehenden Tramfahrt. Da sie in der Klavierstunde nun jedoch genügend Vertrauen aufgebaut hatte, war sie bereit, auf meinen Vorschlag, diese bedrohlichen Leute näher unter die Lupe zu nehmen, einzugehen. Wir tauschten unsere Erfahrungen aus und erzählten einander Erlebnisse diverser Tram- und Busfahrten. Nun wagte sie sogar, die Energien dieser Menschen in einer Improvisation zu zeigen. Sie spielte eine starke, kräftige Musik mit vielen tiefen Tönen. Diese Improvisation führten wir von da an oft am Ende der Stunde durch. Priska verlor ihre Angst dadurch nicht ganz, aber diese Improvisationen nahmen der Tramfahrt das Panische, und Priska konnte einen kühleren Kopf bewahren und bis zum Ende der Stunde gut arbeiten.

Was ist hier passiert?

Ich erkannte ein Urteil in mir, d. h. ich war selber in einem Glaubenssystem gefangen und hatte eine Grenze zu dieser Art zu leben. Das Loslassen des Urteils ermöglichte mir, Priskas Situation neutraler zu beobachten. Auf diesem Weg spürte ich auch ihre Sensibilität exakter

und bemerkte ihre Feinfühligkeit, die ich sehr gern unterstützte. Ich folgte sodann ihrem Primärprozess voll und ganz. Auf diesem Weg konnte sich gemäss dem Yin-Yang-Prinzip etwas wandeln. Die Entfaltung des Primärprozesses ermöglichte immer besser das Aufscheinen des Sekundärprozesses.

Während dieser Zeit lernte ich selber eine ganze Menge. Durch das Einfühlen und Erforschen des Wesens von Priska wie auch durch das Loslassen meines eigenen Glaubenssystems, entdeckte ich Parallelen zu meinem Leben, gerade was Ängste und Verletzlichkeit betraf.

Das Übersteigen meiner eigenen Grenze machte mich zudem wahrnehmungsfähiger, und ich entdeckte, dass Grenzen Wahrnehmungen verhindern können.

Die Geschichte von Priska führt uns ins nächste Kapitel, das von der Beziehung Lehrerin-Schülerin handelt. Vorher möchte ich jedoch noch mal zum Kernthema zurückkehren:

Folgende Schritte können dir helfen, mit Grenzen einer Schülerin, eines Schülers, die sich aufgrund des gegebenen Umfeldes nicht bearbeiten lassen, behutsamer umzugehen.

Übung 2

- Erster Schritt: Hast du eine Grenze zur Lebensweise und Identität der Schülerin? Verurteilst du die Lebensform, in welcher deine Schülerin sich zu Hause fühlt? Lass für den Moment dein Urteil fallen.
- Zweiter Schritt: Versuche so zu sein wie die Schülerin, nimm ihre Energie und den Kanal wahr, in welchem diese Energie erscheint, und drücke dies nun selbst aus für einen Moment. Das heisst, prozessorientiert gesprochen, du lebst für eine Weile ihren Primärprozess. Sie ist dein Sekundärprozess, da ihr Sosein dich irritiert.
- Dritter Schritt: Entfalte und verstärke die Energie, bis du etwas entdeckst, was deine Aufmerksamkeit packt. Geh sodann damit weiter und entfalte das, was deine Aufmerksamkeit gepackt hat. Etwas, das dich gerade fasziniert. Gehe in dieser Arbeit bis zu dem Punkt, an dem sich dir eine ganz bestimmte, eindeutige Qualität zeigt.
- Vierter Schritt: Ermögliche dieser Qualität, eine Musik zu kreieren, oder spiele ein Musikstück mit dieser Qualität.
- Fünfter Schritt: Fantasiere, wie du diese Energie in deinem Leben vermehrt ausdrücken kannst.
- Sechster Schritt: Brauche diese Energie in der Arbeit mit der betreffenden Schülerin. Möglicherweise verändert sich etwas dadurch. Nimm einfach wahr, was passiert.

Grosse Grenzen

Im Unterricht begegnen wir auch sehr grossen Grenzen. Von einer sehr grossen Grenze spricht man im Zusammenhang mit einem Komplex,² mit einem Trauma, mit Missbrauch jeglicher Art, d. h. mit sehr tiefen Prozessen.

Wenn jemand an eine grosse Grenze kommt, treten oft starke Reaktionen wie Panik, Schweissausbrüche, Ohnmachtszustände, Lähmungserscheinungen usw. auf.

Bei SchülerInnen, von denen ich weiss, dass sie in Therapie sind, und/oder die deklariert an ihrer Persönlichkeit arbeiten wollen, ist es möglich, mit der Reaktion an der Grenze zu arbeiten, d. h. mit dem Schweissausbruch, mit der Lähmung usw., um den musikalischen Wachstumsprozess weiterzubringen.

Beispiel

Franziska arbeitete mit mir an ihren kreativen Blockaden. Sie war therapiegewohnt und tauchte in alles ein, was ihr in den Stunden begegnete. Auf diese Weise kam sie mächtig voran. An einem Punkt waren wir beide sehr glücklich über das Resultat. Es schien, als liege eine grosse Arbeitsphase hinter uns. Franziska konnte nun ganz auf das Inhaltliche der Improvisation fokussieren. Persönliches schien sie nicht mehr zu hemmen. Da kam mir die Idee, dies ein wenig zu feiern mit einer gemeinsamen Improvisation. Ich selber war begeistert von dieser Idee, während meine Schülerin eine heftige Reaktion zeigte. Sie erschrak gewaltig und beschrieb ihre Reaktion als Lähmung. Genaueres Nachfragen zeigte, dass etwas ihren Brustkorb zusammendrückte, ihr den Atem nahm, um dann ihre Muskeln zu lähmen. Ich fragte sie beiläufig, ob sie diese Reaktion kenne. Sie bejahte und beschrieb sie als Prüfungssymptom. Da ihr gerade eine Prüfung bevorstand, war es vielleicht nützlich, an diesem Symptom zu arbeiten. Sie sollte mir zeigen, wie dieses Symptom entstand, indem sie meinen Brustkorb zusammendrückte. Sie sollte also aus der Opfer- in die Täterinnenrolle steigen. In der Prozesssprache nennt man das „Symptommacherin“. Dies war nicht so leicht, denn sie hatte eine Grenze, mir wehzutun. Jetzt half ihr, das Opfer-TäterInnen-Modell zu thematisieren. Nach einigen Anläufen ging es immer besser. Sie sollte sich mit der Energie der Täterin voll identifizieren, um die Qualität zu spüren. Danach sollte sie dieselbe Energie spüren, aber ohne Interaktion mit mir, um voll in die Figur hineinzukommen. Auf einmal sagte sie, sie müsse etwas fortwerfen. Sofort reichte ich ihr eine Jacke, die sie dann gegen die Wand warf, in den Raum, gegen mich. So ging der Prozess in ein Spiel über, in dem wir uns gegenseitig mit der Jacke bewarfen. Es war ein energiegelades Spiel, das wir beide genossen. Mitten im Spiel gingen wir ans Klavier und spielten einfach weiter, jetzt nicht mehr mit der Jacke, sondern mit Tönen. Die Musik war unglaublich witzig und angriffig, die Interaktion total lebendig. Franziska spielte völlig ungebremst.

Das wars! Franziska war über die Grenze gegangen und lebte die Energie ihres Sekundärprozesses vollkommen. Ein wahrhaft grosser Moment !

Weitere Beispiele, die verschiedene Interventionen zeigen:

Das Allegro Barbaro von Bela Bartok vermochte eine Schülerin zu unterstützen, ihre wuchtige Energie besser kennen zu lernen und zu gebrauchen. Das Üben dieses Musikwerkes brachte sie tagtäglich in Kontakt mit dieser Energie.

In ihrem Leben hatte sie eine Grenze, diese Energie zu zeigen. Geschützt in einem Werk, entdeckte sie die Lust an dieser Energie.

Hier wirkte die Kraft der Musik als Katalysator.

Ein Klavierschüler, dessen Glaubenssystem davon ausging, dass nur grosse und intensive Bewegungen während des Spiels eine Spannung in der Musik zu erzeugen vermögen, lernte in einem ersten Schritt durch das Spielen der Musik von John Cage seinen Körper anders kennen. Die Ruhe, welche die Musik erzwang, bewirkte eine erweiterte Wahrnehmung in allen Kanälen, allen voran im auditiven und im propriozeptiven Kanal. Sodann lernte er, auch in andern Stücken seine Gefühle nicht ausschliesslich in den Bewegungen auszudrücken, sondern gewann mehr und mehr Vertrauen in andere Kanäle, um die musikalische Spannung wahrzunehmen.

Edgar spielte von Beginn an sehr verkrampft. Es war mir nicht möglich, an dieser Verkrampfung direkt zu arbeiten, denn er blockierte alle Übungen, die mit Körperwahrnehmung zu tun hatten. Ich wusste, dass seine Familie sehr gläubig war, und dachte, dass wohl darin der Grund für seine Blockierung liege. Aus der Arbeit mit tiefverwurzelten Glaubenssystemen wusste ich, wie schwierig es werden könnte, mit ihm an

seiner Grenze zur Körperwahrnehmung zu arbeiten, da es den Anschein machte, dass er sich in dieser Familie sehr wohl fühlte. Nach einigen Versuchen gab ich auf. Der andere Weg, ihm mit rein musikalischen Anweisungen ein etwas freieres, entspannteres Klavierspiel zu entlocken, schlug mehr oder weniger fehl. Was sollte ich tun? Ich hörte auf, damit zu arbeiten, und versuchte einfach, die verkrampften Klänge auszuhalten. Dabei war es mir eine Hilfe, dies als seine Grenze einfach zu akzeptieren. Ich wurde dadurch ruhiger und wartete auf Signale, die mir ganz kleine Schritte ermöglichten. So hatte ich nicht mehr dauernd das Gefühl zu scheitern.

2. 5. Innere Arbeit, Arbeit an sich selbst

Im I Ging¹ lese ich im Hexagramm Dschung Fu/Innere Wahrheit folgende Sätze:

„Neun auf zweitem Platz bedeutet:
Ein rufender Kranich im Schatten. Sein Junge antwortet ihm.
Ich habe einen Becher. Ich will ihn mit dir teilen.“

Dann folgt eine Erklärung dieser Linie. Daraus einige Auszüge:

„Wo eine Stimmung sich wahr und rein ausspricht, wo eine Tat der klare Ausdruck der Gesinnung ist, da wirken sie geheimnisvoll in die Ferne.“ „Die Wurzel aller Wirkung liegt im Innern. Wenn sich das ganz wahr und stark in Wort und Tat äussert, dann ist die Wirkung gross. Die Wirkung ist nur das Spiegelbild dessen, was aus der eigenen Brust hervorgeht.“
Kung-tse sagt darüber: „Der Edle weilt in seinem Zimmer. Äussert er seine Worte gut, so findet er Zustimmung aus einer Entfernung von über tausend Meilen. Wie viel mehr aus der Nähe! Weilt der Edle in seinem Zimmer und äussert seine Worte nicht gut, so findet er Widerspruch aus einer Entfernung von über tausend Meilen. Wie viel mehr noch aus der Nähe!“

Dieses Hexagramm zeigt mir, wie wichtig Arbeit an mir selbst ist.
Ein Beispiel soll zeigen, wie ich die Linie aus dem I Ging verstehe.

In der Arbeit mit einer Didaktik-Gruppe bekam ich Probleme mit einzelnen Mitgliedern. Ich spürte unangenehme Energien und Erwartungen, welche mich bedrängten. Kam noch hinzu, dass ich kommunikative Fehler begangen hatte in Kompetenzzuteilungen. Rückmeldungen zeigten mir, dass irgendwo ein Konflikt bestand. Es gab offensichtlich unzufriedene TeilnehmerInnen. Da ich die Gruppe jedoch nicht sofort treffen konnte, war ich gezwungen, allein daran zu arbeiten, da ich in mir negative Gefühle gegenüber der Gruppe spürte.

Also machte ich mich an die Arbeit. Ich merkte, dass ich einigen sehr ähnlich war, dass ich also meine eigenen Schatten projizierte. Ferner merkte ich, dass ich Mühe hatte, mir einfach so Fehler einzugestehen, ohne mich als Versagerin zu fühlen. Du darfst keine Fehler machen, schlug mir meine perfektionistische Seite wieder einmal um die Ohren. Mit der Zeit erkannte ich auch, dass diese Fehler etwas Unabsichtliches waren, das es grundsätzlich willkommen zu heissen galt. Durch die Analyse der Fehler wurde mir bewusst, dass ich unbeabsichtigt Kriterien darüber angewandt hatte, wer in dieser Gruppe welche Kompetenz zu übernehmen imstande war. Die Untersuchung dieser Kriterien machte mir klar, dass ich daran war, handfestere Vorstellungen über die Fortschritte der TeilnehmerInnen zu entwickeln. Der Prozess zeigte sich in diesen unbeabsichtigten Fehlern, die zwar etwas Unmut in die Gruppe, jedoch auch mehr Klarheit über meine Kriterien brachten. Ich bereitete mich vor, die Gruppe über meine innere Arbeit zu orientieren. Siehe da, beim Wiedersehen war die Stimmung so gut, dass ich sofort beschloss, gar nichts zu sagen, denn es war nicht mehr nötig, die Arbeit war getan. Indem ich selber an mir gearbeitet hatte, veränderte sich das Feld, wie das Zeichen „Dschung Fu“ sehr schön zeigt. Als besondere Nebenwirkung erlebte ich mich als Leiterin gesamthaft klarer. Dies ermöglichte eine Erfrischung der Arbeitsatmosphäre und eine Steigerung des Lerneffektes.

Für mich persönlich ist die Arbeit an mir selbst die Voraussetzung in der Arbeit mit Menschen. Sie hilft mir, immer wieder ins Tao zu kommen, was mir ermöglicht, meine innere Wahrheit auszusenden.

Dies wirkt sich in der pädagogischen Arbeit sehr stark aus. Die innere Arbeit ermöglicht mir, die Prozessarbeit in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, ohne den SchülerInnen diese

Arbeitsweise aufzudrängen. Wo es nicht möglich ist, nicht passt oder wenn in einer Unterrichtsstunde keine Zeit für Prozessarbeit vorhanden ist, kann ich jederzeit alleine arbeiten. Und das Ergebnis fließt immer in die Umgebung ein.

Stell dir vor, du bist müde und würdest lieber baden gehen, anstatt zu unterrichten. Du fühlst einen Widerstand. Du entscheidest dich, darüber eine innere Arbeit zu tun. Das Prozessieren der Müdigkeit oder der Badefantasie wird dir eine Qualität zeigen, mit der du heute am besten unterrichtest. Vielleicht ist es eine Losgelöstheit, vielleicht brauchen deine SchülerInnen heute gerade dies.

An einem andern Tag bist du hoch konzentriert und denkst, dass du vielleicht zu streng sein würdest mit den SchülerInnen. Was steckt hinter dieser Stimmung? Finde die Essenz und bring sie in den Unterricht ein.

Mit innerer Arbeit ermöglichst du allen deinen Nuancen, sich zu zeigen. In dem Mass, in dem du verschiedene Farben deiner Persönlichkeit entfaltet, wird sich auch dein Unterrichten verändern, verbessern. Du erlaubst so dem Tao, der Natur der Dinge, Eingang in dein Sein und in deine Tätigkeit. Selbstverständlich gibt es verschiedenste Ansätze der Arbeit an sich selbst. Wenn ich hier die prozessorientierte Methode beschreibe, heisst das nicht, dass ich andere Methoden als minderwertig erachte. Jeder Mensch kann eine Arbeitsweise finden, die für ihn die beste ist, mindestens für einige Zeit. Da dieses Buch jedoch von der prozessorientierten Methode handelt, beschränke ich mich auf diese.

In Übungen früherer Kapitel erschienen immer wieder bestimmte Aspekte der inneren Arbeit. Die folgende Übung stellt einen möglichen Weg dar, wie ich an mir selbst arbeiten kann, ob in Bezug auf ein Problem oder frei als innere Erfahrung.

Übung

1. Nimm dir einen Moment Zeit und lass ein Thema oder ein Problem kommen, das bearbeitet werden möchte. Das kann ein Körpersymptom sein, ein Konflikt mit jemandem, störende Gefühle usw. Notiere dies auf ein Papier. Du kannst die Übung aber auch durchführen ohne Bezug zu einem bestimmten Thema. In diesem Fall lässt du Punkt 1 weg.
2. Richte deine Wahrnehmung nun auf dich selbst und versuche zu entdecken, was gerade deine Aufmerksamkeit erregt. Lass dir genug Zeit dafür. Bleib einen Moment bei dieser Wahrnehmung.
3. Finde heraus, in welchem Kanal sich diese Wahrnehmung zeigt.
4. Folge dieser Wahrnehmung, indem du sie dir noch deutlicher zeigst. Tauche einfach noch etwas tiefer hinein in das, was du gerade erlebst. Mit der Zeit verstärkst du das, was du wahrnimmst, in dem betreffenden Kanal nach den Methoden, die in Kapitel 2.3 (Methoden zur Entfaltung des Sekundärprozesses) beschrieben sind. Glaube an diese Erfahrung, die du gerade machst, auch wenn sie dir absurd oder fremd erscheint.
5. Trete nun für einen Moment aus dem Prozessverlauf aus und notiere, was bis jetzt passiert ist. Erkennst du bereits, was primär und was sekundär ist? Ist schon eine Grenze aufgetaucht?
6. Mach sodann mit dem Prozess weiter. Wenn eine Grenze auftritt, versuche zuerst, darüber hinauszugehen (kleine Grenze), indem du dir selber Mut machst und dir selbst Vertrauen gibst. Wenn es nicht geht oder wenn du ein mulmiges Gefühl oder ein Körpersymptom bekommst, trete aus dem Prozess aus und mach weiter mit Grenzarbeit: Wer oder was hindert dich, hier in den sekundären Prozess hineinzugehen? Taucht eine Grenzfigur auf?

7. Arbeite an deiner Reaktion an der Grenze, indem du die Qualität der Reaktion erforschst und amplifizierst, oder arbeite an der Grenzfigur, indem du selber zur Grenzfigur wirst und die Energie dahinter erforschst. Dies ist nun dein wichtigster Prozess. Du bist nun auf einem andern Weg, deinen sekundären Teil anzugehen (vgl. Kap. Arbeit an Grenzen).
8. Wenn du in den Sekundärprozess einzutauchen vermagst, folge ihm im betreffenden Kanal und entfalte ihn weiter. Irgendwann kann sich ein spontaner Kanalwechsel ergeben. Dieser unterscheidet sich aber wesentlich von einem Kanalwechsel an einer Grenze. Hierzu Mindell: „Die Kanäle wechseln automatisch, wenn Empfindungen so intensiv wie möglich amplifiziert werden.“²
9. Arbeite nun an der neuen Qualität. Gehe so weit, bis du eine Figur oder eine Gestalt entdeckst, eine Figur, die etwas Überpersönliches an sich hat, eine Märchenfigur oder eine Fantasiefigur, eine archetypische Gestalt oder auch einfach eine Energie, die du benennen kannst.
10. Sei jetzt diese Gestalt oder diese Energie. Identifiziere dich für den Moment ganz mit ihr, auch wenn sie dir sehr fremd erscheint. Bewege dich, spüre dich, sprich als diese Figur.
11. Spiele nun als diese Figur, Gestalt oder Energie eine Musik. Wie klingt diese Musik? Hast du jemals eine solche Musik kreiert? Was ist neu daran?
12. Gib dieser Musik einen Titel. Kreiere eine Form. Notiere kurz das Wesentliche.

Integration:

1. Was wäre in meinem Leben anders, wenn ich diese Qualität mehr leben würde?
2. Wohin würde sich meine Musik oder meine Art zu musizieren entwickeln, wenn ich diese Figur vermehrt leben würde als Musikerin?
3. Wofür kann ich in der Welt mittels dieser Qualität als Musikerin Kanal werden?
4. Wie kann dir diese Qualität in der Arbeit mit SchülerInnen helfen ?
5. Inwiefern kann mir diese Qualität helfen in Bezug auf das Thema, das ich zu Beginn der Übung notiert habe?

Übung im Alltag

Du kannst den ganzen Tag innere Arbeit praktizieren, wenn du willst. Diese Übung lässt sich jederzeit durchführen und braucht manchmal sehr wenig Zeit. Ich stelle mir vor, dass die TaoistInnen so zu leben imstande waren oder es zumindest jeden Tag übten. Aber auch wir moderne Menschen können diese Lebensform probieren. Warum nicht einmal einen Tag lang versuchen, alles als Aufforderung nach innerer Arbeit zu verstehen und den ganzen Tag üben? Wir können dazu auch die introvertierten Kanäle benutzen, wenn wir nicht wollen, dass die Umwelt merkt, dass wir arbeiten. Also inneres Sehen, Hören, Bewegen, Sprechen etc.

Schwierigkeiten, die in der Arbeit an sich selbst auftauchen können

Folgende Schwierigkeiten habe ich selber erlebt und auch in Rückmeldungen von meinen SchülerInnen erfahren, denen ich innere Arbeit empfohlen habe.

- a) Die Signale werden nicht entschieden gepackt. Es folgt dann Signal auf Signal, wilde Kanalwechsel trüben den Überblick. Dies erzeugt Chaos oder auch Angst vor Verrücktwerden.

Tipp: Mehr Analyse: Wo bin ich gerade? Was ist bis jetzt passiert? Aus dem Prozess aussteigen und den Metakommunikator sprechen lassen.

- b) „Ich komme plötzlich nicht weiter, bleibe stecken, dann höre ich einfach auf.“
„Ich werde müde, schläfrig oder unkonzentriert.“

Tipp 1 War da gerade eine Grenze? Gehe zurück zum Punkt, wo die Energie verloren ging. In welchem Kanal warst du da? Wie fühlte sich diese Qualität an? Gab es zwei Qualitäten? Entscheide dich für die unbekanntere. Folge nochmals dem Prozess. Pack die Energie, die sich zeigt, und amplifiziere sie. Vertraue dem Unbekannten. Wenn es wieder nicht weitergeht, ist es vielleicht Zeit, Grenzarbeit zu machen, siehe Übung oben.

Tipp 2 Vielleicht bist du die ganze Zeit im Primärprozess. Analysiere nochmals, was sich zu Beginn alles gezeigt hat, und wähle die dir fremdeste Empfindung für die weitere Arbeit.

Tipp 3 Vielleicht wartest du auf eine sehr bedeutsame Erfahrung und bist enttäuscht, dass nichts Grossartiges passiert. In diesem Fall ist der Sekundärprozess vielleicht hinter einer Grenze zu finden, die sich nur mit grossen Erfahrungen identifiziert. Wie wäre es, wenn du vermehrt den kleinen Dingen vertrauest? Sie werden mehr verändern, als du glaubst.

Protokoll einer inneren Arbeit

Seit gestern Morgen leide ich unter Rückenschmerzen. Wie angeworfen. Handelt es sich um einen Hexenschuss? Das klingt spannend für eine innere Arbeit!

Gestern habe ich bereits ein wenig daran gearbeitet, bin aber nicht sicher, ob dies bereits der Punkt war. Also entschliesse ich mich, nochmals einzutauchen. Immerhin tut noch weh. Bewusst erfahre ich nochmals, was dieser wahrscheinliche Hexenschuss auslöst. Ich muss vornübergeneigt stehen, sonst zieht es unheimlich in der Kreuzgegend. Im Moment identifiziere ich mich mit der Opferrolle. Ein Täter oder eine Täterin zieht da hinten. Etwas zieht auseinander, so dass alles steif wird und die Wirbel sich nicht mehr recht bewegen können. Ich überlege kurz, wie das eigentlich in meinem Leben ist mit Steifheit und Unbeweglichkeit und merke sofort, dass ich keine gute Beziehung zu diesen Qualitäten habe. Wer will denn schon steif und unbeweglich sein!

Wie ist es denn, so zu sein? Alles reduziert sich, ich muss gut überlegen, bevor ich etwas tue hier in der Alphütte, wo so viele verschiedene Arbeiten erledigt werden müssen. Normalerweise hantiere ich eher wie ein Wirbelwind, am liebsten drei Dinge aufs Mal. Nun habe ich so gute HelferInnen, dass ich mich locker einen halben Tag mit Prozessarbeit beschäftigen kann. Auch neu! Das Symptom kommt wahrscheinlich genau im richtigen Moment!

Nun versuche ich, mir selbst zu zeigen, wie dieses Symptom zustande kommt. Ich packe dafür eine Zeitung, mache daraus so etwas wie eine Wurst und beginne an ihren Enden zu ziehen. Ich merke sofort eine fokussierte, konzentrierte Energie. Ich denke nur noch an das Ziehen.

Sodann ziehe ich weiter auseinander, löse die Arme von der Wurst, merke dann, dass die Energie abnimmt. „Aha, das ist nicht der Prozess, da war wohl eine Grenze.“ Ich gehe zurück zu diesem konzentrierten Ziehen und bleibe vorerst dabei, um es noch deutlicher zu erfahren, ohne es zu verstärken. Das Ziehen an sich ist interessant. Es ist nicht angenehm, nein es ist anstrengend, und doch packt es meine Aufmerksamkeit. Ich identifiziere mich mehr und mehr mit diesem anstrengenden Ziehen und werde zu diesem Zieher für einen Moment. Er ist kein lockerer Kerl. Nein, er ist sogar unerbittlich! Ich lasse ihn sprechen, bestimmt hat er eine Botschaft bereit.

Die Botschaft zeigt mir, dass ich in gewissen Bereichen nicht an meine Grenzen gehe. Oft höre ich vorher auf, weil dieser letzte Rest so unangenehm und irgendwie scharf ist. Dort herrscht Kampf. Genau dieses Ziehen zeigt etwas von dieser Qualität. Der Zieher zieht klebrige Schichten weg. Er will verborgene Kräfte hervorziehen. Diese Kräfte zeigen sich nur in diesen unangenehmen Kampfphasen. Diese Kräfte treten nicht einfach so lässig auf, nein, da ist ein Ringen nötig!

Ja natürlich, wie bekannt mir dieser Mangel ist! Diese Qualität soll in mir drinnen sein? Was für eine Überraschung! Genau vor dieser Energie fürchte ich mich immer wieder und warte auf Inspirationen, die mir die Arbeit leicht machen. Ich freue mich über diese sekundäre Qualität, da ich sie immer schon herbeisehnte, sie jedoch aus diffuser Angst nicht genug auslebte bis jetzt.

Diese Qualität will ich jetzt gerade brauchen für dieses Kapitel.

Eigenartigerweise habe ich jedoch auch ein schwindliges Gefühl. Es könnte sein, dass da etwas nicht einverstanden ist mit diesem Ringen. Schwindel entsteht oft an einer Grenze.

Ich entscheide mich, diesem Teil zu folgen.

Etwas Dumpfes, Schläfriges überkommt mich. Es fühlt sich entspannt an und träumerisch. Ich träume gern, sitzen und träumen, die Welt entstehen lassen, ohne etwas zu tun. Das geht so leicht, dieses ewiges Kino vor dem inneren Auge. Das kann ich sehr gut. Das ist ein sehr primärer Zustand, und ich habe diesen Zustand gern. Trotzdem will ich nicht so abhängig sein, sondern frei wählen können. Der Zustand stellt sich oft ein, wenn ich ihn gar nicht will, so wie jetzt zum Beispiel.

Die Frage nach der Grenzfigur taucht auf. Eine weitere Arbeit wird sein, die Grenzfigur zu erlösen. Noch bin ich jedoch vor allem an der Qualität des Ziehers interessiert und beschliesse, dieser Energie heute mehr Raum zu geben.

Integration des sekundären Prozesses

Kaum hatte ich den letzten Abschnitt fertig geschrieben, dachte ich: „Wie schön, jetzt ist das Kapitel quasi fertig. Ich werde es zu Hause in den Computer eintippen. Dann wird es schon klar werden, ob noch etwas dazu gesagt werden muss.“ War da vielleicht gerade wieder eine Grenze? Das Kapitel geht seiner Vollendung zu, und ich will aufhören, bevor wirklich klar ist, ob schon alles gesagt ist. Ist das nicht schon wieder mein Prozess, dem ich ausweiche? Da ich mir vorgenommen habe, meinem sekundären Prozess mehr Raum zu geben, zwingt mich sitzen zu bleiben und scharf zu überlegen, was noch fehlen könnte. Jetzt spüre ich diese Unerbittlichkeit. Nicht aufstehen und den Ausgleich suchen. Nein, Ringen ist angesagt und bewusstes Nachdenken und Kämpfen um die Kräfte meiner Reserve. Ich spüre das jetzt genau. Es tut ein wenig weh. Nicht so stark wie befürchtet, aber ich spüre natürlich die Essenz dieser Kraft.

Nun nehme ich auch wahr, dass ich mittendrin bin im Integrationsprozess und dass ich mitteilen möchte, wie wichtig diese Phase für mich ist. Transformative Erfahrungen in der Prozessarbeit zu erleben ist etwas wahrhaft Grosses und Ekstatisches. Ich hätte grosse Lust, das die ganze Zeit zu erleben. Aber da ist auch der Alltag mit seinen kleinen Dingen. Auch hier ist dieser Prozess gefragt. Hier ist Üben wichtig, Üben in kleinen, mittleren und grossen Schritten. Jetzt eben gerade nicht aufhören, sondern bleiben und warten und ringen um das, was erst in diesem Zustand

hervortritt, mit dem Risiko, dass nichts hervortritt. Dies ist ja meine Angst vor dem Ringen, die Angst, es könnte sich eine gähnende Leere zeigen.

Der zweite Teil der inneren Arbeit ist der Alltag und das Üben im Alltag. Hierbei ist die Entwicklung des Metakommunikators entscheidend. Er hat den Überblick, denn er ist nicht identifiziert mit einer Seite.

Erinnerst du dich noch an den Metakommunikator?

Mindell beschreibt ihn so: „Neutraler, objektiver Beobachter in uns, der fähig ist, sowohl den primären als auch den sekundären Prozess und deren Interaktionen hellwach wahrzunehmen – wie von einer höheren Warte aus – und gleichzeitig diese Wahrnehmungen und entsprechende Schlussfolgerungen beschreiben zu können.“³

Brauche diesen Metakommunikator in deinem Alltag. Wage es, immer wieder innezuhalten, um ihn sprechen zu lassen. Er ist auch in der Arbeit mit den SchülerInnen äusserst hilfreich. Du wirst mehr und mehr Wahrnehmung im Moment entwickeln, was die Atmosphäre wie auch die Unterrichtsqualität entscheidend erhöhen wird.

Wage es, deinen grossen Erfahrungen aus Prozessarbeiten im Alltag die Möglichkeit zu bieten, sich auf dieser Erde zu verwirklichen. Nähre diese neuen Qualitäten, indem du dich immer wieder an sie erinnerst. Erinnere auch deine SchülerInnen immer wieder an ihre Traumfiguren. Auf diese Weise lernen sie, ihnen mehr und mehr zu vertrauen. Fürchte dich nicht vor Wiederholungen. Es braucht Zeit, bis sich die Traumfiguren wirklich integrieren.

Durch wiederholte innere Arbeit, wirst du deinen langfristigen Prozess besser kennen lernen. Er ist wie ein grosses Dach, das unter sich verschiedenste kurz- und mittelfristige Prozesse beherbergt. Dieses Dach ist ein Lebensprozess. Ihn immer wieder zu entdecken, erlebe ich als Mysterium des Lebens.

Durch die intensive Beschäftigung mit innerer Arbeit merke ich, dass in meinem Fall die Dynamik zwischen dem Ringen 2 und dem Kommenlassen der Eingebungen 1 einen solchen gross angelegten Prozess darstellt.

Schlusswort zu diesem Kapitel

Unterdessen habe ich die Energie gepackt und mit ihr das Kapitel fertig geschrieben. Ich bin zurück auf der Alp und geniesse mit dem Alpteam zusammen den Abend. Wie beiläufig lese ich alles noch einmal durch, und plötzlich beginnt etwas in mir wieder zu schreiben. Diesmal ist es die primäre Energie. Ich vergesse alles rundherum und merke kaum, wie einer nach dem andern sich verabschiedet. Plötzlich sitze ich alleine da, umgeben nur von Natur und ihren Geistern. Jetzt fühle ich mich einfach inspiriert, und es fliesst alles aufs Papier. Nun geniesse ich diese Inspiration doppelt, nachdem ich das Ringen durchgemacht habe. Ich erlebe die Dynamik meines gesamten Prozesses – 1–2–Grenzfigur–Integration – und dann das Schliessen des Kreises, nämlich die Intensivierung des Primärprozesses. Ja, nun erlebe ich, dass es genau um die Dynamik geht, nicht bloss um den Sekundärprozess, sondern um das Zusammenwirken als Team.

Ist es Zufall, dass mir gerade heute Abend auf der Laube unserer Alphütte der Buchtitel einfällt? Seit Monaten kocht er in mir, ohne dass sich eine Spur gezeigt hätte. Jetzt ist er auf einmal da, und ich bin glücklich über diesen intensiven Tag.

2.6 Die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn

Die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn stellt im Instrumentalunterricht sicher ein Kernthema dar. Einige deiner SchülerInnen lernen viel, weil die Beziehung gut ist, manche brauchen gerade deine Ausstrahlung, die Atmosphäre, die du schaffst. Auf der andern Seite können Blockaden auf einer schlechten Beziehung oder auf Missverständnissen, die durch Interaktionen ausgelöst werden, beruhen.

Vielleicht weisst du bereits viel darüber, hast Bücher gelesen, Kurse besucht, Austausch mit KollegInnen gepflegt, oft darüber nachgedacht und bist dabei auch ein wenig zur Psychologin geworden. Vielleicht bist du diesem Thema ein wenig ausgewichen bis jetzt, weil es zu gefährlich war oder zumindest zu unbehaglich. Vielleicht sind in dir noch unangenehme Gefühle gegenüber ehemaligen SchülerInnen, ihr habt euch ungut getrennt, oder du bist vielleicht noch immer wütend.

Im Instrumentalunterricht werden wichtige und intensive Beziehungen gepflegt. Einzelunterricht fördert die Intensität, Gruppen wiederum sind oft geprägt von komplexer Dynamik.

Die Prozesstheorie und -praxis bietet hier wertvolle Methoden an, um mit den verschiedenen Phänomenen konstruktiv zu arbeiten. Als Nebeneffekt bewirken diese Methoden auch Wachstumsschübe auf beiden Seiten, wie die folgenden Kapitel zeigen möchten.

2.6.1 Rollen

Überall, wo Menschen sich begegnen, treffen auch Rollen aufeinander. Vielleicht hast du manchmal das Gefühl, immer wieder in dieselbe Rolle zu geraten, oder du wunderst dich, wie verschieden du dich in unterschiedlichen Gruppen fühlst.

Ich möchte die Rollen vor allem im Einzelunterricht betrachten, ist dieser doch trotz neuer Unterrichtsformen meistens die Standardform im Instrumental- und Gesangsunterricht. Der Umgang mit Rollen in Gruppen ist ein sehr komplexes Thema, das den Rahmen dieses Buches sprengen würde.

Beispiel:

Marion, eine Schülerin, die nicht viel übt und ausserdem notierter Musik immer wieder aus dem Weg geht, übte in der letzten Zeit wirklich gar nicht mehr. Jedes Mal sagte sie, sie habe keine Zeit gehabt wegen Schule und anderem. Die Schule ist ihr Hauptthema, und daneben sind die Katzen wichtig und ihre Familie.

Ich wurde ein wenig ärgerlich, und die Stunden mit ihr begannen zu langweilen.

Hier waren zwei Rollen anwesend:

1. Die Lehrerin, die etwas erwartet, die sich ärgert.
2. Die Schülerin, die nichts tut. Sie ignoriert die Erwartung oder macht Widerstand.

Eines Tages bemerkte sie, dass es für sie sehr unangenehm sei, immer zu sagen, sie habe keine Zeit gehabt zum Üben. Daraufhin unterhielten wir uns über ihren Zeitplan. Dieser war wirklich bis oben voll. Ich sagte: „Ja, du hast tatsächlich gar keine Zeit zum Üben!“ Marion antwortete: „Ja vielleicht geht es später wieder besser.“

Ich warf ein: „Das geht aber nun schon seit Wochen so, ich glaube eigentlich nicht mehr daran, dass du einmal mehr Zeit haben wirst. Du musst nicht meinetwegen üben, aber wir könnten diese Frage ja ein wenig bearbeiten.“

Marion schien interessiert. Ich fragte sie, ob es für sie besser wäre, wenn ich gar keine Erwartungen mehr an ihr Üben stellen würde. Sie bejahte und beschrieb sich als eigenwillig.

Sofort verliess ich die Rolle der Lehrerin, bereitete mich in keiner Weise mehr auf die Stunde vor und liess passieren, was von Marion kommen wollte.

Lustigerweise kam sie mit einem selbst gewählten Song von Elton John in die nächste Klavierstunde. Sie war also bereits aktiv geworden. Ich fragte sie, wie sie das Lied spielen wolle und inwieweit ich ihr behilflich sein könne. Die Arbeit daran war bald abgeschlossen. Zehn Minuten waren noch bis Schluss. Auf die Frage, was sie nun noch tun möchte, sie habe noch zehn Minuten zur Verfügung, wusste sie keine Antwort. Ich wusste auch keine. Ich sagte: „Mir spielt es keine Rolle, du hast einfach noch zehn Minuten und kannst wählen, was du tun möchtest: vierhändig spielen, etwas vorspielen, nach Hause gehen oder etwas anderes.“ Sie wurde nervös und konnte sich nicht entscheiden. Ich konnte es auch nicht und wartete. Nach viel innerem Ringen entschied sie sich, den Titelsong von Titanic zu spielen. Ich bedankte mich für das Vorspiel, und so ging die Stunde zu Ende.

In einer der nächsten Stunden spielte sie mir den Elton-John-Song bis zum Schluss vor. Ich war ganz überrascht. Wir hatten eine sehr schöne Stunde, und ich genoss ihr Interesse. Zum Schluss sagte sie: „Es kommt mir komisch vor, keine Aufgaben zu bekommen. Irgendwie bringt das ja gar nichts. Ich möchte wieder ganz normal Aufgaben bekommen.“ Diese Überraschung! Auf einmal stellte sie selber Erwartungen an sich, und ich konnte als Lehrerin einfach zuschauen, wie das passierte.

Für die kommende Zeit werde ich die Lehrerinnenrolle weniger stark besetzen und die Schülerin viel mehr einbinden in die Aufgabenstellung. Marion ist tatsächlich sehr eigenwillig und braucht es, sich selbst Lehrerin zu sein.

Dies ist insofern ein wichtiges Beispiel, als es tagtäglich vorkommt. Als ich an einem Kurs das Thema der Rollen mit dem Satz „Wir haben ja alle SchülerInnen, die nicht üben“ einführte, ging ein erlöstes Lachen durch den Raum.

Wie oft studieren wir uns den Kopf aus, wie wir unsere SchülerInnen besser motivieren könnten, denken uns Übstrategien aus und stellen Übkonzepte mit den SchülerInnen zusammen. Obwohl dies alles sehr gute Interventionen sind, gibt es immer wieder Fälle, bei denen solche Hilfestellungen nichts nützen.

Hier kann ein Rollenwechsel der Weg sein.

Was ist im Beispiel oben genau passiert, prozessorientiert ausgedrückt?

Zunächst stellte ich fest, dass bei mir und auch bei der Schülerin negative Gefühle auftauchten, die nicht persönlich begründet waren. Marion ist mir sehr sympathisch, und ich meine, dass diese Sympathie auf Gegenseitigkeit beruht. Die Gefühle mussten in diesem Fall etwas mit dem Prozess zu tun haben. Sodann interessierte ich mich für die beiden Rollen Schülerin und Lehrerin. Im nächsten Schritt studierte ich vor allem die Schülerinnenrolle, die ich daraufhin selber übernahm.

Meine Aufgabe in der Arbeit mit Rollen ist es, die Rolle der andern Person so genau zu studieren, dass ich fähig werde, sie besser zu spielen als die andere Person selbst. Das heisst dann, dass ich diese Rolle wirklich ausfülle, so dass sie vollständig besetzt ist. Wenn eine Rolle vollständig besetzt ist, muss die andere Person, diejenige Rolle übernehmen, die noch frei ist. In unserem Beispiel war das die LehrerInnenrolle. Dies ist die Theorie der Rollenbesetzung.¹ Diese besagt ausserdem, dass verschiedene Rollen mit allen Mitgliedern der betreffenden Gruppe zu tun haben, da Rollen unpersönlich sind. Ich bin als Lehrerin in diesem Fall nicht zwingend in der Lehrerinnenrolle gefangen. Deshalb kann ich aufgrund dieser Rollentheorie eine blockierte Dynamik mit einem Rollenwechsel wieder in Fluss bringen.

Übung 1

Wo immer du dich unter Menschen befindest, kannst du diese Theorie der Rollen lernen.

1. Finde die verschiedenen Rollen in der Gruppe, in der du dich gerade befindest, über neutrale Beobachtung heraus und beschreibe sie.
2. Studiere genau deine Rolle.

3. Studiere die Rolle eines andern Mitglieds.
4. Spiele nun die andere Rolle so gut du kannst.
5. Wenn du das nächste Mal in der Gruppe bist, beobachte dich selber genau. Kannst du die andere Rolle übernehmen oder es zumindest probieren?

Übung 2

1. Wähle eine Schülerin aus, die dir Schwierigkeiten bereitet, oder eine Unterrichtssituation, die blockiert zu sein scheint.
2. Studiere deine und die Rolle der Schülerin.
3. Experimentiere mit der Rolle der Schülerin. Spiele diese Rolle zuerst zu Hause, damit du im Unterricht diese Rolle ganz übernehmen kannst.
4. Vertraue auf den Prozess und beobachte das Verhalten deiner Schülerin in den folgenden Stunden genau.

2.6.2 Parallelprozesse

Oft sind wir zu unseren Schülerinnen parallel, das heisst, bei uns passiert genau dasselbe wie bei der Schülerin.

In der Supervisionsarbeit mit einer Studentin passierte mir Folgendes:

Die Studentin arbeitete mit einem Duo. Die Dynamik dieses Duos war davon geprägt, dass die eine Person immer schneller war als die andere. Es gab hier zwei Rollen: die 1. schnell und aktiv und die 2. langsam und reaktiv.

Nun arbeitete ich mit der Studentin, die das Duo unterrichten sollte. Ohne es zu merken, begann ich die Studentin immer wieder zu verdrängen, indem ich jeweils schnell intervenierte und der Studentin immer vorgriff, so dass sie kaum Zeit hatte, ihre Ideen zu entwickeln. Sie war denn auch übellaunig. Erst hinterher merkte ich, dass zwischen mir und der Studentin dasselbe passiert war wie in der Interaktion des Duos.

In einer Lektion passierte Folgendes:

In der Arbeit mit einer Schülerin passierte es immer wieder, dass die Schülerin nicht in eine spezifische musikalische Atmosphäre hineinzutauchen vermochte, sondern immer darüber schwatzte. Die Lehrerin, die das Eintauchen anstrebte, reagierte parallel, indem sie auch schwatzte, statt die Schülerin zu unterstützen und selber still zu werden.

In der Arbeit mit Menschen entstehen immer wieder solche Parallelprozesse. Manchmal sind es aufgeträumte Prozesse.² Wenn wir als LehrerInnen das Bewusstsein für Parallelprozesse und Aufräumen entwickeln und dies in den Unterricht einbringen, helfen wir den SchülerInnen, ihre verborgene Dynamik zu erkennen. Daraus entsteht immer Fortschritt im Arbeitsprozess. Ich übernehme in diesem Fall für den Moment den Prozess, werde mir bewusst, was ich mache, und kann sodann das erarbeitete Bewusstsein vermitteln und den SchülerInnen helfen, dies bei sich wahrzunehmen.

Um solche Parallelen im Moment besser zu erkennen, kann es hilfreich sein, wenn du dich während des Unterrichts immer wieder mal an deinen Metakommunikator erinnerst, um zu überblicken, was gerade abläuft.

2.6.3 Die Schülerin, mein Sekundärprozess

Wir kommen nun zu einem Kapitel, das grosse Wachstumschancen aufzeigt. Gerade deine schwierigen SchülerInnen sind deine Verbündeten. In ihnen steckt etwas, was du brauchst, jedoch noch nicht kennst. In der bewussten Arbeit mit ihnen erarbeitest du dir Möglichkeiten zu eigenem Wachstum.

Bestimmt ist dir dies schon von selbst aufgefallen. „Die Schülerinnen sind mein Spiegel – von dieser Schülerin habe ich viel gelernt – durch die Schwierigkeiten mit meiner Schülerin bin ich gewachsen ...“

Auch Unintentional Music und die Prozessarbeit allgemein arbeiten mit dem Phänomen, dass in einer Person, die mir Schwierigkeiten bereitet, Möglichkeiten zu meinem eigenen Wachstum verborgen sind.

Beispiele:

Der Fall einer Kursteilnehmerin:

„Meine Schülerin ist immer so faul. Ich muss sie immer motivieren und habe schon alles Erdenkliche ausprobiert. Allein, es nützt nichts.“

Die Übung, die darauf abzielte, die störendste Qualität, hier die Faulheit, zu bearbeiten, bewirkte in der Lehrerin mehr Gelassenheit und den Mut, in der Stunde nicht mehr zu motivieren, sondern gerade durch die eigene Gelassenheit die Schülerin zu einem andern Verhalten zu provozieren. Hier ist die Schülerin Sekundärprozess der Lehrerin. Aber auch der Rollenwechsel als Intervention ist hier wichtig. Der Unterschied liegt jedoch darin, dass wir neue Qualitäten in uns selbst entdecken können, wenn wir die SchülerInnen als TrägerInnen unserer Sekundärprozesse brauchen. Die Teilnehmerin wurde sich bewusst, dass sie sich sowieso mehr Gelassenheit wünscht und dadurch freier werden kann.

Die Qualität der Gelassenheit während des Unterrichts, das Thema des Mutes, in der Stunde „nichts“ oder etwas total Ungewohntes zu tun, wie auch allgemein die Erweiterung unserer Methodik durch die Bearbeitung unseres Sekundärprozesses, welcher zunächst in der Schülerin auftaucht, sind immer wiederkehrende Themen in meinen pädagogischen Supervisionen für MusiklehrerInnen. Haben wir vielleicht deshalb viele SchülerInnen, die nicht üben, nicht motiviert, faul oder frech sind, damit wir LehrerInnen unser Qualitätsspektrum erweitern und didaktisch freier, kreativer und damit auch künstlerischer werden?

Übung :

1. Wähle eine Schülerin aus, die dir Schwierigkeiten bereitet.
2. Studiere genau, was dich am meisten an dieser Person stört.
3. Beschreibe dir selber dieses Störende, indem du neutral vorgehst und herausfindest, in welchem Kanal diese Störung erscheint. Ahme die Schülerin in ihrem Verhalten nach, indem du genau den betreffenden Kanal brauchst, zum Beispiel Faulsein im propriozeptiven Kanal, wenn die Schülerin schlaff auf dem Klavierstuhl sitzt.

4. Mach das jetzt auch, genau wie deine Schülerin. Achte dabei exakt auf das, was in dir passiert, und folge dem Prozess. Gehe so weit, bis dich etwas daran packt und neugierig macht. Pass jedoch auf, dass du nicht plötzlich wieder in den Primärprozess rutschst, und achte vor allem auf Qualitäten, die dir ungewohnt oder fremd sind. Begrüße sie, begegne dem Befremdlichsten mit der ganzen Zuneigung, die du aufzubieten vermagst.
5. Lerne diese neue Qualität kennen, indem du sie entfaltest und verstärkst.
6. Identifiziere dich ganz mit ihr und lass dich darin gehen.
7. Wenn du Lust hast, arbeite weiter, bis eine Traumfigur auftaucht. Eine Figur aus der Märchenwelt, eine Fantasiefigur oder eine Energie, die du benennen kannst. Eine Figur, die überpersönliche Eigenschaften aufweist.
8. Lass deine Alltagspersönlichkeit hinter dir und tauche in diese Figur ein, verwandle dich jetzt.
9. Du bist jetzt diese Figur. Lebe einen Moment so. Lass diese Figur jetzt in dir leben. Wie bewegst du dich als diese Figur, was sprichst du, was fühlst du, was hörst du, was sagst du über die Welt als diese Figur?
10. Kreiere jetzt eine Musik als diese Figur. Wie klingt diese Musik?
11. Komm langsam in deine Alltagspersönlichkeit zurück, nimm dir Zeit nachzuspüren und beginne sodann, an den folgenden Fragen zu arbeiten.
 - a) Welche Veränderung kann diese Qualität in meinem Musizieren bewirken?
 - b) Wie kann sich mein Unterrichtsstil dadurch erweitern, verändern?
 - c) Wenn ich mehr auf diese Weise lebe, was wäre in meinem Leben anders als bis jetzt?
 - d) Braucht die Welt mehr von dieser Qualität? Wie kann ich mich dafür einsetzen ?
12. Diese Qualität war schon immer in dir. Nun hast du sie aus dem Verborgenen geholt und hast die Möglichkeit, im Alltag damit zu experimentieren und dein Leben, deinen Unterrichtsstil wie auch dein Musizieren zu erweitern.

Die prozessorientierte Bearbeitung der Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen macht den Beruf der Musikpädagogin zu einem Feld kontinuierlichen Wachstums. Immer wieder kommt es vor, dass LehrerInnen in Kursen über die prozessorientierte Unterrichtsweise die Erfahrung machen, dass gerade diese Arbeit ihre Lust am Unterrichten steigert. Schwierige SchülerInnen bringen oft genau das Potenzial an die Oberfläche, das LehrerInnen ermöglicht, sich weiterzuentwickeln. Die Folge davon ist, dass sie kreativer, lustvoller, weiser und mutiger werden, und zwar sowohl im Unterricht als auch in ihrem Leben als MusikerInnen.

2.7. Unintentional Music und Improvisation

Frei Improvisierende, die dieses Buch lesen, werden sich wahrscheinlich in ihrer Arbeitsweise der Unintentional Music verwandt fühlen. In der freien Improvisation nehmen wir oft Unabsichtliches wahr und integrieren es sofort in unsere Musik. Tatsächlich kann Unintentional Music im Bereich der Improvisation eine ausgezeichnete Hilfe sein, zum Beispiel, um an einer Erweiterung des Tonmaterials zu arbeiten, aber auch zur Intensivierung des Ausdrucks der Spielerin oder generell, um Stücke zu kreieren.

Du hast nun bereits einige Übungen kennen gelernt und vielleicht auch praktiziert. Sie sind sich im Kern alle ähnlich. Es geht immer wieder darum, das Unabsichtliche wahrzunehmen, den Kanal des Signals zu bestimmen, um dann in diesem Kanal einer Verstärkung oder einer Vertiefung zu folgen. Du kannst auch frei in diesem Kanal experimentieren, folge auch dem, wozu du Lust verspürst.

Angenommen, du spielst oder singst in einer Improvisation Töne, die nicht klar intoniert sind. Spiele oder singe in diesem Fall absichtlich Töne, die keine klaren Intonationen mehr aufweisen und experimentiere sodann mit diesem Klang, gehe damit weiter und folge wiederum dem, was ohne deine Absicht passiert.

In der Vorbereitung für ein Improvisationskonzert merkte ich, dass ich unabsichtlich mit der linken Hand eine Figur repetierte und rechts rhythmisch nicht auf die linke Hand bezogen spielte. Das war nur ein kurzer Moment. Ich flog sofort raus, weil meine Koordination dies nicht mitmachte. Das war interessant für mich. Ich versuchte, dasselbe mit Absicht zu tun, und merkte, wie schwierig das war. Die Musik faszinierte mich jedoch, so dass ich zu üben begann, mit beiden Händen rhythmisch unbezogen aufeinander zu spielen. Es entwickelte sich ein spannender Prozess und erweiterte mein Spiel um diese Qualität.

Improvisation und Unintentional Music eignen sich, um mit Schülerinnen zu arbeiten, die nicht geübt haben. Vorbei die mühsamen Stunden, in denen ich nicht so recht weiss, was ich anbieten soll. In solchen Fällen schlage ich oft vor, einfach zu spielen und am Unabsichtlichen zu arbeiten.

Es folgen ein paar Beispiele:

Andrea

Andrea kam aus den Skiferien zurück. Sie erzählte voller Energie, hatte aber natürlich nicht geübt. Was tun heute? Improvisation war angesagt. Sie sollte einfach irgendetwas spielen.

Gleich zu Beginn hörte ich etwas Überraschendes. Repetierte Dreiklänge in zackigen Rhythmen gespielt. Aber kaum bemerkt, spielte Andrea bereits wieder so, wie ich es von ihr gewohnt war. Ich merkte mir diese Stelle und hörte weiter zu. Als sie zu Ende gespielt hatte, bemerkte sie: „Ich hänge einfach in diesem ewig gleichen Ablauf und komme da nicht raus.“

Ich sagte ihr, was ich gehört hatte, und versuchte es ihr am Klavier zu zeigen. Darauf erwiderte sie, das klinge ja wie ein Marsch. Das war ihr fremd, denn Marschmusik war nicht ihre Sache. Trotzdem willigte sie ein, in diese Richtung etwas zu probieren.

Die Musik, die dann erklang, war voller Energie, und es machte ihr Spass, mit dieser Energie zu spielen (es war die Energie, mit der sie zu Beginn der Stunde von ihren Skiferien erzählt hatte).

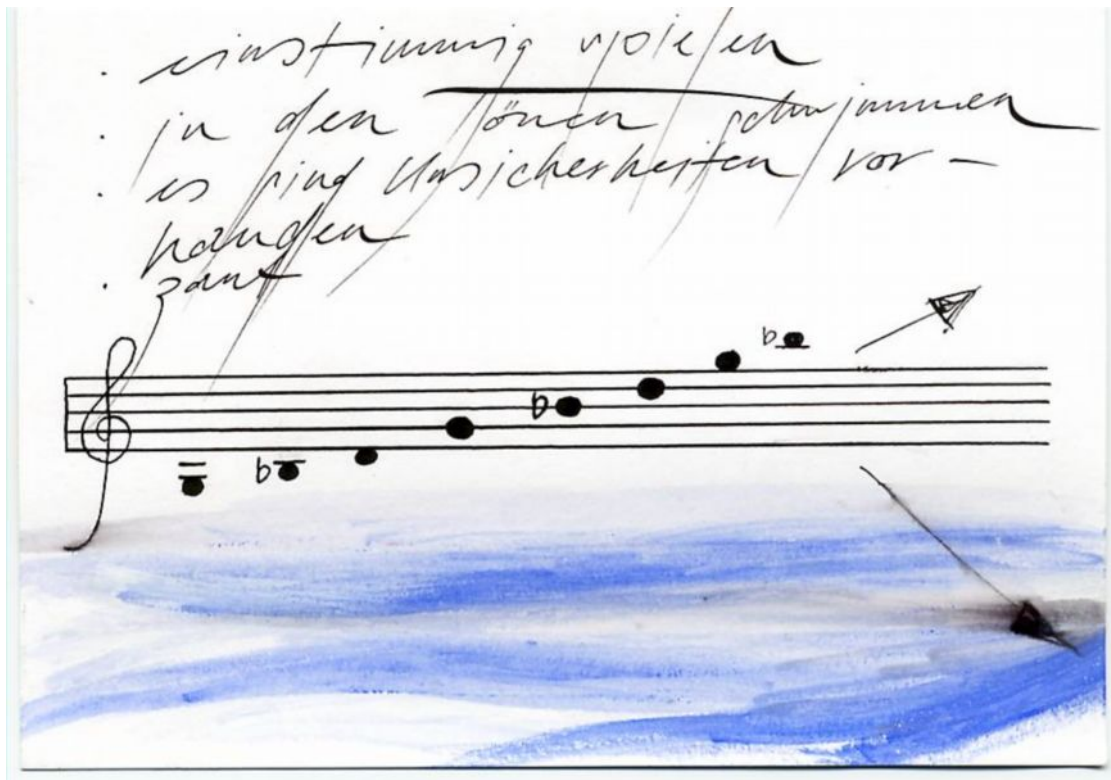
Danach sagte sie überraschend: „Ich weiss manchmal gar nicht, was ich spielen soll.“ Wir fokussierten nun auf diese Aussage, und ich hiess sie, sich ganz mit diesem Gefühl zu identifizieren und wirklich „nicht zu wissen“. Sie sass einige Zeit ruhig auf dem Stuhl. Plötzlich liess sie die Ellbogen auf die Taste fallen und daraus folgte eine Musik, die sie selber überraschte. Tiefe Töne, nach wie vor viel Energie, spannungsgeladen. Aber es gab auch eine andere Seite. Zwischendurch blitzte eine andere Qualität auf, etwas Verletzliches, wie Andrea selber bemerkte. Die Stunde ging vorbei, und sie bekam die Aufgabe, mit diesen zwei Qualitäten zu arbeiten, beide zu erforschen und ein Musikstück zu kreieren.

In der nächsten Stunde berichtete sie über ihre Erfahrungen.

Sie habe an einem Samstagabend an dieser Musik gearbeitet. Es sei ihr „schräg eingefahren“, da die Musik bedrohlich in die Tiefe gegangen sei. Sie erzählte weiter, sie habe sich ganz in die Tiefe gespielt, viel Energie und Aggression seien wach geworden, aber gleichzeitig habe sie eine grosse Verletzlichkeit gespürt. Sie erzählte auch, dass irgendetwas sie bedroht habe. Plötzlich habe sie ein Beben im Raum wahrgenommen, und tatsächlich hatte an diesem Abend in ihrer Region die Erde gebebt. Es war äusserst eindrücklich, mit ihr darüber zu sprechen, und ich merkte, wie hellfühliger sie gewesen war an jenem Abend. Wir sprachen über diese Qualität, die sie enorm interessierte. Wir sprachen ausserdem über Synchronizität¹, das heisst über die Gleichzeitigkeit von Prozessen auf verschiedenen Ebenen. Sie erlebte einen Prozess mit bedrohlicher Energie. Gleichzeitig passierte etwas in der Welt, das mit derselben Qualität zu tun hatte.

Andreas Musikstück trägt beide Energien in sich, die zarte, verletzliche und die harte, laute und bedrohliche Qualität. Da Andrea sehr viel malt und zeichnet, ist ihre Komposition auch ein Bild. Andrea ist beim Kreieren im auditiven und gleichzeitig im visuellen Kanal. Durch das prozessorientierte Arbeiten kristallisierten die zwei Pole sich stärker heraus, und Andrea wurde sich bewusst, dass beide Qualitäten zu ihr gehören, Qualitäten, die ihr in dieser Polarität bis jetzt noch wenig bewusst waren. Durch den Bewusstseinsprozess wagte sie, diese beiden Pole stärker auszudrücken. Dies ergab erstens ein sehr interessantes Musikstück, und zweitens ermöglichte ihr diese Erfahrung allgemein mehr Mut, diese beiden Pole in notierter wie auch in improvisierter Musik stärker zu zeigen. Ihr Spiel wurde dadurch viel differenzierter und spannender.

Das Musikstück von Andrea:





Therese

Therese, eine erwachsene Frau, vertraute mir an, dass sie nie über eine gewisse Schwelle gehen könne, wenn sie Improvisationen in der Stunde vorspiele. Zu Hause spiele sie ziemlich frei, aber hier könne sie das nicht.

Der logische nächste Schritt war, sich mit diesem Gefühl der Schwelle zu verbinden, nicht darüber hinaus zu gehen, sondern diese Schwelle einfach wahrzunehmen.

Therese begann zu spielen und bezeichnete dieses Spiel hinterher als oberflächlich. Eben das störe sie, sie sei dann so oberflächlich. Wir gingen weiter mit der Oberflächlichkeit. Ich hiess sie, genau die Qualität wahrzunehmen und neutral zu beschreiben. Daraufhin tauchte ihr nächster Kommentar auf, dies sei nun unexperimentiert.

Weiter gings mit der „Unexperimentiertheit“, daraus folgte „Einfachheit“. Sie spielte eine sehr schöne, einfache Musik. Mir tat sie als Zuhörerin sehr wohl. Aber Therese war nicht zufrieden, sie konnte noch nicht zu dieser einfachen Musik stehen. Ich spielte für einen Moment so wie sie und liess sie zuhören. Wenn ich einen Prozess übernehme, ist es ganz entscheidend, dass ich mir vorher die Qualität sehr gut gemerkt habe, damit ich wirklich etwas spiele, was vergleichbar ist mit dem Spiel der Schülerin. Hier sind wir gefragt als genaue Zuhörerinnen. Ich hatte mir die harmonischen Strukturen, das Tonmaterial und auch die rhythmischen Formen gemerkt.

Therese sagte nachher, dass die Musik sehr schön sei und ihr gefalle. Keine Frage von zu einfach oder zu simpel. Der Schritt des Zuhörens war wichtig, um das vorgefasste Urteil zu bearbeiten. Hier war es nicht notwendig, Grenzen und ihre Figuren zu betrachten. Das interessierte mich nicht, mich interessierte vor allem, dass sie ihr Urteil überprüfte. Hätte dies nicht geklappt, wäre die Arbeit an der Grenze, am Glaubenssystem am Platz gewesen. Sie war selber überrascht, dass sie diese Musik als Zuhörerin nicht langweilig oder einfach fand. Der Wechsel der Rolle ermöglichte ihr, dies nun auch zu zeigen, und zwar ohne Vorbehalt.

Kurt

Die Angst davor, einfache Musik zu spielen taucht in Improvisationsstunden immer wieder auf. Die oben beschriebene Methode wende ich daher oft an und stosse regelmässig auf ähnliche Abläufe und Einsichten. So auch bei Kurt. Er improvisiert mit Leidenschaft bluesig und rockig. Immer wieder jedoch stösst er an Grenzen und findet, er sei in Schlaufen gefangen.

In solchen Momenten praktiziere ich oft Unintentional Music, um zu erfahren, was der Sekundärprozess der SchülerInnen an neuem Material zeigt:

Kurt hatte schon zu spielen begonnen. Er wartete gar nicht darauf, bis ich bereit war zuzuhören. Er spielte eine Musik, die er selber entwickelt hatte. Auf einmal schloss er die Augen und spielte eine Musik, die „nicht anspruchsvoll“ klang und repetitiv war. Er ging dann wieder zurück zur vorangehenden Musik. In dieser Musik passierte sehr viel, sie war gerade nicht repetitiv. Er brauchte dafür viele Töne.

Nach dem Spiel machte ich ihn auf die Stelle aufmerksam, die repetitiv war, und beschrieb ihm, was ich alles gehört hatte.

Sodann tauchte er ein, um absichtlich auf diese Weise zu spielen. Nach dem Spiel kommentierte er, das sei aber langweilig. Wie im Beispiel von Therese ist auch hier das Urteil hinderlich. Ich liess ihn deshalb wie damals Therese zuhören. Er fand das Spiel aus der Zuhörerrolle gar nicht langweilig, sondern schön und entspannend.

Die Aufgabe hiess danach, mehr Zuhörer zu sein während des Spiels. Vielleicht war das Signal des Zuhörens schon in dem Moment vorhanden, in dem er die Augen schloss.

Die Musik, die er jetzt spielte, beinhaltete viele neue Ideen, die wir in der weiteren Improvisationsarbeit umsetzen.

Er arbeitete sodann über längere Zeit an einem Bluesstück, das wir immer wieder mit Unintentional Music Arbeit erfrischten und erweiterten. Daraus erwuchs ein sehr schöne Musik zum Vorspielen. Er war so weit, das Stück improvisativ zu verlängern, wie er wollte.

Danach äusserte er den Wunsch, für die Improvisation Neues zu lernen. Ich schlug ihm vor, das Neue aus seinen Unabsichtlichen Spiel herauszufinden.

Kurz nach dem Beginn hörte ich, dass die linke Hand aus dem I-IV-V-Schema hinausging. Andere Stufen, ja sogar der Hauch einer Melodie waren zu hören. Wie alle unvollendeten Signale war auch dieses im Husch vorüber, und ich hörte wieder die Kadenzschleife. Ich verstand, dass dieses Kadenzschema wie auch die Harmonien, die er brauchte, erschöpft waren.

Anschliessend schlug ich ihm vor, mehr mit Septakkorden innerhalb einer Tonart zu experimentieren und neben dem Kadenzschema auch andere Harmonien zu verwenden. Er war sehr interessiert. Bald erinnerte ich mich, dass ich ihm dies nicht zum ersten Mal vorschlug. Aber früher kam es nicht aus seinem Prozess heraus. Damals war es ein Vorschlag, der mit seinem Prozess nichts zu tun hatte, und er verfolgte meine Idee nicht. Auch dies ein Beispiel dafür, dass der Prozess zeigt, wo das Lernen im Moment am besten fliesst. Indem wir „der Natur folgen“, kommen wir auf Ideen, die für die Schülerinnen wirklich wichtig sind.

Die nachfolgende Stunde bestätigte meine Hypothese. Kurt hatte die Akkorde ausprobiert, so dass wir nun an diesem Material arbeiten konnten. Bezeichnenderweise blieb auch die Tendenz bestehen, im Bass Melodien zu spielen, indem er oft Durchgangstöne spielte. Ich hatte diese Tendenz in der vorangegangenen Stunde bereits festgestellt.

Die Aufgabe lautete nun so:

1. Wähle eine Umkehrung des Septakkordes, der dir gefällt, und spiele diesen Akkord auf allen Stufen.
2. Finde mit der Zeit einen kurzen Ablauf
3. Improvisiere in diesem Ablauf : a) Akkordisch

- b) Akkorde im Bass, Melodie in der rechten Hand
- c) Melodie und Akkorde gemischt in der rechten Hand
- d) Akkorde rechts, im Bass von einer Stufe zur andern Durchgangstöne spielen.

Alice

Alice, eine Frau mittleren Alters, die sehr bewusst mit sich selber und der Welt umgeht, kommt seit einigen Jahren zu mir in einen freien Unterricht. Manchmal geht es um Stücke, die sie spielen will, manchmal um Improvisation, manchmal um Selbsterfahrung. Sie hat gar keine Mühe, in eine Prozessarbeit einzusteigen, da sie beruflich auch mit menschlichen Prozessen zu tun hat.

Sie improvisiert frei, aber auch in bestimmten Harmonien. Im Bereich der tonal gebundenen Improvisation hatte sie Mühe bekommen, da sie schon lange Zeit immer die gleichen Harmonien benutzte. Es wurde ihr nun einfach langweilig, was ich sehr gut verstand. Nun waren neue Ideen gefragt.

Sie äusserte ausserdem den Wunsch nach mehr Lust und Heiterkeit. Sie sei so wahnsinnig ernst und verantwortungsvoll und spüre all die Lasten, die sie tragen müsse. Spontaner Spass sei ihr unmöglich, obwohl sie sich nichts sehnlicher wünsche, als endlich ein wenig ihren Ernst loszuwerden.

Sollten wir einfach eine lustige Musik erfinden? Dies schien mir etwas gewagt. Es war fraglich, ob das gelingen würde, da sie im Moment ganz mit dem Ernst identifiziert war. Ich beschloss, ein wenig zu warten und sie noch mehr erzählen zu lassen, bis sich eine Intervention aufdrängte. Ich hatte selber keine überzeugende Idee. Alice erzählte auf einmal von ihrem Bruder Carlo. Ja, er sei wirklich spontan, charmant, er habe genau das, was sie nicht habe. Als sie von ihm erzählte, ahmte sie ihn unabsichtlich ein wenig nach. Ihre Gesten waren leicht anders als vorher. Sie war schon ein wenig Carlo. Das zog mich ganz in Bann. Carlo schien ein Teil ihres Prozesses zu sein. In mir stieg die Ahnung auf, er könnte sich als Muster für ihren Sekundärprozess (Lust, Heiterkeit) eignen.

Ich forderte Alice auf, den Carlo noch mehr zu zeigen. Wie wenn sie darauf gewartet hätte, legte sie los und zeigte die ganze Palette von Carlo. Sie war in dem Moment Carlo. Dieser Carlo war so spontan, so frech, aber mit einem liebevollen Augenzwinkern, so kreativ und frei, was Bezogenheit und Unbezogenheit anbetrifft, und er stand Alice so gut, dass ich meine helle Freude hatte. Es war die totale Unterhaltung. Sie spielte auch als Carlo Klavier. Es war eine ungestüme Musik, die sich des ganzen Instruments bemächtigte, einfach grenzenlos. Ich wurde mir bewusst, dass sie schon in ihrem Sekundärprozess war. Allerdings rief sie mir zwischendurch zu, Carlo würde natürlich „richtige“ Musik spielen. Da schien noch etwas zu hängen. Auch im Gespräch kam die Identifikation mit dem Primärprozess wieder ein wenig zurück. Das, was soeben passiert war, zeigte mir jedoch, dass der Sprung nur noch sehr klein war.

Sie erklärte mir, es sei natürlich einfach, das hier zu zeigen, schliesslich bezahle sie mich dafür, dass sie hier alles machen dürfe. Aber im „real life“ sei das unmöglich für sie. Jetzt empfand ich es angebracht, mit ihr ein wenig Grenzarbeit zu machen. Wir unterhielten uns einige Zeit darüber, wie es wäre, dies eben im „real life“ auch zu tun. Was war möglich? Die bewusste Auseinandersetzung zeigte ihr, dass sie in vielen Bereichen ihre Wildheit bereits lebte. In der Musik allerdings waren noch einige Hemmschwellen zu überwinden. Sie konnte sich nicht vorstellen, zu Hause so ungehemmt zu improvisieren. Aber sie wünschte sich gerade dies.

Nach diesem klärenden Gespräch forderte ich sie auf, nochmals einfach draufloszuspielen wie ihr Carlo. Sofort begann sie sich wiegend zu bewegen. Ich unterstützte sie, dieser Bewegung zu folgen, denn im Bewegungskanal hatte sie schon zu spielen begonnen. Aus der Bewegung heraus begann sie sodann zu spielen, und was folgte, war ein kreatives Feuerwerk.

Analytisch gesehen, tauchte jetzt eine neue Phase im Prozess auf. Jetzt wurde die Bewegung zum zentralen Faktor für den Sekundärprozess. Nun war Carlo nicht mehr wichtig. Jetzt lebte sie ihre eigene Kreativität, sie spielte nicht mehr Carlo.

Nach dem Spiel war ihre Stimmung eine ganz andere. Sie war sehr wach, heiter und voller Energie. In dieser Stimmung sagte sie plötzlich, Carlo könne Anfänge grosser Werke spielen, nur die ersten Takte, danach improvisiere er einfach. Ja, er könne so tun als ob, und das mache Spass. Und den Leuten gefalle das. Einfach etwas, was gut töne, das wünsche sie sich, zum Beispiel jazzig spielen, auch wenn sie das gar nicht könne. Ich hörte sofort zwei Septakkorde, setzte mich ans Klavier und probierte aus, ob sie leicht zu lernen waren. Das waren sie. Sie gefielen Alice spontan. Daraufhin setzte sie sich ans Klavier und improvisierte mit diesen zwei Akkorden, indem sie sie rhythmisierte und ihnen verschiedene Lautstärken und Energien gab. Das Spiel war sehr lustvoll, und Alice bewegte sich selbstvergessen dazu. Ich spürte plötzlich eine Lust mitzuspielen. Nachdem wir einige Zeit zusammen improvisiert hatten, sie akkordisch, ich melodisch, wechselten wir die Rollen. Sie spielte nun Melodien und durfte alle Tasten benutzen. Alice hatte wirklich ein Jazzfeeling. Sie sprühte vor Freude und Lust.

Nach dem Spiel war sie ein anderer Mensch. Sie war nun das, was sie zu Beginn als Sehnsucht formuliert hatte.

Aber sie sagte, das sei ja nicht richtiger Jazz, sie fühle nur so jazzig. Das brachte mich dazu, noch kurz mit ihr über die Ursprünge des Jazz zu sprechen. Wir erinnerten uns daran, dass die Schwarzen mit dieser Musik sich einen Moment befreien von ihrem Leiden. Der Jazz, in seinen Ursprüngen aus dem Leiden geboren, führt in eine andere Welt, in eine Welt, in der die Sehnsucht wohnt. Es war also kein Zufall, im Jazzfeeling zu landen, denn hier erlebte Alice etwas, was sie genau selber betraf. Sie suchte eine Möglichkeit, aus der Schwere des Alltags auszubrechen, um mit einem Teil in Kontakt zu kommen, den sie aus lauter Verantwortungsgefühl ein wenig vergessen hatte. Mit dem jazzigen Spiel hatte sie diesen Teil wieder zurückerobert.

Du siehst an diesen Beispielen, dass prozessorientierte Didaktik sich immer wieder als eine Mischung von reiner Prozessarbeit und bewährten didaktischen Methoden darstellt. Im prozessorientierten Unterricht bist du gefragt als Begleiterin von Prozessen, dann wieder als Musikerin und immer wieder als Pädagogin. Es ist somit wichtig, dass du deinen Stil weiterhin pflegst, ihn jedoch um die Prozessarbeit bereicherst.

2.8. Unintentional Music, Textdeutung, Interpretation

Nachdem wir Unintentional Music für die Improvisationsarbeit betrachtet haben, lohnt es sich, einen Blick auf die Möglichkeiten im Bereich Textdeutung und Interpretation von notierten Werken zu werfen.

Wenn wir davon ausgehen, dass sich neben der Alltagsrealität gleichzeitig eine Traumrealität ereignet, können wir annehmen, dass die Traumbene auch beim Studium eines notierten Werks behilflich sein kann.

Lass es mich an einem Beispiel zeigen:

Mary, mit der ich einen Klavierabend vorbereitete, kam in die Stunde mit „Reflet dans l'eau“ aus „Images“ von Claude Debussy. Ausserdem hatte sie auch Brahms in Arbeit. Sie erzählte, dass sie so stark mit Brahms beschäftigt sei, dass sie den Zugang zu Debussy im Moment nicht finden könne. Sie habe keine Idee, wie er zu spielen sei.

Ich forderte sie auf, das Stück zunächst zu spielen, wie es gerade war.

Während des Spiels fiel mir auf, dass ihr Sitz wieder war wie früher und auch ungünstige Bewegungen wieder auftraten. Wir hatten schon mehrmals am zentrierten Sitz gearbeitet. Meiner Meinung nach hatte sich dieser integriert. Warum kamen jetzt plötzlich Bewegungen zurück? Schon spürte ich den Impuls, nachher wieder daran zu arbeiten. Irgendetwas hinderte mich jedoch daran. Könnten diese Bewegungen eine Bedeutung haben?

Ansonsten fiel mir nichts Spezielles auf. Die Musik hatte noch nicht diese tiefe Bedeutung, die ich mir vorstellte, aber Mary übte ja noch nicht lange daran.

Ich entschied mich, prozessorientiert mit den Bewegungen zu arbeiten. Mary sollte diese Bewegungen natürlich entfalten und verstärken. Sie tat das, und es war für sie lustvoll.

Aber so konnte man nun wirklich nicht spielen, denn die Bewegungen störten das Spiel. Sollten wir vielleicht eine „Bewegungsmacherin“ suchen? Ich bedeutete Mary, hinter mich zu stehen und mir zu zeigen, wie sich der Körper bewegen sollte. Mary fand sehr leicht zu dieser Bewegungsmacherin. Ich spürte dies an ihrer Art, wie sie mich bewegte, während ich spielte. Ich wertete dies als positives Feedback. Wir waren wohl auf dem richtigen Weg.

Sie bewegte mich zur Musik, es war eine Art Tanz. Etwas Widersprüchliches, Unberechenbares lag in der Qualität der Bewegungen. Wir tauchten ein in einen Bewegungstraum. Mary begann sodann ihre Figur zu träumen. Sie war eine nixenähnliche Tänzerin. Diese Tänzerin tanzte mich zu Musik von Debussy. Daraus ergab sich eine neue Agogik. Man sah das Wasser und all die Bilder, die auf dem Wasserspiegel auftauchten.

Nachdem Mary diese Tänzerin ganz entfaltet hatte, setzte sie sich selber an das Instrument und spielte als diese Tänzerin. Nun hörte ich Debussy! Es war wirklich kaum zu fassen:

Ein grosses Verständnis für die Botschaft des Werkes war in den Bewegungen Marys bereits zu Beginn vorhanden gewesen. Die Entfaltung dieses Bewegungssignals brachte diese Botschaft ins Bewusstsein.

Debussy machte nach dieser Stunde praktisch keine Arbeit mehr, ausser Ausfeilen und Perfektionieren. Das Wichtigste, nämlich die Werkbotschaft war da und half bei der Ausarbeitung. Bezeichnend für diese Arbeit war auch, dass das an sich schwierige Stück dadurch technisch einfacher wurde.

Klaus

Klaus kam in die Stunde mit Beethovens „Pathétique“. Wir hatten bereits einige Stunden mit diesem Werk verbracht. Er spielte den zweiten Satz, Adagio Cantabile. Beim Zuhören fiel mir auf, dass etwas in der Agogik nicht stimmte. Das Spiel hatte zu wenig Ruhe. Die Pausen waren zu kurz, und an den Phrasenenden war zu wenig Atmung, was dem Ausdruck etwas Hastiges gab. Im

Gespräch darüber äusserte Klaus sein Unbehagen genau gegenüber den Pausen, die ich als zu kurz empfunden hatte. Das schien mir interessant. Er verstand die Stelle nicht, wie er selber sagte. Also gingen wir geradewegs auf diese Stelle los, und er spielte sie noch einmal. Mich interessierte, was ihm hier fremd war. Er verstand die Pausen nicht. Deshalb wohl überspielte er sie mit Hektik. Die Anweisung lautete, die Pausen präziser zu erfahren, sie sogar zu verlängern. Er versuchte es, aber ich hörte keine deutliche Verlängerung. Er äusserte die Angst, dass in den Pausen der Fluss verloren gehen könnte. Was denn passieren könnte, wenn der Fluss verloren ginge, fragte ich ihn. Er erwiderte, dann würde der Fluss der Musik abbrechen, sie würde in ein Nichts fallen. Ich ermunterte ihn, genau das zu tun, wovor er Angst habe. Er solle den Fluss der Musik dort aufgeben und Acht geben, was dann passiere. Nun gelang es. Er vertiefte sich in die Pausen, und wie er danach weiterspielte, war ziemlich sensationell. Auf einmal bewegte er sich mit der Musik! Vorher war sein Körper etwas steif, nun war er plötzlich durchlässig. Indem er sich anders bewegte, veränderte sich der Atem, und als Folge davon veränderte sich die Agogik radikal. Seine Kopfhaltung verriet ausserdem ein intensiveres Hören. Nun interessierte mich wirklich, was Klaus erlebt hatte, und ich fragte ihn, wie es für ihn gewesen sei. Er habe in den Pausen gefühlt, dass er ja immer noch anwesend sei, und realisiert, dass er die Musik mit ihrer Spannung spüre und höre. Er hatte also eine tiefe Erfahrung gemacht im Wahrnehmen der musikalischen Spannung, eine geradezu physische Erfahrung dieses Flusses. Er war selber erstaunt über diese Veränderung.

Analysieren wir doch kurz, was in den beiden Beispielen passiert ist. Vielleicht hast du Lust, bereits selber mit zu analysieren. In diesem Fall legst du das Buch einen Moment zur Seite und analysierst zuerst selber mit deinem in diesem Buch erworbenen Wissen.

Analyse Beispiel 1

Im Spiel nehme ich ein Bewegungssignal wahr. Die Spielerin war sich dessen nicht bewusst. Das Signal ist in diesem Fall unabsichtlich. Es wird aufgenommen und verstärkt. Das bringt keine wesentliche Veränderung. Es braucht eine andere Intervention, um dieses Bewegungselement zu erforschen. Deshalb probiere ich es mit der so genannten Symptommacherin. Mich interessiert, was hinter dieser Bewegung ist. Die Intervention mit der „Macherin“ ist eine Intervention, die meistens etwas bringt, da die Spielerin sofort mit der dahinter liegenden Energie konfrontiert wird. Sie wird nun selber zum Agens des Sekundärprozesses. In diesem Fall lernt die Spielerin das Agens in sich selbst kennen. Ein Teil von ihr hatte ja diese Bewegung provoziert. Dadurch, dass die Spielerin nun zur Macherin dieser Bewegung wird, lernt sie diesen Teil besser kennen. Dieser Teil weiss etwas über diese Musik, denn er ist in der Traumebene beheimatet und folgt den Gesetzen der Traumebene. Diese Ebene können wir nun für Deutungen der Werke benutzen. Hier entsteht oft ein besseres Verständnis für das Werk, das wir erarbeiten. Man kann das auch Fantasie nennen. Manchmal ist die Fantasie da, manchmal ist sie blockiert. Die prozessorientierte Methode bringt die Fantasieebene wieder zurück, indem den unabsichtlichen Signalen gefolgt wird. Du kannst diese Methode immer anwenden, wenn du blockiert bist, wenn keine Ideen zum Stück kommen wollen oder wenn du eine Stelle im Werk nicht verstehst.

Analyse Beispiel 2

Hier ist eine Vorstellung vom Fluss der Musik vorhanden. Der Fokus liegt ganz auf dem Fluss, auf der Linie, auf dem Zukünftigen, der Spieler ist nach vorne gerichtet und deshalb nimmt er das Gegenwärtige zu wenig wahr. Die Folge davon ist Hektik.

Die Vorstellung vom Fluss der Musik entspringt der Absicht des Spielers, ist demgemäss primär. Zu Beginn ist die Musik auch wirklich ganz Linie. Ein wunderbarer Bogen spannt sich über einer fliessenden Begleitbewegung, und die Harmonien sind so gebaut, dass sie eine weite Linie unterstützen. Die Musik ist sehr verständlich. So könnte es ewig weitergehen. Aber nein, irgendwann taucht eine Stelle auf, die nicht mehr so leicht verständlich daherkommt. Dort gibt es kurze Phrasen, die durch Pausen unterbrochen werden. Diese Pausen versteht der Spieler nicht

ganz, sie stören ihn, er hat Angst, sie könnten den Fluss unterbrechen. Diese Pausen sind sekundär, sie stören den Spieler in seiner Absicht, ganz fließend zu spielen. Deshalb versteht er die Pausen nicht ganz. Der Hinweis auf seine Angst vor der Unterbrechung des Flusses bringt mich zur Intervention, er solle gerade das tun, wovor er Angst hat. Gemäss der Theorie vom Primär- und Sekundärprozess ist die Angst hier primär, das Wovor ist sekundär. Es ist die Angst vor dem Nichts, davor, dass die Musik dann aufhören würde zu existieren. Seine Erforschung dieses Nichts bringt etwas Neues ans Licht. Klaus macht eine tiefe Erfahrung, dass er in den Pausen ja immer noch anwesend ist, ja er merkt, dass da etwas ist und nicht, wie er befürchtet hatte, ein Loch, ein Nichts. Er fühlt den Fluss nun mehr physisch. Sein Körper, der nun auch in den Pausen anwesend ist, und die Bewegungen „träumen“ sich in die Musik hinein. Von dieser Traumbene kommen nun Antworten, wie diese Stelle zu spielen ist, welche Bedeutung sie im Stück selber haben könnte. Der Spieler ist nun in einer Auseinandersetzung mit dem Text, die sowohl auf neuen, tiefen Erfahrungen basiert als auch auf seinen bisherigen Ideen und Kenntnissen.

Aus der Traumbene holen wir neue Antworten. Hier ist eine neue Welt. Sie ist unerschöpflich.

2.9. Unintentional Music und Technik

Wie du in den letzten Kapiteln erfahren hast, ist es möglich, viele Themen im Unterricht mit Hilfe der prozessorientierten Methode anzugehen. Meine Arbeit mit Unintentional Music hat sich zudem auch im technischen Bereich bewährt.

Voraussetzung ist jedoch, dass du sehr genau weisst, welche Technik du wie vermitteln möchtest, welches deine Absichten im technischen Bereich sind. Wenn dieses Fundament nicht erarbeitet ist, scheint mir die Gefahr gross, sich im Wald der Signale zu verlieren und zuletzt in ein Chaos zu geraten.

In meinen didaktischen Kursen lasse ich die TeilnehmerInnen immer wieder ihre instrumentaltechnische Konzeption, also ihre Absicht, schriftlich notieren. Bereits hier tauchen jeweils viele Fragen auf, deshalb empfehle ich dir, zuerst diesen Schritt anzugehen, bevor du Unintentional Music im technischen Bereich anwendest. Die technische Analyse kannst du bereits mit den Kanälen erarbeiten, z. B. mit folgenden Fragen: Welche Bewegung, wie gross, mit welcher Energie; welche Spannung, wo im Körper, welche Qualität; welcher Klang, seine Qualität usw.

Stell dir für dein Instrument eine Art Katalog zusammen, auf den du immer wieder zurückgreifen kannst.

Beispiel:

Eine Schülerin sollte einen bestimmten Anschlag am Klavier lernen, den sie meiner Meinung nach nicht beherrschte.

Es ging um eine leise, gewichtslos gespielte Musik, die in ihrem Spiel zu verkrampft war. Ich sah, dass sie ihre Finger mit ihrem Arm störte. Trotz Erklärungen schafft sie es nicht, Arm und Finger zu trennen. Wie so oft, ging die Arbeit weiter mit der Verstärkung dessen, was einfach passieren wollte. Sie sollte also das, was sie wahrnahm, verstärken. Daraus entwickelte sich eine erhöhte Wahrnehmung in ihren Armen und in ihren Händen und Fingern. Aha, hier war ein heisser Punkt. Vorher war sie nicht mit dem propriozeptiven Kanal verbunden und konnte deshalb meinen Anweisungen, welche sich auf eben diesen Kanal bezogen, nicht folgen. Der Prozess war hier zunächst die Arbeit an der Wahrnehmung. Diese war dann Voraussetzung, um mit der Schülerin die Bewegungsabläufe exakt zu studieren und auch die Art der Spannungen in der Hand zu erforschen. Dieses experimentierende Vorgehen ist der entscheidende Punkt in der Arbeit mit Technik. Seit ich in diesem Bereich mit Unintentional Music arbeite, spielen die SchülerInnen besser. Ohne Druck und Angst und vor allem ohne Vorurteile von mir wird geforscht und analysiert. Die Begeisterung, einerseits technisch sehr genau zu arbeiten, andererseits den Prozessen frei zu folgen, das technische Feld für kurze Zeit zu verlassen, um in unbekanntem Räumen zu wandeln und mit neuen Einsichten wieder zurückzukommen, ist bei den meisten Schülerinnen unermesslich und ermöglicht ihnen Fortschritte, die ich vor der Arbeit kaum für möglich gehalten habe. Dies bringt mich zu einer wichtigen Einsicht. Immer wieder begegne ich Vorurteilen bezüglich Technik: „Ich kann nicht gut spielen!“ „Mein Lehrer sagte immer: Das wirst du nie können!“ „Meine Finger machen das einfach nicht!“ „Ich bin intonationsmässig schlecht!“ Du kennst diese Sätze, nicht wahr! In diesem Buch wurden solche Sätze in ihren verschiedenen Bedeutungen analysiert. Allen gemeinsam sind die Beschränkungen, die dadurch entstehen.

Manchmal ist es nützlich, an den verinnerlichten Lehrpersonen zu arbeiten, deren Glaubenssystem wir übernommen haben und nicht mehr wegbringen, wie zum Beispiel: „Du bist eben keine Virtuosa.“ Ein sehr direkter Weg stellt jedoch auch die prozessorientierte Arbeit mit momentan gegebenen technischen Mängeln dar. Dieser Weg hat mir immer wieder gezeigt, dass meine bisherigen Methoden für die Arbeit an der Technik oft nicht tief genug zu greifen vermögen. Würde ich dort stehen bleiben, würde ich mich in den Kreis derer begeben, die ihren SchülerInnen Beschränkungen einpflanzen, weil es nicht vorwärts geht. In Wahrheit ist es meistens die Beschränkung der Methode, die den Fortschritt verunmöglicht.

Wie oft werden SchülerInnen herabgewürdigt, indem sie immer wieder Botschaften empfangen, die ihnen zeigen, dass sie technisch nicht genügen. Mit der Zeit beginnen sie, selber an diese Grenzen zu glauben.

Eine prozessorientierte Arbeit mit Technik baut auf dem auf, was erforscht wird. Die SchülerInnen helfen mit, ihre Technik zu erforschen, was eine der hervorragendsten Motivationen zum Üben darstellt. Wenn sich dann trotzdem Grenzen zeigen, die im Moment unübersteigbar sind, kann dies von den SchülerInnen besser akzeptiert werden.

Übung:

1. Wähle ein Musikstück aus, das du gerade bearbeitest.
2. Suche in dieser Musik eine Stelle, die du technisch nicht schaffst.
3. Analysiere, wie diese Stelle gespielt/gesungen werden sollte. Was ist deine Absicht?
4. Spiele/singe nun diese Stelle und achte darauf, was dir passiert, achte auf Fehler, Unregelmässigkeiten, falsche Bewegungen usw.
5. Spiele/singe nun absichtlich so, wie du nicht möchtest, und achte darauf, welchen Kanal dies betrifft.
6. Verstärke diese „falsche“ Spielweise nun, und zwar in dem Kanal, den du wahrgenommen hast.
7. Gehe so weit im Prozess, bis etwas Neues auftaucht, eine Einsicht, eine bestimmte Energie. Sei dir bewusst, dass dieses Neue noch gar nichts zu tun haben muss mit deiner ursprünglichen Absicht. Das heisst, greif dem Prozess nicht vor.
8. Geniesse jetzt dieses Neue, indem du damit experimentierst.
9. Wie bin ich, wenn ich so spiele/singe?
10. Sei jetzt selber dieses Neue und kreiere Musik.
11. Gehe zurück zu dieser Stelle und spiele/singe sie mit der neuen Qualität.
12. Analysiere genau, was technisch nun anders ist als zu Beginn der Arbeit und formuliere das so genau, dass du die Erkenntnis deinen SchülerInnen weitergeben könntest.

Ich möchte dir nun an einem praktischen Beispiel zeigen, wie sich die Realisierung der Übung gestalten kann.

Beispiel

Wähle ein Musikstück aus, das du gerade bearbeitest.

Brahms Horntrio, Klavierpart.

Suche in dieser Musik eine Stelle, die du technisch nicht schaffst.

Ich wähle eine Stelle, die viele Sprünge beinhaltet, die ich nicht gut bewältige. Ich greife oft daneben.

Analysiere, wie diese Stelle gespielt werden sollte. Was ist deine Absicht?

Ich wünsche mir erstens, dass ich die Akkorde treffen kann, und zweitens, dass die Klänge nicht mehr so verkrampt klingen.

Spieler nun diese Stelle und achte darauf, was dir passiert, achte auf Fehler, Unregelmäßigkeiten, falsche Bewegungen usw.

Das Spiel zeigt mir, was ich bereits weiss, ich treffe die Akkorde nicht.

Spieler nun absichtlich so, wie du nicht möchtest, und achte darauf, welchen Kanal dies betrifft.

Ich treffe absichtlich nicht, bewege mich also absichtlich an falsche Orte und merke, dass der Bewegungskanal angesprochen ist. Im Hintergrund spielt auch der visuelle Kanal eine Rolle. Ich entscheide mich jedoch, mich ganz dem Bewegungskanal zu widmen.

Verstärke diese „falsche“ Spielweise nun, und zwar in dem Kanal, den du wahrgenommen hast.

Die Verstärkung ergibt ein freies Spiel mit Sprüngen. Ich merke sofort, dass sich meine Arme nun anders bewegen: freier, schwungvoller, weil keine Absicht auf Treffsicherheit herrscht.

Gehe so weit im Prozess, bis etwas Neues auftaucht, eine Einsicht, eine bestimmte Energie. Sei dir bewusst, dass dieses Neue noch gar nichts zu tun haben muss mit deiner ursprünglichen Absicht. Das heisst, greif dem Prozess nicht vor.

Ich spiele weiter, und die Wahrnehmung zeigt Angstfreiheit und Witz.

Geniesse jetzt dieses Neue, indem du damit experimentierst.

Ich improvisiere nun in dieser Art und spüre, dass ich innerlich freier bin. Vorher habe ich etwas verbissen versucht, die Tasten zu treffen.

Wie bin ich, wenn ich so spiele/singe?

So ist es mir wohl. Ich merke meine Spiellust und die Unbeschwertheit eines Kindes.

Sei jetzt selber dieses Neue, kreierte Musik wenn du Lust und Zeit hast.

So zu sein und zu spielen fühlt sich gut an. Die Kreation lasse ich sein.

Gehe zurück zu dieser Stelle und spiele sie mit der neuen Qualität.

Die Stelle ist eindeutig besser. Die Bewegungen sind freier, und auf diese Weise treffe ich die Töne meistens. Ich wechsele nun methodisch ab, indem ich einmal wie oben beschrieben spiele, sodann wieder langsam und bewusst die Bewegungsabläufe studiere und die Stelle immer wieder durchspiele.

Analysiere genau, was technisch nun anders ist als zu Beginn der Arbeit und formuliere das so genau, dass du die Erkenntnis deinen SchülerInnen weitergeben könntest.

Die Übqualität ist gesteigert. Ich bin viel exakter als vorher und unbestechlicher meinem eigenen Üben gegenüber. Der Wille, die Stelle wirklich zu beherrschen, wächst ohne Druck und Verbissenheit.

Die Abwechslung überzeugt mich. Dadurch arbeite ich bewusst sowohl an der Bewegung als auch im visuellen Kanal. Die Einsicht in Bezug auf die Arbeit mit SchülerInnen besteht darin, dass ich mir bewusst werde, wie wichtig es ist, die betreffenden Kanäle, an denen gearbeitet werden muss, herauszufinden.

Wenn sich hinter technischen Problemen tiefe Prozesse verbergen

Es gibt Fälle, vor allem bei professionellen MusikerInnen, die zeigen, dass sich durch die prozessorientierte Arbeit im technischen Bereich tiefe Prozesse zeigen. Oft rutscht man als Lehrerin unvermittelt in richtige Dramen hinein.

Eine Schülerin, nennen wir sie Manuela, hatte das Problem, dass sie ihren rechten Arm nicht ganz loslassen konnte. Dies wirkte sich in einem Brahms-Intermezzo insofern aus, als sie es nicht schaffte, Akkorde warm und mächtig erklingen zu lassen. Der Klang war im Gegenteil eng und scharf. In diversen Klavierstunden hatten wir den Arm mit Körperarbeit bearbeitet. Allein, es nützte einfach nichts.

Manuelas Arm schmerzte schon seit langer Zeit. Sie hatte sich bereits daran gewohnt. Durch die Körperarbeit kam dieser Schmerz wieder in den Brennpunkt. Da die Klangerbeit sowieso blockiert war, entschieden wir uns, den Schmerz im Arm zu prozessieren. Vielleicht würde sich dadurch etwas ändern.

Wir begannen damit, dem Schmerz zu folgen. Manuela sollte ihn zunächst einfach bewusst spüren. Das ging sehr leicht. Danach forderte ich sie auf, als Symptommacherin mir den Schmerz zu zeigen. Das ging nicht. Sofort dachte ich an eine Grenze, bekam jedoch ein negatives Feedback von ihr. Diese Rolle interessierte sie einfach nicht. Wir gingen sodann zurück zum Schmerz. Sie sollte versuchen, den Schmerz etwas zu verstärken. Diese Aufforderung bewirkte sofort eine Vertiefung im propriozeptiven Kanal. Bald tauchten heftige Gefühle auf wie Auflehnung gegen den Schmerz, Verzweiflung und Trauer. Tränenüberströmte sass sie auf dem Klavierstuhl und versenkte sich immer tiefer in den Schmerz. Mir blieb gar nicht anderes übrig, als einfach da zu sein. Der Prozess war offenbar, sich ganz in den Schmerz hineinzubegeben.

Es verging ziemlich viel Zeit ohne Worte. Irgendwann war sie bereit zu sprechen und teilte mit, wo sie sich gerade befand. Im visuellen Kanal tauchte bald eine schwarz gekleidete Frau auf, deren Gesicht nicht sichtbar war. Manuela versuchte, in diese Traumfigur hineinzuwachsen, um Botschaften zu bekommen. Viel sagte die Frau nicht, aber es wurde klar, dass sie eine Helferin war für Manuela, eine Trösterin. So ging die Stunde langsam ihrem Ende zu. Am Schluss war Manuela noch immer traurig, jedoch berührt und erstaunt über diese tiefe Erfahrung. Für sie war klar, weiter an dieser Traumfigur wie auch an der Qualität des Schmerzes zu arbeiten.

Nach zwei Wochen kam sie wieder zum Unterricht und berichtete über ihre Erfahrungen. „Es geht mir gut, auch wenn es mir schlecht geht“, brachte sie ihr Erleben auf den Punkt. Trotz der schmerzvollen Erfahrungen, deren Details sie mir nicht erzählte, spürte sie etwas Gutes daran. Sie hatte begonnen, dem Prozess zu folgen, egal, was auch passierte. Sie hatte auch Brahms geübt und spielte ihn vor. Was ich nun hörte, konnte ich kaum glauben: Warme, satte Brahmsklänge! Wie war das nur möglich? Wie in vielen andern Beispielen lässt sich auch hier dokumentieren, was die Theorie der Prozessarbeit mit Traumkörper meint. Im Körper wird alles, was wir erleben gespeichert. Wenn man in ein Körpersymptom eintaucht und dessen Qualität prozessorientiert erforscht, beginnt der Körper zu träumen, und auf diese Weise können Erlebnisse an die Oberfläche kommen. Oftmals löst diese Arbeit die Blockaden im Körper, was sich in unserem Beispiel an der veränderten Klangqualität zeigte.

Die prozessorientierte Arbeit an der instrumentalen Technik ist für mich immer wieder ein Feld ungeahnter Entdeckungen. Deshalb liebe ich diese Arbeit heute sehr. Sie hat mein Bewusstsein in allen Kanälen erweitert und meine Kenntnisse bezüglich Technik geschärft.

2.10. Langfristige Prozesse

In diesem Kapitel geht es um langfristige Prozesse. Unintentional Music ist in jedem Bereich des Unterrichts, auf jedem Niveau und auf jeder Altersstufe anwendbar. Egal, ob es sich um professionelle MusikerInnen, AmateurInnen oder Kinder handelt – Unintentional Music bringt immer neuen Schwung, neue Lösungen und mehr Kreativität in die Arbeit.

Ausserdem soll dieses Kapitel noch einmal aufzeigen, dass prozessorientierter Unterricht immer aus einer Mischung von Prozessarbeit, Wissen um die Struktur des Prozesses im Hintergrund und dem eigenen, bewährten Stil besteht. In der langfristigen Begleitung der SchülerInnen wird diese Mischung erkennbar. Nach wie vor arbeite ich wie gewohnt und lasse meiner Fantasie freien Lauf. Die Prozessstruktur bietet meinen Ideen jedoch oft ein klares Gefäss. Manchmal ist es auch umgekehrt. Plötzlich, von einem Moment auf den andern kann sich eine Struktur durch spontane Handlungen und Interventionen zeigen. Dieses Hin und Her erlebe ich als bereichernde Erweiterung .

Mary

Zuerst möchte ich von Mary erzählen, einer professionellen Schülerin, die sich auf einen Klavierabend vorbereitete. Wir arbeiteten etwa ein halbes Jahr an diesem Programm und versuchten, neu aufkommende Prozesse immer zu integrieren.

Zu Beginn stand die Programmwahl zur Diskussion.

Ich fragte Mary, wie sie sich ihr Programm vorstelle. Beim Erzählen durchlief sie verschiedene Stimmungslagen. Manchmal sprach sie mit angeregter Stimme und die Augen leuchteten, dann wiederum sank die Stimme, und etwas Dunkles trat hervor. Das alles war kongruent mit ihren Aussagen, denn einerseits wollte sie etwas ganz Besonderes, sie hatte einen grossen Traum. Aber da waren auch Ängste.

Ich forderte Mary auf, ihre kühnsten Träume zu formulieren. Sie sollte gar keine Rücksicht auf die so genannte Realität nehmen.

Sie begann von Sternstunden zu reden und von Ekstase. Ich ermutigte sie, diesen Traum ganz zu leben, gerade jetzt. Die Stimmung veränderte sich sofort. Etwas Ekstatisches wurde spürbar. Ihre Augen leuchteten, jede Bewegung, jedes Gefühl wurde sofort intensiver.

Was aber könnte diesen Traum stören oder zunichte machen?

Hier tauchte die Angst auf, einen ganzen Klavierabend physisch nicht zu bewältigen.

Sie hatte Angst, den Traum nicht in die Realität umsetzen zu können und ihr Körper wäre nicht stark genug, um ein Soloprogramm durchzuhalten. Die Idee der Ekstase, das Träumen war kein Problem, auch nicht ihre Fantasie. Aber die Durchführung, das Dranbleiben, das Realisieren machte ihr Angst. Nun schien mir die Struktur klar zu sein:

1

Träumen, Ekstase

2

Ekstase realisieren,
Realität, Bodenhaftung

Zunächst beschäftigten wir uns mit der Werkwahl. Wir nutzten dafür ihren primären Prozess. Die konkrete Arbeit an den Werken würde den sekundären Prozess sowieso hervorbringen.

Für die Programmwahl bekam sie die Aufgabe, offen fragend auszuwählen:

Was höre ich? Welche Musik möchte ich spielen?. Wie klingt sie, wie fühlt sie sich an, was beinhaltet sie?

Da sie das Bedürfnis hatte, ein in sich stimmiges Programm zusammenzustellen, gab ich ihr folgende Aufgabe:

Sie sollte den Bezug der verschiedenen Werke zueinander untersuchen, und zwar im folgenden Sinn:

Verbindendes –Trennendes – Kern/Essenz

Dabei sollte der Traum der Sternstunde immer im Zentrum bleiben.
Zudem war abgemacht, dass das Programm in einem Monat stehen sollte.

Mary berichtete über diese Zeit Folgendes:

„Diese vier Wochen der Werkauswahl habe ich in Erinnerung als eine Zeit des Fliegens, Schwebens, Träumens. Ständig in einem veränderten Bewusstseinszustand, traumwandlerisch umhergehend. Ganz eingestellt auf Zeichen aus dem Innersten und aus der Welt, Synchronizitäten wahrnehmend. Ich war ziemlich abgehoben. Die Wohnung war voller Musik und ich da mitten drin in diesem Kosmos.“

Nach diesem Monat war das Programm definitiv konzipiert, das Erarbeiten der Werke konnte beginnen.

Die Arbeit an der Prozessstruktur blieb während der ganzen Vorbereitungsphase wichtig. Wichtig war, nicht nur dem Traum der Ekstase zu folgen, sondern auch alle Ängste zu prozessieren. Mary erinnert sich an die Arbeit mit den Ängsten, an wichtige Einsichten:

Die Ängste: Sie assistieren, schaffen Klarheit und Realitätssinn. Jede Angst ist verwandelbar, transformierbar.

Es war wichtig, die Ängste ernst zu nehmen und sie als Hilfe zu nutzen, denn die Ekstase war bei Mary sehr primär, damit identifizierte sie sich gern, hier fühlte sie sich wohl.

Das Prozessieren der Ängste brachte immer wieder Bodenhaftung.

Mit der Zeit gewöhnte sich Mary daran, alles, was passierte, wahrzunehmen und zu prozessieren. Damit wir uns in der Prozessarbeit nicht verloren, setzten wir exakte Termine für Zwischenstationen. Diese Struktur hielten wir peinlich genau ein. In einer langfristigen Arbeit ist diese zweifache Schiene oft erfolgreich: einerseits die Prozessarbeit, die, festgesetzte zeitliche Strukturen ignorierend, dem Geschehen folgt, als hätte man unbeschränkt Zeit zur Verfügung, und andererseits der genaue Terminplan, wann welches Stück auf welchem Stand zu sein hat. Diese Dynamik brachte viel Energie in die Arbeit.

Hier ein Eintrag aus Marys Tagebuch

der Wille ist die treibende Kraft
die Sternstunde ist mein Traum
der Traum ist Ekstase
Ekstase ist die treibende Kraft

Mary spielte sich mehr und mehr in die Tiefe der Werke, und die prozessorientierte Deutungsarbeit erschloss ihr neue Zugänge zu den inneren Botschaften der Werke, so dass wir manche Sternstunde und viele ekstatische Momente während des Unterrichts erlebten. Der Traum der Sternstunde begleitete Mary als Leitmotiv:

„Das Bild der Sternstunde war extrem wichtig für die ganze Vorbereitungszeit, immer wieder, ein Stern am Himmel, das hat mich gezogen, geleitet, dabeibehalten.“

Die Prozessarbeit in eine solche Vorbereitungsphase einzubeziehen hat sich in der Arbeit mit Mary als äusserst hilfreich erwiesen. Das häufige Prozessieren dessen, was kurzfristig auftauchte, das Dranbleiben am Sekundären, nämlich an der Realisierung des Traumes, der Umgang mit Störungen, das Zulassen, dass die Realisierung ihrer Fantasie sich mit der Realität messen musste; all dies bewirkte einen mächtigen Vertrauenszuwachs.

In der letzten Phase der Vorbereitung fanden einige private Vorspiele statt, um die Themen des Auftretens in die Arbeit einzubeziehen.

Das Vorspielen eines Teils des Programms brachte wichtige neue Einsichten und Erfahrungen:

Mary begann zu spielen. Vom ersten Ton an vermittelte sie aus einer andern Welt. Sie war fähig, wirklich ganz aus diesen erarbeiteten, schöpferischen Quellen heraus zu spielen. Diese Intensität konnte sie etwa eine halbe Stunde voll durchhalten. Plötzlich stieg sie aus. Was war passiert? Sie konnte im Moment nicht weiterspielen.

Sie teilte mit, dass sie innerlich plötzlich ausgestiegen sei und sie eine Art Gleichgültigkeit übermannte, was sie erschreckte. Sie war enttäuscht, dass dieses grosse Gefühl plötzlich aufhörte. Ich forderte sie auf, bewusst so zu spielen. Die Musik war nicht wesentlich flacher, wie Mary befürchtet hatte, jedoch war ihre Wahrnehmung eine ganz andere. Sie spürte mehr Distanz, weniger das Gefühl, drinnen zu sein.

Rückmeldungen von ZuhörerInnen unterstützten das Vertrauen, auch dieser Wahrnehmung Raum zu geben. Mary wagte sich ganz bewusst in dieses Distanzierte hinein und spürte hier etwas Neues, das nicht so schrecklich war wie befürchtet. Auf diese Weise prozessierte sich diese Distanz, und daraus erwuchs eine neue Kraft, die bestimmt hilfreich sein würde im Konzert. Die ZuhörerInnen waren in dieser Prozessarbeit sehr wichtige HelferInnen.

Eine der Rückmeldungen war Mary so wichtig, dass sie sie notierte:

„Es kann auch zu viel sein für die ZuhörerIn – diese Energie, Intensität.

Beim Spielen auch BetrachterIn sein, aussen, ErzählerIn.

Distanz – nicht immer mittendrin.

Diese Nüchternheit ist eine neue Dimension, gibt Weite, mehr Grösse.

Du erzählst von der Trauer und bist sie nicht selber.

Die Nüchternheit ist auch für die ZuhörerIn gut

Bei so viel Energie kannst du auch verbrennen – daran, an diese hohe Energie, musst du dich gewöhnen

Nüchternheit bringt Sicherheit, Erholung.“

Die prozessorientierte Arbeit galt hier dem Kontinuum:

Ekstase

Ausserhalb der Verbindung zur Musik sein, Distanz zur Musik

Wenn sich Mary zu stark mit dem Ekstatischen identifizierte, wurde sie plötzlich an den andern Pol geworfen. Nachdem sie nun ganz bewusst in die „Nichtekstase“ ging, verwandelte sich diese in Überblick, Distanz – Eigenschaften, die unbedingt notwendig waren, um dem Ekstatischen einen Boden zu geben.

Somit lernte sie verschiedene Grade dieses Kontinuums kennen und lernte während des Spiels, bewusst mit diesem Kontinuum zu fließen.

Näher und näher rückte der Konzerttermin. Bereits lehnten wir uns ein wenig zurück, weil so viel passiert war und die Werke in Topform waren. Wir arbeiteten auch in dieser Phase an Stimmungen, die plötzlich auftauchten wie zum Beispiel, als kurz vor dem Konzertabend eine unangenehme, gleichgültige Laune in ihr hochstieg. Mary hatte überhaupt keine Lust, sich zu zeigen. Das Konzert war ihr völlig gleichgültig. Hatten wir doch so oft an der Vermittlung gearbeitet, an dem Gefühl, Botschaften zu empfangen und sie weiterzugeben – und jetzt dies!

Wiederum ging es darum, auch diesen Teil in Mary willkommen zu heissen. Vielleicht war es eine Grenze. Vielleicht jedoch auch ein Teil, den sie im Konzert gut brauchen konnte. Wir wussten es noch nicht genau. Da wir am Telefon daran arbeiten mussten, schlug ich ihr vor, diese Stimmung näher zu untersuchen, ihre innerste Essenz in einer inneren Arbeit zu erforschen. Meine Hypothese war, dass es sich um einen Teil handelte, der, würde man ihn nicht jetzt erforschen und ihm Einlass gewähren, sich während des Konzerts einschleichen könnte, um Mary seine Botschaft aufzudrängen. Das wäre jedoch ziemlich irritierend. Besser, ihn gleich jetzt kennen zu lernen. Es

stellte sich heraus, dass es eine momentane Grenze war, den Schritt des Konzertes zu tun und sich der Öffentlichkeit zu zeigen. Deshalb überwältigten sie irritierende Gefühle wie: „Es stinkt mir total zu spielen, wenn ich an alle Leute denke, bekomme ich eine schlechte Laune.“ Mary arbeitete in diesem Fall für sich an ihrem Grenzsignal und merkte, dass jetzt auch eine Distanz zum Publikum wichtig war.

Prozesstheoretisch waren wir nun in einer neuen Phase:

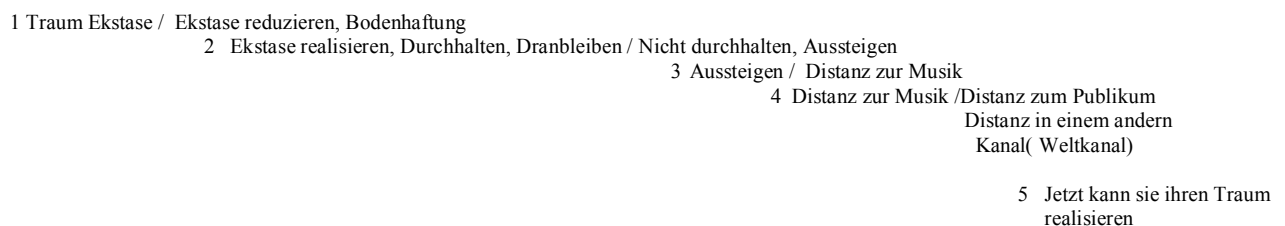
Mary hatte den Sekundärprozess, die Distanz zur Musik verfolgt. Durch dieses Eintauchen wurde dieser Prozess primär, so dass ein neuer Sekundärprozess auftauchen konnte: die Distanz zum Publikum. Mary war nun im Weltkanal angelangt, ein gutes Omen für ein Konzert, das sich ja stark im Weltkanal abspielt.

Das Konzert verlief sehr erfolgreich. Mary vermochte sich in jedem Werk voll hinzugeben und spielte mit ihren verschiedenen Teilen, so dass ich wirklich den Eindruck bekam, dass die verschiedenen Marys alle da seien.

Jetzt realisierte sie ihren grossen Traum!

Faszinierend an diesem Beispiel ist unter anderem die Flow Chart, die sich hier über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelte:

Flow Chart



1. Erste Arbeitsphase,
2. Weitere Arbeit
3. Vorspiele
4. Kurz vor dem Konzert
5. Konzert

Dieser Verlauf zeigt, dass die verschiedenen Prozesse, die während der Arbeit passierten, nicht überraschend sind. Sie waren schon in der ersten Besprechung vorhanden (siehe erste Prozesstruktur).

Peter

Peter ist seit vielen Jahren mein Klavierschüler. Zurzeit ist er am Gymnasium. Wir haben zusammen viele Prozesse durchgemacht und dabei auch eine starke Beziehung entwickelt. Peter ist unglaublich musikalisch. Ich erinnere mich gern an die ersten Klavierstunden, die mir einen leidenschaftlichen Klavierspieler zeigten. Er war fähig, mir jede Melodie nachzuspielen, und er forderte immer gerade noch eine zweite Stimme, die ich dann mit ihm vorbereitete. Nach einer Woche spielte er mir das Lied perfekt zweistimmig vor.

So ging das einige Jahre, Peter machte grosse Fortschritte, und ich bemühte mich, ihn zu fördern, ohne seine Unverbrauchtheit zu stören.

Peter spielte oft vor und bekam dafür immer sehr schöne Komplimente. Es war tatsächlich etwas Besonderes, ihm zuzuhören.

Immer häufiger übte er jedoch nur noch, wenn er einen Vorspieltermin vor sich hatte. Irgendetwas kippte, als er ungefähr elf Jahre alt war. Er wurde unangepasst und forderte mich als Lehrerin sehr heraus.

In seiner Freizeit waren die Kollegen sehr wichtig geworden. So vergass er das Üben oft. In der Schule zeigte er sein rebellisches Verhalten und merkte jede Schwäche der LehrerInnen sofort.

Mit mir polemisierte er sehr gern. Ich merkte, dass er mich gern in einen verbalen Schlagabtausch verwickelte. Das war gerade meine Schwäche, da ich auch gern mit Worten kämpfte. Kurz gesagt, seine Intelligenz und seine Menschenkenntnis wollten sich ausleben. Wie andere SchülerInnen begleitete ich ihn hier und dort durch, von Improvisation über Jazz und Rock, manchmal plagte ich ihn mit Blattspiel, und immer wieder diskutierten wir über seine Unlust, Klavier zu üben. Einige Zeit dachte ich, es sei das Alter und seine persönliche Konstellation, die ihn mehr zum Computer und zu sonstigen Aktivitäten hinzog. Diese Beschäftigungen verbanden ihn mit seinen Kollegen. Immer wieder zeigte er jedoch seine sensible, musikalische Seele. Ihn eine Bach-Invention spielen zu hören oder Mozart, das war einfach ein Erlebnis. Dort war seine tiefe Musikalität zu spüren.

Ich dachte, er sei intensiv mit seiner Identitätssuche beschäftigt, und nahm mir vor, ihn irgendwie mitzunehmen, bis eine andere Phase diese ablösen würde. Die Lehrerin zu wechseln war für ihn entschieden kein Thema.

In diese Zeit fiel auch der Beginn meiner Unintentional-Music-Ausbildung, und nichts lag näher, als seinen Fall im Hintergrund prozessorientiert zu beleuchten, um Klarheit zu bekommen, wohin sich der Prozess bewegen wollte.

Ich begann mich vermehrt zu interessieren, auf was seine Leidenschaft im Moment gerade gerichtet war, und es war nicht schwer zu erkennen: Da waren die Videos, die er sich anschaute, und auch die Computerwelt. Diese Leidenschaft hatte er als kleiner Bub im Musizieren eingesetzt. Er würde es heute noch tun, allein das Üben stand im Weg, denn er schien zu faul oder zu uninteressiert zu sein. Die prozessorientierte Arbeit hatte mir jedoch schon oft gezeigt, dass sich hinter der Faulheit und dem Desinteresse etwas ganz anderes verborgen hält, das ich weiter erforschen wollte.

Unsere Beziehung, es war ja nun schon eine langjährige, hatte etwas sehr Vertrautes bekommen, obwohl ich oft böse war, weil er schon wieder nicht geübt hatte.

Wieder einmal war ein Wettbewerb ausgeschrieben, an dem er teilnehmen wollte. Mit grossem Interesse half er, die Stücke auszusuchen. Wir entschieden uns unter anderem für den ersten Satz der C-moll-Sonate von Mozart. Aber als danach Üben angesagt war, ging gar nichts mehr. Er wusste um unsere Abmachung, die hiess, dass er sich auch selber motivieren sollte. Es gelang nicht, und wir bliesen das Projekt ab. Nun war ein Punkt erreicht, an dem ich ganz entschieden mit ihm zusammen an seinem Prozess arbeiten wollte, denn so weiterfahren wollte ich nicht mehr.

Es wurde klar, dass sich seine Prozessdynamik bis jetzt wie folgt gestaltet hatte:

1. Phase:

Hier ist er ganz im primären Prozess der Leidenschaft verankert. Diese bringt Erfolg.

2. Phase

Identifikation mit Erfolg. Wettbewerb wird wichtig, sich zeigen, perfekt spielen.

Dies aktiviert seinen inneren Kritiker, seinen inneren Perfektionisten. Dieser fordert viel Arbeit.

An diesem Perfektionismus zerbricht Peter ab einem gewissen Alter immer wieder. Das strenge Üben hätte möglicherweise zur Folge, dass er oft anders leben müsste als seine Kollegen.

Ausserdem fehlt für das Üben ein Muster, denn die Ungeduld lähmt seinen Übewillen. Die Leidenschaft, die ihn zu Beginn zum Üben motivierte, lebt sich nun eher in andern Welten aus (Film, Computer usw.). Aber ohne diese grosse Leidenschaft, weiss er nicht, wie üben. Hier spürte er nur den Kritiker und seine Ungeduld. Deshalb weicht er aus.

Aufgabe würde es sein, seinen Kritiker zu prozessieren, sein Gefühl der Leidenschaft wieder zu holen und ihm zu helfen, das Üben zu lernen. Üben rutschte nun ganz in den sekundären Zustand. Er will, aber er kann nicht, weil der Kritiker an der Grenze zu streng ist.

Während einer Stunde, in der wir wieder um das Problem herum redeten, sprach ich seinen Prozess an. Ich teilte ihm mit, dass ich das Gefühl hätte, sein innerer Kritiker sei so streng, dass er nur noch in den Minimalismus ausweichen könne, um diesen Druck nicht zu spüren. Peter schaute mich an und war etwas verwirrt, denn er fühlte etwas Stimmiges darin, wie er nachher bestätigte. Wir beschlossen beide, an diesem Prozess zu arbeiten. Einige Stunden verstrichen mit dem Thema des Kritikers. Peter interessierte sich für diese Figur. Aber er trickste mich natürlich auch immer wieder aus, denn es war angenehmer, über den Kritiker zu reden, als die Übresultate zu zeigen. Manchmal machte ich das Spiel mit und wir tricksten einander gegenseitig aus, zum Beispiel, wenn ich mit ihm so lange über den Kritiker sprach, bis es ihm total verleidete und er auf einmal spielen wollte. So forderten wir einander immer wieder heraus, oft mit einem Augenzwinkern. Es war nicht einfach, mit ihm an seinem Prozess zu arbeiten, da er ja nicht einer war, der sich mit inneren Figuren identifizieren wollte und konnte. Diese Arbeitsweise war ihm etwas suspekt, und vielleicht war er auch zu scheu, wie viele in seinem Alter, schliesslich hat dies alles auch ein wenig mit „Theater“ zu tun. Ich musste also gut aufpassen, was in der Stunde passierte, um genau das Richtige zu packen. Natürlich gelang dies nicht immer. Aber wenn es gelang, dann war es gut.

Während einer Stunde erzählte er mir vom Fernsehen und regte sich über Leute auf, die einfach jeden „Schrott“ anschauen würden. „Ich kann wenigstens differenzieren, andere schauen sich jeden Mist an am Fernsehen.“

Ich fragte ihn, wie er das merke, dass er differenziere. Er sagte, er spüre einfach wenn alles stimme, die Musik zu den Bildern usw. Plötzlich war viel Energie im Raum. Das Differenzieren fand ich „heiss“, deshalb fragte ich ihn, wie es denn mit Mozart stehe, warum er denn Mozart gewählt habe. Er antwortete, hier stimme alles zusammen, auch die Ausdruckswechsel seien immer gerade richtig. Ich nahm eine Begeisterung wahr, die ich sofort brauchen wollte, und regte ihn an, jetzt gerade den Beginn der Mozart-Sonate so zu spielen, dass alles erlebbar werde, was er bei dieser Musik fühle.

Es war einfach fantastisch, was ich nun hörte. Ich meinte, den kleinen Peter wieder vor mir zu sehen und ihm zuzuhören, wie er selbstvergessen musiziert. Ausserdem liess er sich für einmal nicht mehr von Fehlern aus dem Konzept bringen.

„Und jetzt? Was meinst du?“ „Üben“, sagte er lakonisch. „Aber ich habe keine Geduld beim Üben.“

In der Folge wechselten wir ab zwischen exaktem Üben und dem Spielerlebnis und versuchten, im Moment Geduld zu üben.

Irgendwann sagte er, „aber das klingt noch nicht wie Lippatti!“

Dies war der „allerheisseste“ Moment dieser Klavierstunde. Wir sagten beide einen Moment lang nichts, aber es war etwas im Raum, das wir nicht ignorieren konnten, einerseits sicher der Kritiker, der wieder erschien und seine Leistung abwertete, aber auch das Thema des Vorbildes, das mir genauso wichtig erschien in diesem Moment.

Nun tauschten wir unsere Erfahrungen aus. Ich erzählte ihm von meinen Vorbildern, unter denen auch Lippatti ist, und interessierte mich dafür, was ihn an diesem Pianisten so faszinierte. Leider hatten wir keine Zeit mehr, den „inneren Lippatti“ zu erforschen. Aber die Intensität der Auseinandersetzung, in die Peter eintauchte, war grossartig.

So verging Woche um Woche. Wir arbeiteten am persönlichen Übprozess, der sich einmal so und einmal anders zeigte. Manchmal hatte er das Üben gut erlebt, ein anderes Mal erzählte er wieder, er habe das Üben total „versifft“, wie er den Misserfolg mit eigenen Worten ausdrückte. Allerdings hatten die Klavierstunden allgemein mehr Qualität. Ab und zu liess ich ihn auch

einfach üben, vor allem dann, wenn er gerade in dem Moment dazu Lust hatte. Es kam oft vor, dass er eine ganze Woche lang wegen seiner Computerspiele das Üben vergessen hatte, aber dann gerade in der Klavierstunde einen Übdrang bekam. In diesem Fall liess ich ihn manchmal eine halbe Stunde allein, um dann mit ihm das Geübte zu bearbeiten.

Ich arbeitete immer mit dem, was gerade war, und merkte Fortschritte, aber auch immer wieder Rückschritte. Ich war mir nicht immer sicher, ob es nur der Kritiker war, der ihn am Üben hinderte.

In einer Stunde kurz vor den Sommerferien, er hatte wieder nicht geübt und mir lachend erzählt, er sei die ganze Woche im Freibad gewesen und habe nichts gemacht. Das war mir plötzlich zu viel. Ich wurde traurig und sagte ihm das auch. Plötzlich kamen ihm die Tränen, und er sagte, er halte diesen Druck nicht mehr aus in der Schule und überhaupt. Darüber hinaus sagte er noch, dass es ihm viel mehr ausmache, wenn ich so reagiere. Lieber wäre ihm, wenn ich mit ihm schimpfen würde, dann könne er sich wehren und mit mir kämpfen. Das gab mir zu denken. Diese Aussagen liessen mich nicht mehr los. Plötzlich kam es mir wie eine Erleuchtung über mich:

Die Rollen! Warum hatte ich nicht früher daran gedacht?

Ich besetzte immer noch die Rolle der Seite, die ihn dauernd an seine Begabung erinnerte. Ich war immer noch die, die es schade fand, dass er seine Begabung nicht auslebte. Er hingegen war immer daran, Widerstand dagegen zu machen. Im Übrigen war ich nicht die Einzige. Er hörte dies von allen Seiten. War das nicht auch ein Druck? Sollte ich nicht sofort aus dieser Rolle aussteigen, damit er selber diese Rolle leben oder wenigstens selber entscheiden konnte, wie er mit dieser Begabung umgehen wollte? Diese Idee schien mir einleuchtend. Es war jedoch kurz vor den Sommerferien, nach denen ich einen Urlaub antrat. Ich orientierte deshalb meine Stellvertreterin, und sie folgte meiner Idee in ihrem eigenen Stil und liess ihn sehr frei. Er übte überhaupt nicht mehr, wie sie erzählte. Kurz vor den Herbstferien soll er jedoch selber ausgedrückt haben, dass es so nicht weitergehen könne. Jetzt müsse wieder etwas gehen. Offenbar gab es nun eine Entschiedenheit bei ihm.

Kurz nach den Herbstferien bekam ich einen Anruf von seinem Vater, der mich darüber orientierte, dass Peter eine Pause einschalten wolle. Wir hatten ein langes Gespräch zusammen, und ich verstand die Situation sehr gut und war selbstverständlich einverstanden. Peter hatte offenbar ausdrücklich von Pause und nicht von Aufhören gesprochen.

Bis hier geht mein Protokoll über Peter.

Wenn ich überlege, was jetzt aus diesem Prozess geworden ist, meine ich, dass vielleicht vor allem der letzte Schritt, nämlich der Ausstieg aus der Rolle, den Prozess plötzlich klärte und Peter ermöglichte, wirklich eine eigenständige Entscheidung zu treffen. So wird er spüren, ob und in welcher Art er das Klavierspiel brauchen wird und wie er seine musikalische Begabung weiter leben wird. Sie wird sich melden, davon bin ich überzeugt. Aber es gibt ausser dem Klavierspiel viele Wege, diese hohe Fähigkeit auszuleben und zu brauchen.

Wie in vielen andern Fällen, war diese lange Prozessarbeit für uns beide wichtig und wir sind beide daran gewachsen. Ich habe erfahren, wie gefährlich auch der „Glaube an jemanden“ sein kann, und ich bin einmal mehr davon überzeugt, dass der Prozess selber zeigt, was zu tun ist. Oft braucht es den Glauben an die SchülerInnen. Manchmal kann dieser Glaube sie offensichtlich auch blockieren.

Dieses Beispiel kann dir vielleicht zeigen, dass das Vertrauen in den Prozess uns LehrerInnen immer offener werden lässt. Bei diesem Ansatz arbeite ich immer mit „offenen Ausgängen“. Diese Arbeitsweise hilft mir, meine Erwartungen zurückzunehmen und beschreibend zu arbeiten. Das ermöglicht Exaktheit und gleichzeitig Freiheit.

2.11. Therapie oder Pädagogik

Wir sind nun beinahe am Ende unserer Reise durch die prozessorientierte Arbeitsweise angelangt. Vielleicht tauchten im Verlauf des Lesens Fragen, Zweifel oder Unsicherheiten auf. Vielleicht fragst du dich, ob diese Methode nicht zu persönlich oder gar zu therapeutisch sei. „Darf ich so arbeiten mit meinen SchülerInnen?“

Diese und andere Fragen wie auch mögliche Zweifel kann ich sehr gut verstehen. Viele SeminarteilnehmerInnen stellen immer wieder ähnliche Fragen, und tatsächlich ist die Prozessarbeit ursprünglich eine Psychotherapie. Im ersten Teil des Buches habe ich geschrieben, dass sich aus diesem psychotherapeutischen Ansatz vielfältige Möglichkeiten in verschiedensten Bereichen entwickelt haben, unter anderem auch im künstlerischen Feld.

Dieses Buch ist eine Schrift über Pädagogik und Didaktik. Aber wo sind die Grenzen?

Befassen wir uns zunächst mit dem Begriff „Therapie“.

Es gibt das griechische Wort „therapeia“, das in der Übersetzung¹ „Dienst, Behandlung oder auch Heilung“ bedeuten kann. Das Wort an sich beinhaltet mehrere Bedeutungen. Sie sind sich ähnlich, weisen jedoch verschiedene Grade an Intensität auf.

Wenden wir uns sodann den Begriffen Pädagogik und Didaktik zu.

Pädagogik bedeutet von seiner griechischen Bedeutung her die Lehre der Erziehung des Kindes. Der Begriff wird jedoch heute allgemein, also nicht ausschliesslich für Kinder gebraucht.

Der Begriff Didaktik entwickelte sich aus dem griechischen „didaskhein“² und meint auf Deutsch „lehren“. Gehen wir mit dem Begriff Didaktik weiter, können wir kombinieren und sagen, dass der prozessorientierte Ansatz ein Weg des Lehrens ist, der einen Dienst darstellt. Ich diene einem Menschen, indem ich ihn lehre, oder besser gesagt, meine Art und Weise zu lehren soll den SchülerInnen dienen. Wie diene ich ihnen am besten? Das ist die Fragestellung, die der prozessorientierten Arbeitsweise zugrunde liegt.³ Wenn ich als Lehrerin meine Wahrnehmung auf den Prozess der Schülerin oder des Schülers richte, kann ich, wie viele Beispiele gezeigt haben, die momentan stimmigste, dienlichste Arbeitsstrategie herausfinden, eine, die auf den Prozess der Schülerin oder des Schülers abgestimmt ist.

Genug der Wortklauberei, in diesem Kapitel geht es darum, die Grenze zwischen der Psychotherapie, die das Feld der ausgebildeten TherapeutInnen ist, und der Musikpädagogik zu erkennen. Wir werden sehen, dass dies kein leichtes Unterfangen ist. Ich möchte auch aufzeigen, dass der Begriff Therapie Verschiedenes bedeuten kann und dass wir die Grenzen zum therapeutischen Berufsfeld, das ausgebildeten TherapeutInnen vorbehalten ist, mit unserer eigenen Wahrnehmung erkennen lernen können.

Richten wir unsere Aufmerksamkeit doch für einen Moment auf den musikpädagogischen Alltag und fragen wir uns, was in einer Klavier- oder Geigenstunde, in einer Gesangs- oder Flötenstunde alles passiert.

Du gehst mit mir wahrscheinlich einig, dass die persönliche Stimmung der SchülerInnen vom ersten Moment an spürbar ist und den Unterrichtsverlauf mitbestimmt. Wenn wir ferner davon ausgehen, dass sich die Persönlichkeit im Spiel zeigt, arbeiten wir nicht nur an der Musik, sondern auch an der Persönlichkeit der SchülerInnen. Die Musik selber arbeitet daran, denn ihre Energie, ihr Ausdruck, ihre Botschaft wirkt auf uns Menschen und vermag uns zu verwandeln. Wie oft habe ich Verwandlungen von SchülerInnen, Erwachsenen wie auch Kindern, erlebt, die durch Musik ausgelöst wurden. Ein beliebtes Spiel bei allen ist das spontane Musizieren der eigenen Stimmung am Anfang der Stunde. Müdigkeit, Fröhlichkeit, ein Frust oder Traurigkeit. Das vollständige Eintauchen in eine Stimmung und sie musikalisch auszudrücken verwandelt die SchülerInnen. Müde Kinder werden wach, Traurigkeit bringt Losgelöstheit, oder eine neue Facette der Trauer wird bewusst. Ist das schon Therapie?

Für mich ist das einfach Mitgehen mit dem Prozess.

Betrachten wir zwei Beispiele aus meiner pädagogischen Praxis und prüfen wir sie darauf, ob wir bereits im Therapiebereich sind.

Ein erwachsener Mann, nennen wir ihn Anton, litt unter extremem Lampenfieber und stand vor einer Prüfung, die über den weiteren Verlauf seines Musikstudiums entscheiden sollte. Er suchte mich auf, weil er grosse Angst hatte, wegen des Lampenfiebers zu scheitern.

In einem ersten Arbeitsblock begannen wir, das Lampenfieber zu untersuchen. Auf die Frage, wie er sein Lampenfieber erfahre, antwortete er, er sei immer am Kämpfen, da ihn etwas von hinten wegziehe. „Wohin zieht dich dieses Etwas?“, fragte ich ihn. Er lachte und scherzte:

„Da auf den Berg (er schaute aus dem Fenster auf einen Berg) oder aufs Jungfrauojoch.“ Das Jungfrauojoch ist ein sehr hoher Berg in der Schweiz, der viele TouristInnen anzieht. Ich fand die Idee faszinierend, vom Jungfrauojoch aus zu musizieren, und lud ihn ein, sich innerlich aufs Jungfrauojoch zu versetzen und von dort aus zu spielen. Anton träumte sich sofort weg aus dem Raum auf den Berg und spielte eine Stelle aus einem Musikstück. Es war verblüffend, ihm sowohl zuzuhören als auch, ihn zu betrachten. Seine Haltung war weit weniger verkrampt, infolgedessen änderten sich auch der Klang und der Rhythmus. Seine Rückmeldung nach dem Spiel war aufschlussreich. Er sagte nämlich, er gehe immer davon aus, ganz nahe am Publikum zu sein, er denke immer an die Leute, und das mache ihn so nervös. Dies veranlasste uns, über die Vermittlung von Musik nachzudenken und darüber, auf welchem Weg die Musik am besten zu den ZuhörerInnen kommt. Die nächste Arbeitsstunde führte uns über den Symptommacher zu Rambo, einer mächtigen Filmfigur. Rambo und klassische Musik? Anton ging vollkommen unverkrampt mit dieser Idee um, erzählte mir viel über diese Figur, und es war für ihn sehr leicht, sich für einen Moment mit Rambo zu identifizieren. Bevor er als Rambo zu spielen begann, bemerkte er plötzlich: „Und meine Finger sind meine Munition!“

Anton sagte nach dem Spiel, er sei überhaupt nicht mehr nervös und es sei unglaublich, so spielen zu können. Tatsächlich spielte er souverän, locker, lustvoll und technisch viel sicherer.

Seine Prüfung legte er erfolgreich ab. Seinen Aussagen gemäss wurde er überhaupt nicht von Lampenfieber geplagt, eine Tatsache, die mich wirklich verblüffte.

War unsere Arbeit Psychotherapie?

Während dieser Arbeit erfuhr ich nichts von seiner persönlichen Geschichte. Obwohl wir direkt mit seinen inneren Energien arbeiteten, verliessen wir das eigentliche Thema nicht. Es war für uns beide erstaunlich, wie schnell sich dieses dramatische Lampenfieber aufzulösen vermochte.

Eine Schülerin, die ihr Musikstudium unterbrochen hatte und nach vielen Jahren wieder aufnehmen wollte, kam zu mir, um mit mir Unintentional Music zu praktizieren.

Es tauchten Traumata auf, die ihr Spiel dauernd blockierten. Sie war oft verzweifelt, glaubte nicht an sich und stiess immer wieder auf einen heftigen inneren Kritiker. Nach einigen Stunden Unintentional Music, während deren die Prozessarbeit eigentlich alle Zeit beanspruchte und die Musik meist auf der Strecke blieb, fühlte ich mich als Pädagogin an eine Grenze gekommen. In einem Gespräch erörterten wir die Situation, und ich schlug ihr vor, zusätzlich mit einer Therapeutin an ihrem persönlichen Prozess zu arbeiten, was sie in der Folge auch tat.

Die Grenze offenbarte sich mir als das Fehlen der Musik. Nicht mehr zur Musik zurückkehren zu können, weil so viel passierte, weil so viele Geschichten hervortraten, hinterliess in mir ein ungutes Gefühl, dem ich folgte und das mich zu diesem Vorschlag führte. Diese Schülerin kam weiterhin zu mir. Ich spürte die Unterstützung der Therapeutin, und wir erlebten zusammen viele musikalische Entdeckungen über Unintentional Music.

War das schon Psychotherapie? Wie merkte ich, dass ich an einer Grenze angekommen war? Hätte ich früher stoppen müssen?

Ich bin überzeugt, dass ich durch die Beschäftigung mit Unintentional Music und Prozessarbeit meine Grenzen besser erkennen kann und schneller reagiere, wenn es heiss wird. Ich glaube, dass zu viel Angst davor, plötzlich in die Psychotherapie zu rutschen, sogar gefährlicher sein kann, als bewusst Grenzen auszuloten. Meine Angst überträgt sich dabei möglicherweise und stoppt in der Schülerin etwas, das sich artikulieren möchte. Meine Schülerin war froh, dass alles herauskommen durfte, das war etwas, was sie vorher nie gewagt hätte. Heute ist sie ungleich kreativer, spielt besser und kommt mit dem Leben allgemein besser zurecht.

Und wie verhält es sich bei Kindern?

Ein Junge, Pascal, kam mit sechs Jahren zu mir in den Unterricht. Damals kannte ich Unintentional Music noch nicht, war jedoch bekannt mit der Prozessarbeit allgemein und wandte bereits die Kanalarbeit an wie auch das Wissen darum, Störungen willkommen zu heissen und wertfrei zu arbeiten.

Pascal war ein schwieriger, sehr verschlossener Junge. Er sagte kaum ein Wort, ein Lächeln erschien etwa nach einem Jahr zum ersten Mal.

Pascal interessierte mich sehr, und ich dachte oft über ihn nach. Er war nicht imstande, die einfachste Melodie nachzuspielen. Mit ihm war ich einfach im Dunkeln. Durch das Akzeptieren dieser Tatsache war schon viel gewonnen. Die Unterstützung seiner Eltern und ihr Vertrauen in mich halfen mir, einfach mit dem Prozess mitzugehen. Ich las Bücher von Arnold Mindell, Rudolf Steiner und studierte vermehrt die Hintergründe des Beuys'schen Werks, denn ich wusste, in diesem Fall würde mich keine instrumentalpädagogische Methode weiter bringen. Alle diese Gedanken zielten auf Wachheit und Wahrnehmung, also begann ich dies zu trainieren und in den Stunden anzuwenden. Ich erinnere mich an eine Stunde, in der Pascal vollkommen verschlossen war. Wir waren beide still, niemand sagte ein Wort. Ihn störte das offensichtlich nicht im Geringsten, mich eher, also arbeitete ich an mir. Irgendwann begann ich zu spielen, irgendetwas. Er war in seiner, ich in meiner Welt. Nach einiger Zeit legte er seinen Kopf auf den Klavierdeckel und schien zu schlafen. Vielleicht dachte er nach oder hörte einfach zu. Nach dem Spiel war es wieder still. Die Stimmung war sehr ruhig und gelöst.

War das jetzt Psychotherapie?

Möglich, dass Pascal ein Grenzfall war. Möglicherweise hätte ihm eine Psychotherapie gut getan. Gespräche mit seiner Mutter liessen mich jedoch an ihrer Bereitschaft, mit ihm in eine Psychotherapie zu gehen, zweifeln. Mir blieb in meiner Funktion, ihn auf sanfte Weise in allem zu unterstützen, was in sich der Stunde entfalten wollte. Dabei half mir das Wissen um den Prozess. Ich wurde geduldiger und kreativer. Pascal lehrte mich, den Klavierunterricht sehr weit zu fassen und Vertrauen in das zu bekommen, was sowieso passiert. Dies ist die Basis der prozessorientierten Arbeit.

Mit der Zeit öffnete sich Pascal immer mehr, und in den letzten Jahren seines Unterrichts improvisierten wir oft zusammen. Seine Musik war spannend, eruptiv, einsam, berührend. Die meisten Fälle, die ich mit Unintentional Music bearbeite, sind nicht problematischer oder traumatischer Art und erweitern die Kreativität, führen zu tiefen Einsichten und öffnen immer mehr Zugänge zur Musik. Oftmals hilft mir die Analyse der Prozessstruktur der Schülerin, ohne sie direkt anzuwenden. Ich unterstütze dann sanft, wie im Fall Pascal, was mehr hervortreten möchte. Hier bin ich sowohl als prozessorientierte Begleiterin als auch als Pädagogin und Musikerin angesprochen. Diese Balance und Vielfalt der Möglichkeiten begeistert und fasziniert mich immer wieder neu.

In der Arbeit mit Musik sind mir einige Grundsätze der Prozessarbeit sehr wichtig geworden:

1. Wertfreiheit in der Arbeit mit allem, was passiert.
2. Neugierde, Interesse für Störungen.
3. Studium von Prozessstrukturen der SchülerInnen im Hintergrund.
4. Wahrnehmung meiner eigenen Gefühle im Unterricht und Prüfung, ob sie etwas mit dem Prozess der Schülerin oder des Schülers zu tun haben.
5. Meine eigenen Grenzen gut kennen und viel innere Arbeit praktizieren.
6. Unintentional Music im eigenen Musizieren anwenden.

Unintentional Music im Unterricht anzuwenden bedeutet für mich, einer kreativen, menschengemässen Pädagogik zu folgen. Wir unterrichten nicht irgendein Fach, wir unterrichten

Musik. Wir unterrichten keine Roboter, sondern wir unterrichten Menschen. Es geht um Kunst, um Kreativität und um authentisches Leben. Es geht in meiner pädagogischen Vision auch darum, mit unserer Arbeit mehr Kreativität und Menschlichkeit in die Welt zu bringen. So gesehen, bin ich immer dankbar, Wege und Anregungen zu finden, die diese Vision nähren. Unintentional Music ist ein mächtiger Impuls dafür.

Zu diesem Buch

Dieses Buch ist allen meinen SchülerInnen und StudentInnen gewidmet. Sie sind meine Katalysatoren für neue Erkenntnisse und für mein eigenes Wachstum. Ihnen gilt mein grösster Dank.

Mein tiefster Dank geht an meinen Lehrer und Mentor Lane Arye. In einer entscheidenden Phase meines Berufslebens bekam ich die Chance, ihm zu begegnen und von ihm zu lernen. Das Studium von Unintentional Music bei ihm war fern von institutionellen Regeln, und dafür bin ich ihm besonders dankbar. Auf diese Weise war es möglich, das Studium individuell zu gestalten und den Geist der Prozessarbeit auch in der Ausbildungsform zu erfahren. Ich schätze an Lane Arye besonders die Kreativität, die Menschlichkeit, das Wissen und die grosse Bereitschaft, sich dem Prozess der Beziehung zwischen ihm als Lehrer und den StudentInnen mit allen Konsequenzen hinzugeben. Das hat mich ausserordentlich inspiriert für meine eigene Arbeit mit SchülerInnen. Ein weiterer grosser Dank geht an Ruby Brooks, meine zweite Lehrerin in Prozessarbeit und meine Lehrtherapeutin, die mich in unvergesslichen Stunden in die Weisheit des Prozessgeschehens eingeführt hat und mich heute noch begleitet. Ich schätze ihr Mitgefühl, aber auch ihre Leichtigkeit und ihren Humor dem Prozess gegenüber, auch wenn er manchmal schwer zu ertragen ist.

Ein weiterer grosser Dank geht an Claudia Bislin, die mich als Korrektorin und Lektorin in der letzten Phase der Entstehung dieses Buches begleitet hat und deren einfühlsame und scharfsinnige Überlegungen wesentlich zu Klarheit und Fasslichkeit beigetragen haben.

Weiter danke ich den Mitgliedern der Studiengruppe Unintentional Music, insbesondere Hester Wiggers und Verena Barbara Gohl, die als erste LeserInnen meine Aussagen eingehend prüften und sich viel Zeit nahmen, mit mir den Text durchzugehen. Ihre wertvollen Hinweise sind in diesem Buch integriert.

Meinem Partner Lorenz Kunz bin ich ausserordentlich dankbar für sein grosses Verständnis, mich mitunter auch mitten im Sommer, während der Hochsaison schreiben zu lassen, auch wenn die Arbeit auf dem Hof schon frühmorgens drängte. Er war unermüdlich in seiner Unterstützung für meine Entwicklung. Er ist als naturverbundener Bergbauer mein Lehrer im Umgang mit dem Tao. Ich danke meiner Schwester Heidi Schatzmann, die mich während meines Studiums, aber auch während des Schreibens dieses Buches im Hintergrund begleitete. Ihre Gabe zum Zuhören und ihre Intuition waren mir immer eine grosse Unterstützung.

Alle TeilnehmerInnen von Kursen bei Lane Arye oder bei mir sind an diesem Buch beteiligt, weil mir jeder Prozess neue Einsichten vermittelte. Dank ihrem Interesse für Unintentional Music konnte dieses Buch überhaupt realisiert werden.

Anmerkungen

Eine Vision wird Wirklichkeit

1. Heinrich Jacobi: Jenseits von begabt und unbegabt, Christians Verlag, Hamburg 1991.
2. Heinrich Jacobi: Jenseits von musikalisch und unmusikalisch, Christians Verlag, Hamburg 1984.
3. Joseph Beuys: Jeder Mensch ein Künstler, Ullstein, Frankfurt a. M./ Berlin 1988.

Einleitung

1. Einzelarbeit im Beisein der Gruppe. Die Auswahl wird oft durch das Zufallsprinzip bestimmt, damit das Tao wirken kann. Die Themen, die durch diese Prozessarbeit auftauchen, rufen in den TeilnehmerInnen, die zuschauen, sehr oft Reaktionen wach, so dass sie durch das Miterleben auch an ihren eigenen Prozessen arbeiten können.
2. Verstärken, Amplifizieren. Durch Verstärken kommt die Eigenschaft, die Qualität dessen, was passiert ist, zum Vorschein. Dadurch tauchen oft wichtige Botschaften auf.
3. Eine Grenze hindert mich daran, meine Identität zu verlassen und in unbekannte Erfahrungen einzutauchen. Siehe Kapitel „Arbeit mit Grenzen“ im zweiten Teil des Buches.
4. prozessieren: dem Prozess folgen, man folgt dem, was passieren will, und geht mit den Energien, die dadurch auftauchen, mit. Dadurch zeigt sich etwas, das man nicht im Voraus wissen kann.

1.3. Grundzüge der Prozessarbeit

1. Arnold Mindell: Der Leib und die Träume, Junfermann Paderborn 1987.
2. Qualität: Dieser Begriff wird in der Prozessarbeit neutral, wertfrei gebraucht, d. h. Qualität ist eine Eigenschaft, die entfaltet werden kann.
3. Laotse: Tao Te King, übersetzt von Richard Wilhelm Diederichs/Hugendubel, Kreuzlingen, 1978/2000.
4. Arnold Mindell: Traumkörperarbeit oder der Lauf des Flusses, Junfermann, Paderborn 1993.
5. Signal: kleiner Hinweis auf einen Prozess, der in einem bestimmten Kanal erscheint. Hier das Blättern, dessen Bedeutung nicht von Beginn an klar ist. Die Signale sind oft so kurz, dass man sie leicht verpasst.
6. Grenze: Zwischen dem Primär- und dem Sekundärprozess ist eine Grenze. Sie trennt die beiden Prozesse. An einer Grenze kann ich nicht weitergehen. Es geht nicht, weil mich ein Glaubenssystem daran hindert, meine Identität zu verlassen. Die Grenze ist der äusserste Punkt der momentanen Identität.
7. Harmony. Alles was miteinander klingt, zufällige Zusammenklänge. Zu erwähnen ist, dass das Tao im Schaffen John Cage's eine zentrale Rolle spielte.
8. Amy Kaplan: The Hidden Dance: An Introduction to Process-Oriented Movement Work. Master's Thesis, Antioch University, Zürich 1986.

1.4. Unintentional Music

1. Traumfiguren: Personifizierte, innere Energien oder Qualitäten.

1.5. Das Tao

1. Laotse: Tao Te King in der Übersetzung von Richard Wilhelm, Eugen Diederichs Verlag, Köln 1978.
2. ebenda.

1.6. Alchimie

1. C.G. Jung: Psychologie und Alchemie, (Sonderausgabe), Walter Verlag, Düsseldorf 1995. C.G. Jung beschreibt darin u. a., dass es nicht genüge, mit „personalistisch orientierten Methoden oder mit der psychischen Neurosenstruktur zu arbeiten, „... denn sobald der Prozess die Sphäre des kollektiven Unbewussten erreicht, hat man es mit „gesundem“ Material, nämlich mit den universalen Fundamenten der individuell variierten Seele zu tun“ (S. 49). Des Weiteren bemerkte er immer wieder die Tendenz der Seele des Individuums zu seiner Entwicklung, Ganzwerdung, was er Individuation der Seele nannte.
2. Arnold Mindell: Traumkörperarbeit oder: Der Lauf des Flusses, Junfermann, Paderborn 1993.
3. Feuergrube: Eine offene Feuerstelle in der Alphütte, auf welcher in einem Kupferkessel (Käsekessi) die Milch erwärmt wird.
4. Joseph Beuys und die Fettecke, Edition Staeck, Heidelberg 1987.

1.7. Schamanismus

1. Arnold Mindell: Dem Pfad des Herzens folgen, Verlag Via Nova, Petersberg 1996.
- 2.
3. ebenda.

2.1. Neutrales Hören

1. Wilhelm Schulz von Thun: Miteinander Reden, Bd. 1, Rheinbek b. Hamburg 1981, Bd. 2 1989, Bd. 3 1998.
2. Lane Arye Unintentional Music, Hampton Roads Publishing Company, Charlottesville, VA 2001.
3. ebenda.

2.2. Arbeit in den Kanälen

1. Joseph Goodbread: The Dreambody Toolkit, Zürich 1990; Script.
2. ebenda.
3. Heinrich Jacobi: Jenseits von musikalisch und unmusikalisch, Christians Verlag, Hamburg 1984.

2.4. Arbeit an Grenzen

1. Grenzsinal: Ein Signal an der Grenze zeigt an, dass ich mich an einer Identitätsgrenze befinde. Der Sekundärprozess jenseits der Grenze ist noch zu fremd. Die Signale an der Grenze sind oft im propriozeptiven Kanal zu spüren z. B. Übelkeit, Schwindel, Müdigkeit usw.
2. C.G. Jung: Allgemeines zur Komplextheorie aus Die Dynamik des Unbewussten, Walter Verlag, Olten 1971.

2.5. Innere Arbeit, Arbeit an sich selbst

1. I Ging: übersetzt von Richard Wilhelm, Diederichs Verlag, Köln 1973.
2. Arnold Mindell: Traumkörper und Meditation, Walter-Verlag, Olten 1992.
3. ebenda.

2.6. Lehrerin-Schülerin

1. Lane Arye: Unintentional Music, Hampton Roads Publishing Company, Charlottesville, CA 2001.
2. Joseph Goodbread: Radical Intercourse Lao Tse Press, Portland, Oregon 1997.
 J. Goodbread befasst sich in diesem Buch mit dem Phänomen des Aufräumens, das sehr vereinfacht ausgedrückt heissen kann, dass sich eine verdrängte oder nicht beachtete Qualität der einen Person A in einer andern Person B manifestiert. Man kann dies erfahren, wenn man während eines Kontaktes von einer plötzlichen Reaktion, einem plötzlich auftretenden Gefühl überwältigt wird, welches wieder verschwindet, wenn man nicht mehr in Kontakt ist mit Person A.
 Beispiel: A ist fröhlich, in guter Laune. Sie trifft B und fühlt während der Begrüssung plötzlich einen Kloss im Hals und beginnt fast zu weinen, weiss aber nicht, wieso. Sie ist von B aufgeträumt, die ihre Traurigkeit nicht beachtet oder verdrängt. Die Traurigkeit ist aber so stark , dass sie sich unbedingt zeigen will, und springt deshalb auf A über. Dieses Phänomen passiert sehr oft, auch im Unterricht. Man kann, mit einiger Übung sehr effektiv damit arbeiten.

2.11. Therapie oder Pädagogik

1. Wahrig Fremdwörterlexikon, Orbis Verlag, München 1987.
2. ebenda.
3. Joseph Goodbread: The Dreambody Toolkit, Script, Zürich 1990.

Glossar

Sachbegriffe

Aborigines	Ureinwohner Australiens
Agens Agogik	Handlungsebene im Prozess Tempo mit seinen Veränderungen, je nach musikalischem Zusammenhang
Alchemie	Uralte Lehre von der Umwandlung der Materie. Das Streben, den Anteil des Stofflichkeit durch Vergeistigung zu verringern. Im seelischen und geistigen Bereich die Lehre von der Transformation, der inneren Entwicklung. C.G. Jung benutzte die Alchemie, um psychologische Vorgänge zu verdeutlichen.
Archetypische Ebene	Kollektive Muster/Modelle, die sich in Gruppen oder im einzelnen Individuum manifestieren und durch verschiedene Zeiten hindurch immer wieder auftauchen
Archetypische Figuren	Viele Traumfiguren sind archetypisch, d. h. sie tauchen bei vielen Menschen auf und sind zeitlos. Z. B. träumen wir von Figuren, die eine Beziehung zu Märchenfiguren haben. Im Traum wie auch in der Prozessarbeit tauchen oft Helden, Vater-Mutter-Figuren, Magier Berserker etc auf.
Doppelsignal	Doppelte, Botschaft. Die eine Botschaft ist mit der andern nicht kongruent, meist manifestieren sich die zwei Botschaften in zwei verschiedenen Kanälen.
Erste und zweite Aufmerksamkeit	Mit der ersten Aufmerksamkeit nehmen wir die Alltagsrealität wahr und funktionieren im Alltag. Mit der zweiten Aufmerksamkeit nehmen wir die Traumebene wahr, die hinter der Alltagsrealität steckt: Stimmungen, Atmosphäre, Fantasien ...
Flow Chart	Begriff für den Verlauf eines Prozesses, während dessen immer wieder neue Sekundärprozesse auftauchen. Der Begriff stammt von Amy Mindell. Flow Charts siehe 1.3 und 2.10
Grenze	Zwischen dem Primär- und dem Sekundärprozess befindet sich eine Grenze, die die beiden Prozesse trennt. Hier ist der momentan äusserste Punkt einer Person. Sie kann nicht darüber hinaus gehen.
Grenzfigur	An einer Grenze tauchen oft Figuren auf, die real sein können oder auch unpersönlich. Diese hindern uns, etwas Neues, Unbekanntes zuzulassen. Oft sind es Eltern, Geschwister, LehrerInnen oder allgemein Autoritätspersonen.

Glaubenssystem	An einer Grenze nehmen wir wahr, woran wir glauben, nicht nur im religiösen Bereich, sondern auch im Alltagsbereich, z. B. man darf keine Müdigkeit zeigen, in der Öffentlichkeit darf man seine Gefühle nicht zeigen ... Jede Gruppe, sei es eine Kultur, ein Land oder auch eine Familie kreiert Glaubenssysteme, sie sichern die Identität der Gruppe.
Hexagramm	Im I Ging, dem Buch der Wandlungen, gibt es 64 Hexagramme. Dies sind Bilder für Kräfte, die wirken. Man erhält ein Hexagramm durch eine bestimmte Art des Würfeln oder Abzählens. Man kann dem I Ging Fragen stellen und bekommt sodann ein Hexagramm als Antwort
Individuation	Entwicklung, Ganzwerdung der Seele eines Individuums. C. G. Jung kreierte diesen Begriff.
Metakommunikator	Ein Teil in uns, der den Überblick über den ganzen Prozess behält, während wir diesen gerade erfahren.
Parallelprozess	Ein Prozess, welcher gleichzeitig in zwei Personen auftaucht. Dies kommt in der Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn häufig vor.
Primär-und Sekundärprozess	Prozesse, die unserer Identität nahe sind, bezeichnet man als Primärprozesse, solche, die uns fremd sind als Sekundärprozesse. Die Prozessarbeit untersucht die Dynamik zwischen diesen zwei Prozessen.
Prozess	Prozess ist das, was sowieso passiert. Der ewige Fluss mit seinen verschiedenen Bewegungen, Stockungen, Strömungen und Veränderungen.
Qualität	In der Prozessarbeit ist oft von Qualität die Rede. Qualitäten sind Eigenschaften, die man wertfrei wahrnimmt und erforscht. Z. B. gerät jemand in eine Leere. Diese Leere hat eine bestimmte, individuelle Eigenschaft für die Person. Man fragt sodann: Was ist das für eine Leere, wie ist sie beschaffen, wie nehme ich sie wahr?
Signal	Kurzer Hinweis auf einen Prozess, der sich entfalten will, z. B. eine unabsichtliche Handlung, ein Körpersymptom, eine Bewegung, ein Körpergefühl etc.
Traumfiguren	Personifizierte Qualitäten auf der Traumbene.
Traumrealität	Die Traumbene, die hinter der Alltagsrealität verborgen ist. Alltag und Traumbene sind miteinander verbunden. Durch Erforschung der Realität der Traumbene kann die Alltagsrealität bereichert werden.
Tao	Tao kann man genau genommen nicht erklären. Annähernd kann man vielleicht sagen, dass das Tao eine verborgene Kraft ist, die Prozesse steuert, ein verborgener Sinn in allen Dingen. Taosmus ist

eine alte chinesische Philosophie und eine Art, das Leben zu verstehen. Die TaoistInnen interessierten sich für das Tao und übten, mit dem Tao zu fließen.

Schamanismus

Schamanismus wird bis heute in allen Naturvölkern praktiziert. Im Schamanismus öffnet man sich mit Hilfe von Ritualen den Geistern, Krafttieren und andern Wesen, die helfen, Probleme zu lösen oder auch Krankheiten zu heilen. SchamanInnen sind eingeweiht in das Wissen von der Natur und ihren verborgenen Kräften.

Yin-Yang-Prinzip

Prinzip der Wandlung. Ganz Yin verwandelt sich in Yang und umgekehrt. In der Prozessarbeit kommt dieses Prinzip zum Tragen, wenn man sich ganz mit einer bestimmten Qualität identifiziert. Man wird gleichsam diese Qualität selber und löst damit einen Wandel in etwas Neues aus.

Personen

John Cage 1912– 1992

Amerikanischer Komponist, gehört zu den wichtigsten KomponistInnen des 20. Jahrhunderts. Seine Art zu komponieren löste in Europa zunächst Befremden aus, weil er viele Vorstellungen und Glaubenssysteme der damaligen Avantgarde sprengte. Durch seine Kompositionsweise, die darauf basierte, sich von eigenen Zu- und Abneigungen zu lösen, beispielsweise durch Würfeln (Cage benutzte oft das I Ging beim Komponieren), durchbrach er Grenzen und forderte sowohl MusikerInnen als auch ZuhörerInnen stark heraus. Viele seiner Musikwerke sind sehr reduziert. Manche bestehen „nur“ aus einzelnen Tönen, beispielsweise die „Music for Piano“. Die Freiheit, die er in seinen Partituren den InterpretInnen gibt, fordern deren eigene Kreativität heraus.

Heinrich Jacobi 1889–1964

Pionier in der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Er misstraute den Begriffen „begabt bzw. unbegabt“, studierte während Jahren die Schwierigkeiten, denen musizierende Menschen begegnen und entwickelte eine Pädagogik, die bewies, dass diese Katalogisierung in begabt und unbegabt mit zweckmässigen Interventionen hinfällig wird. Er arbeitete bewusst an der Beziehung zum eigenen Körper als Instrument und forschte in Bereich der Wahrnehmungsschulung und Kreativität. Sein Tätigkeitsfeld erstreckte sich auch über die Musik hinaus. So lieferte er wertvolle Beiträge sowohl für die Musikpädagogik als auch für die allgemeinen Pädagogik.

Rudolf Steiner 1861–1925

Begründer der Anthroposophie. Impulsierte viele Bereiche des Lebens mit seiner geisteswissenschaftlichen Forschung: Pädagogik, Soziales, Landwirtschaft, Kunst, Medizin usw. In seiner Zeit entstanden Kliniken, Schulen, Eurythmie, Orte für Behinderte, biologisch-dynamische Landwirtschaftsbetriebe und vieles mehr. Auf diese Weise wurde die Anthroposophie zu einer weltweiten Bewegung, was sie heute noch ist. Steiners geisteswissenschaftliche Forschung beruht im Wesentlichen auf exaktem Denken und übersinnlicher Wahrnehmung.

Joseph Beuys 1921–1986

Deutscher Bildhauer, Zeichner, Aktionskünstler, Kunsttheoretiker und Politiker. Beuys ist bekannt für seinen erweiterten Kunstbegriff: „Kunst = Leben = Kreativität“. Sein Satz, „Jeder Mensch ein Künstler“ ging um die Welt.

Beuys hat Ideen und Einsichten von Rudolf Steiner künstlerisch umgesetzt und strebte eine Kunst an, die sich nicht auf Museen und Galerien beschränkt. Sein Omnibus für Direkte Demokratie, die 7000 Eichen, die er als Beitrag zur Documenta 1982 in Kassel pflanzte, und viele Vorträge und Aktionen zum erweiterten Kunstbegriff, auch soziale Plastik genannt, dokumentieren seine offene künstlerische Haltung.

Beuys war auch revolutionär als Pädagoge, was ihn 1972 seine Professur an der Akademie der Künste in Düsseldorf kostete.

Viele seiner ehemaligen StudentInnen sind heute öffentlich tätig und tragen seine Grundhaltung in verschiedenster Weise weiter.

Arnold Mindell geb. 1940

Physiker, Psychologe, ehemaliger Jung'scher Lehranalytiker. Er entwickelte die Prozessorientierte Psychologie, auch Prozessarbeit genannt, welche den Traumkörper als Basis der Arbeit betrachtet. Die Traumbene, die er vielfältig erforschte, führte zu neuen Ansätzen in der Psychotherapie, aber auch in vielen andern Bereichen des Lebens. Er gründete die Forschungsgesellschaft für Prozessorientierte Psychologie in Zürich wie auch ein Zentrum für Prozessarbeit in Portland USA, wo er heute lebt. Er wirkt nicht nur als Psychologe und Therapeut, sondern weltweit als Lehrer und Seminarleiter. Er arbeitet unter anderem mit Grossgruppen an globalen Konflikten.

Lane Arye geb. 1958

Sänger, Songwriter und Prozessorientierter Psychologe. Während Jahren erforschte er die Prozessarbeit im Bereich Musik und entwickelte „Unintentional Music“, eine prozessorientierte Methode für die musikalische Praxis, sowohl für das eigene Musizieren wie auch für die Arbeit mit andern.

Ausser Unintentional Music, die er weltweit in Seminaren lehrt, ist er intensiv tätig in Konfliktarbeit und arbeitet in diesem Bereich unter anderem an den sogenannten Worldwork-Seminaren mit Arnold Mindell zusammen. Nach dem Krieg im ehemaligen Jugoslawien hat er in Kroatien während mehreren Jahren ein Projekt geleitet, welches die ethnischen Konflikte zwischen SerbInnen, KroatInnen und Muslimen zum Inhalt hatte. In San Francisco, wo er mit seiner Familie lebt, arbeitet er als Therapeut in eigener Praxis.

Bibliografie

Arye Lane	Unintentional Music: Releasing your deepest Creativity	Hampton Roads, Charlottesville VA 2001
Mindell Arnold	Das Jahr eins	Walter,Olten ,1991
	Traumkörper und Meditation	Walter,Olten,1992, Ort Jahr
	Traumkörperarbeit oder: Der Lauf des Flusses	Junfermann Verlag,Paderborn,1993
	Der Leib und die Träume	Junfermann, Paderborn,1987
	The Dreambody	A. Bonz Fellbach, Oeffingen,1985
	Traumkörper in Beziehungen	Sphinx, Basel,1994
	Schlüssel zum Erwachen	Walter,Zürich,Düsseldorf, 1989
	Den Pfad des Herzens gehen	Via Nova,Petersberg,1996
	The leader as Martial Artist	Harper, San Francisco,1992
	Dreaming while Awake	Hampton Roads, Charlottesville VA,200
	Mitten im Feuer	Hugendubel,München,1997
	Der Schatten der Stadt	Junfermann, Paderborn,1989
Mindell Amy und Arnold	Das Pferd rückwärts reiten	Via Nova, Petersberg,1997
Mindell Amy	Die Weisheit der Gefühle	Via Nova, Petersberg,1998
Jung C. G.	Die Dynamik des Unbewussten	WalterOlten,1971
	Erinnerungen, Träume, Gedanken	Walter,Olten,1971
	Psychologie und Alchemie	Walter(Sonderausgabe) Düsseldorf,1995
	Studien über alchemistische Vorstellungen	Walter(Sonderausgabe), Düsseldorf,1995
Von Franz Marie-Louise	Archetypische Dimensionen der Seele	Daimon,Einsiedeln,1994
Stanislav Klossowsky de Rola	Alchemie, die geheime Kunst	Droemersche Verlagsanstalt,Knauer, Nachf.,1974
Goodbread Joseph	The Radical Intercourse	LaoTse Press, Portland Oregon,1997
	The Dreambody Toolkit	Script,Schule für prozessorientierte Psychologie, Zürich, 1990 oderRoutledge & Kegan Pau,1987
Diamond Julie	Patterns of Communication	Script, Zürich,1988
Amy Kaplan	The Hidden Dance	Master'sThesis, Antioch University, 1986,Schule für prozessorientierte,Zürich Psychologie

Harner Michael	Der Weg des Schamanen	Hugendubel,(Ariston), Kreuzlingen, München,1999
Walsh Roger N.	Der Geist des Schamanismus	Fischer, Frankfurt, 1998
Richard Wilhelm,(Übers.)	I Ging	Diederichs,Köln,1978
Laotse/Richard Wilhelm Übers.)	Tao Te King	Diederichs, Köln,1978
J.amEnde,S.Brandt,R.Dammert, B.Jurack,K.Klößner,M.Neuenh ofer,D.Mebus,G.Teich,J.Trapp	Beuys und die Fettecke	Edition Staeck,Heidelberg,1987
Beuys; Kounellis, Kiefer, Cucchi	Ein Gespräch	Parkett,Zürich,1986,
Harlan Volker	Was ist Kunst Werkstattgespräche mit Beuys	Urachhaus, , Stuttgart,1986
Harlan, Rappmann, Schata	Soziale Plastik	Achberger, Achberg 1976
Zumdick Wolfgang	Der Tod hält mich wach: BJ. Beuys, R. Steiner – Grundzüge ihres Denkens	Pforte,Dornach,2001
Petra Richter	Mit, neben, gegen die Schüler von Beuys	Richter, Düsseldorf,2000
Beuys Joseph	Jeder Mensch ein Künstler	UllsteinFrankfurt,Berlin,1988
Rudolf Steiner	Die Philosophie der Freiheit	Rudolf Steiner – Nachlassverwaltung,Dornach ,1962Verlag
	Allgemeine Menschenkunde	Rudolf Steiner- Nachlassverwaltung,Dornach ,1975
	Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung	Rudolf Steiner- Nachlassverwaltung,Dornach ,1988
	Meditativ erarbeitete Menschenkunde	Rudolf Steiner Verlag,Dornach,1983
	Die Erziehung des Kindes, die Methodik des Lehrens	Rudolf Steiner – Nachlassverwaltung,
Kostelanetz Richard	John Cage im Gespräch	Du Mont, Köln,1989
Charles Daniel, Cage John	Für die Vögel	Merve, Berlin, 1984
Schulz von Thun Friedemann	Miteinander Reden 3 Bände	Rohwolt,Rheinbeck,1981,198 9,1998
Straub Sonja	Stalking your Inner Critic	Script,Schule für prozessorientierte Psychologie,Zürich,1990
Jacobi Heinrich	Jenseits von Begabt und Unbegabt	Christians, Hamburg,1991
	Jenseits von Musikalisch und Unmusikalisch	Christians, Hamburg,1984
	Musik Gespräche - Versuche 1954	Christians, Hamburg,1986 Ort

