

POLYLOGE

Materialien aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. mult. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen,
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

In Verbindung mit:

Dr. med. **Dietrich Eck**, Dipl. Psych., Hamburg, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

Univ.-Prof. Dr. phil. **Liliana Igrić**, Universität Zagreb

Univ.-Prof. Dr. phil. **Nitza Katz-Bernstein**, Universität Dortmund

Prof. Dr. med. **Anton Leitner**, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Dipl.-Päd. **Bruno Metzmacher**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale
Gesundheit, Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Dr. phil. **Sylvie Petitjean**, Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale
Gesundheit, Rorschach

Prof. Dr. päd. **Waldemar Schuch**, M.A., Department für Psychosoziale Medizin, Donau-Universität Krems, Europäische
Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Johanna Sieper**, Institut St. Denis, Paris, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

Ausgabe 13/2013

Über den Sinn einer therapeutischen Qualifikation für Instrumentallehrkräfte – Ein Zielvergleich zwischen Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik*

Konstanze Angela Ihle, Karlsruhe

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
1.1	Entstehung dieser Arbeit	3
1.2	Integrative Aspekte	4
1.3	Zum Forschungsstand	4
1.4	Eigene Thesen	5
1.5	Formales	5
1.6	Dank	6
1.7	Aufbau der Arbeit	6
2	Einführung in die Ziel-Thematik	8
2.1	Lerntheorien	8
2.1.1	Lernen: Definition und Überblick	9
2.1.2	Verschiedene Lerntheorien	10
2.1.3	Beobachtungslernen und Spiegelneuronen	12
2.1.4	Assoziatives Lernen: Klassische und operante Konditionierung	13
2.1.5	Die Bedeutung des komplexen Lernens für die Integrative Therapie	14
2.1.6	Die Bedeutung von Lernen am Musikinstrument	17
2.2	Die Bedeutung von Motivation beim Lernen	18
2.2.1	Definition des Begriffs "Motivation"	19
2.2.2	Verschiedene Motivationskonzepte	19
2.2.3	Die Leistungsmotivation	21
2.2.4	Besonderheiten bei der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen	24
2.2.5	Die Bedeutung von Motivation in der Integrativen Musiktherapie	31
2.2.6	Die Bedeutung der Motivation in der Instrumentalagogik	32
2.3	Die Bedeutung des Willens beim Lernen	32
2.3.1	Wille und Wollen	32
2.3.2	Historischer Überblick	33
2.3.3	Die Entstehung von Wille und Wollen	34
2.3.4	Die Bedeutung des Willens für agogische und integrativtherapeutische Prozesse	36
2.4	Einführung in die zentralen Konzepte der Integrativen Therapie	37
2.4.1	Das Menschenbild der Integrativen Therapie	37
2.4.2	Leiblichkeit	38
2.4.3	Ko-respondenz	39
2.4.4	Life-span-development-approach	40
2.4.5	Die fünf Säulen der Identität	40
2.4.6	Der mehrperspektivische transversale Ansatz	42
2.4.7	Die "vierzehn Wirk- und Heilfaktoren"	43
2.4.8	Die "Vier Wege der Heilung und Förderung"	43
2.4.9	Das Modell der therapeutischen und der agogischen Spirale nach Petzold	46
3	Unterschiede und Ableitungen der Ziele	48
3.1	Die An- und Abgrenzung von Musiktherapie und Musik(päd)agogik	48
3.1.1	Grenzbereich Therapeutisches Musizieren	49
3.2	Einführung der Zielkategorien	49
3.2.1	Anmerkung zu dem Begriff der Meta- und Richtziele	50
3.2.2	Drei verschiedene Zieldimensionen nach Jäkel	50
3.3	Unterschiede von Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik	51
3.3.1	Das unterschiedliche Alter beider Disziplinen	51
3.3.2	Unterschiedlicher Abstraktionsgrad der Metaziele	51
3.3.3	Anwendbarkeit der Metaziele der Integrativen Musiktherapie	51
3.3.4	Die unterschiedliche Bedeutung des Mediums Musik	52
3.4	Ableitung der Ziele der Integrativen Musiktherapie und der Instrumentalagogik	52
3.4.1	Die Ableitung der Ziele der Integrativen Musiktherapie	52
3.4.2	Die Ableitung der Ziele der Instrumentalagogik und Musikpädagogik	52
3.4.3	Ziel-Aufstellung durch Ziel-Setzung	52
3.4.4	Ordnung der Ziele in der Musikpädagogik	53

3.4.5	Hierarchie der Ziele	54
3.5	Typologie der Ziele des Musicklernens	55
3.5.1	Der ideale Ziel-Typus	55
3.5.2	Der materiale Ziel-Typus	55
3.5.3	Der mediale Ziel-Typus	56
3.5.4	Der reale Ziel-Typus	56
3.6	Instrumentalagogische Zielbereiche und Lernfelder	58
3.6.1	Lernfelder	58
3.7	Zielkonflikte und konflikttheoretische Überlegungen.....	59
3.7.1	Ein Blick auf Konflikte aus der Integrativen Perspektive.....	59
4	Der Vergleich der Meta-, Richt-, Grob- und Feinziele.....	61
4.1	Die Metaziele	61
4.1.1	Erkenntnisse der Gegenüberstellung der Metaziele.....	62
4.2	Die Richtziele.....	62
4.2.1	Erkenntnisse der Gegenüberstellung der Richtziele	63
4.3	Die Grobziele.....	63
4.3.1	Persönlichkeitsbestimmte und strukturelevante Ziele	64
4.3.2	Kontextbezogene Ziele	64
4.3.3	Kontinuumbezogene Ziele	65
4.3.4	Erkenntnisse der Gegenüberstellung der Grobziele.....	65
4.4	Die Feinziele	65
4.4.1	Erkenntnisse der Gegenüberstellung der Feinziele	66
5	Zwei Prozessbeispiele	67
5.1	Der 11-jährige Toni	67
5.1.1	Ausgangssituation	67
5.1.2	Ziele	68
5.1.3	Beschreibung des Prozesses.....	69
5.1.4	Ergebnisse	70
5.1.5	Auswertung und Fazit.....	70
5.1.6	Wirksamkeitsvergleich von Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik..	76
5.1.7	Ausblick	78
5.2	Die 28-jährige Rose.....	78
5.2.1	Ausgangssituation	78
5.2.2	Ziele	79
5.2.3	Beschreibung des Prozesses.....	79
5.2.4	Ergebnisse	81
5.2.5	Auswertung und Fazit	81
5.2.6	Wirksamkeitsvergleich von Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik..	84
5.2.7	Ausblick	86
5.3	Ergebnisse dieser beiden Prozessbeispiele.....	86
5.3.1	Die erweiterte Anwendbarkeit der Metaziele der Integrativen Musiktherapie	86
5.3.2	Der Vorteil einer Doppelqualifikation	87
5.3.3	Die Anwendung des dritten Weges der Heilung und Förderung	87
5.3.4	Anmerkungen zu Rollenkonflikt und Rollenwechsel	87
6	Zusammenfassung und Ausblick.....	90
6.1	Kernaussagen dieser Arbeit.....	90
6.2	Ausblick	90
6.2.1	Wer bestimmt die Ziele?	90
6.2.2	Der Leistungsaspekt.....	90
6.2.3	Der Vorteil einer doppelten Qualifikation	91
7	Glossar	92
8	Literaturverzeichnis	96
9	Abbildungsverzeichnis.....	101
10	Tabellenverzeichnis	102

1 Einleitung

1.1 Entstehung dieser Arbeit

Diese Arbeit ist im Studiengang "Integrative Musiktherapie" als Graduiierungs-Arbeit am Fritz Perls Institut Hückeswagen/Remscheid entstanden. Mit dem Verfassen dieser Arbeit möchte ich meine theoretischen und praxeologischen Kenntnisse erweitern und vertiefen.

Parallel zu meinem Schlagzeugstudium, welches die Studiengänge Orchestermusik und Instrumentalpädagogik umfasste, habe ich auch Rhythmik studiert. Um intensiver auf den Unterricht am Musikinstrument eingehen zu können, habe ich mich entschieden, in dieser Arbeit den Bereich der Rhythmik nicht zu behandeln.

In meiner Berufspraxis gerate ich immer wieder in Überschneidungsbereiche von Musiktherapie und Instrumental- bzw. Musikpädagogik. Ich empfinde meine beiden praktischen Tätigkeiten als Schlagzeuglehrerin und als Musiktherapeutin als sich gegenseitig sehr befruchtend. Besonders interessant sind für mich dabei die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der Zielsetzungen in Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik¹. Eine genaue Unterscheidung und Trennung von Instrumentalagogik und Musiktherapie ist aus meiner Sicht deshalb so bedeutsam, weil die Aufträge jeweils verschieden sind – und ich für die Praxis darüber Klarheit haben möchte, wie weit ich jeweils gehen darf. Immer wieder fand ich mich in Situationen wieder, in denen mir die genaue Zielsetzung unklar war und ich mich aufgrund dessen verunsichert fühlte. Daher entstand mein Bedürfnis nach Klarheit darüber, was meine beiden beruflichen Hauptgebiete verbindet – und was sie trennt.

Die Zielgruppen aus beiden Bereichen unterscheiden sich sehr deutlich: Die Integrative Musiktherapie hat "kranke" Menschen als Zielgruppe, die Instrumentalpädagogik "gesunde" Menschen, die ein Instrument erlernen wollen. Dennoch können in Bezug auf die Zielgruppe Unklarheiten auftreten, wenn z.B. eine Instrumentalschülerin eindeutig therapeutisch behandelt werden muss oder ein Klient im Rahmen seiner Therapie instrumentalen Unterricht wünscht.

Dazu erschien mir eine genaue Reflexion der Zielsetzung sehr wichtig und es kamen für mich immer mehr die Ziele beider Gebiete in den Vordergrund. Deshalb entschied ich mich dafür, mich ihnen in dieser Arbeit eingehend zu widmen. Wiederholt stieß ich auf folgende Fragestellungen, die mir aus meiner eigenen beruflichen Erfahrung v.a. im Unterricht vertraut waren:

- Worum geht es jetzt?
- Warum mache ich welche Intervention?
- Welche Ziele verfolge ich dabei?
- Wo gibt es in den beiden genannten Bereichen Gemeinsamkeiten, wo gibt es Unterschiede?
- Welche Ziele sind im jeweiligen Bereich besonders zu beachten?
- Welche Ziele haben Vorrang?
- Wie gehe ich mit Zielüberschneidungen und -konflikten um?
- Ab wann therapiere ich?
- Wann unterrichte ich, wann mache ich beides zugleich?
- Darf ich das?

¹ Der Begriff "Agogik" schließt Pädagogik (Jugendbildung), Andragogik (Erwachsenenbildung) und Geragogik (Seniorenbildung) ein und bezieht sich damit auf die gesamte Lebensspanne des Menschen. (Petzold 2003², 139). Eine ausführlichere Definition findet sich im Glossar.

Aus diesen Fragen entwickelte sich der Blick auf die Ziele der "Integrativen Musiktherapie" und die der "Instrumentalagogik" und deren Vergleich. Ich musste erkennen, dass sich der zunächst geplante Weg als nicht sinnvoll herausstellte, nämlich die Ziele aus den beiden Bereichen eindeutig zu trennen. Zu viele Ziele gehören beiden Bereichen an, weshalb eine klare Trennungslinie, wie ich sie anfangs erhofft hatte, nicht oder nur teilweise zustande kommen konnte. Meine Vorstellung einer klaren und eindeutigen tabellarischen Auflistung schien so immer unrealistischer zu werden.

Zu Beginn plante ich, eine rein theoretische Arbeit zu schreiben, da sich für mich ein mehrjähriger Auslandsaufenthalt in Ägypten anbahnte. Wegen mangelnder Recherchemöglichkeiten von Kairo aus schien dieser Gedanke zunächst sehr sinnvoll zu sein. Aus diesem Grund wurde der erste theoretische Teil relativ ausführlich. Im Lauf des Schreibens wurde mir jedoch immer klarer, dass ein praxeologischer Teil dem theoretischen sehr guttun und ihn mit mehr Leben füllen könnte. So kam ich auf die Idee, anhand von Prozessbeispielen aus meiner eigenen beruflichen Praxis das Thema vom praxeologischen Blickwinkel her anzureichern. Ich kam auf die beiden Prozessbeispiele "Toni" und "Rose", die sich m.E. auch für den Zielevergleich sehr gut eignen. Diese Wendung hat meine Arbeit sehr bereichert.

1.2 Integrative Aspekte

Die Integrative Therapie ist ein eigenständiges therapeutisches Verfahren. Die Integrative Musiktherapie ist eine Methode der Integrativen Therapie. Zudem bildet die Musik einen methodischen Zugang im Rahmen der Integrativen Therapie, wie auch die Kunst- oder Bewegungstherapie. Damit gilt der gesamte Theoriefundus der Integrativen Therapie auch für die Integrative Musiktherapie. In dieser Arbeit benutze ich je nach Kontext die Begriffe der Integrativen Musiktherapie oder der Integrativen Therapie.

Die Integrative Therapie erwähnt den Begriff der Weisheit, und orientiert sich dabei an der Philosophie, die selbst die Suche nach Weisheit ist. Diese kann als ein zentrales Therapieziel gesehen werden und wurde von Petzold folgendermaßen beschrieben: Weisheit macht die Fähigkeit aus, sich selbst im eigenen Lebenskontext auf differenzierte Art und Weise zu erfahren sowie sich meta-reflexiv sehen zu können. Nach Petzold können die Mitmenschen und der Prozess des Lebens so zunehmend exzentrisch (außerhalb des eigenen Standpunktes, den man vorübergehend verlässt) und gleichzeitig zentriert (vom eigenen Standpunkt aus) verstanden werden. Weisheit beinhaltet zudem die Fertigkeiten, das eigene Leben achtsam und im Bewusstsein seiner Begrenztheit sowie im Hinblick auf die Zukunft zu gestalten, sowie Engagement für die Mitmenschen, für sich selbst und gemeinsam mit anderen zu praktizieren. Das Erlangen von Sinn im Leben und der Gewinn von innerem Frieden sind ebenso das Ziel, wie der Erhalt und die "Pflege der eigenen Menschlichkeit" (Petzold 2011, 159). Die therapeutische Arbeit ist also letztlich Weisheits-Arbeit und Weisheits-Therapie. Dies gilt auch für die Integrative Musiktherapie. Auch im Instrumentalunterricht ist letztlich der Erwerb von Weisheit ein übergeordnetes Ziel.

1.3 Zum Forschungsstand

Über musikalische Ziele in der Instrumental(päd)agogik gibt es laut meiner Recherchen bisher sehr wenig. Auch aus diesem Grund schreibe ich diese Arbeit über dieses Thema.

Auf meiner Suche nach Material über die Instrumental- und Musikpädagogik entdeckte ich, dass diese zum großen Teil durch die Schulmusik geprägt und dominiert ist. Der Begriff der Musikpädagogik ist für die Schulmusik "reserviert", d.h. die Instrumentalpädagogik gehört nur unter Einschränkungen dazu. Die Schulmusik / Musikpädagogik hat eine viel größere Anzahl an Publikationen hervorgebracht als die Instrumentalpädagogik. Dieses Ungleichgewicht hat es nicht gerade vereinfacht, an ausschließlich instrumentalpädagogische

Literatur zu kommen. Auf diesem Hintergrund blieb mir nichts anderes übrig, als auch die allgemeine Schulmusikliteratur stärker zu berücksichtigen. Die exakte Trennung von Instrumental- und Musikpädagogik ist mit dem vorliegenden Material nicht möglich. Diese Trennung wäre für mich sehr interessant gewesen, da die Zielgruppen, die Aufträge und damit die Ziele jeweils andere sind.

Im Bereich der Lerntheorien waren für mich "Komplexes Lernen und Supervision – Integrative Perspektiven" von M. Chudy und H.G. Petzold von 2011 und "Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen" von B. Lukesch, B. und H.G. Petzold, 2011, von zentralem Interesse. Sie waren für mich wertvolle Quellen. Für den Bereich der Musikpädagogik verwende ich v.a. "Grundriss der Musikpädagogik" von S. Abel-Struth, 2005 und für die Instrumentalagogik "Lehren und Lernen" im Instrumentalunterricht von A. Ernst, 1991, beides Standardwerke der Musik- und Instrumentalpädagogik.

Für die Recherchen bezog ich mich ausschließlich auf möglichst neue bundesdeutsche Publikationen. Die ältesten Schriften stammen aus den Jahren 1978 und 1984, alle weiteren aus den Jahren nach 2000. Eine Ausnahme bilden die Ausführungen von L. Vygotskij, der bereits 1934 gestorben ist. In dieser Arbeit verwende ich eine aus dem Russischen neu übersetzte und herausgegebene Fassung seiner äußerst interessanten sozialpsychologischen Überlegungen, die bis heute nichts an ihrer Aktualität eingebüßt haben.

Weiter stellte ich fest, dass sich zahlreiche Autorinnen und Autoren aus dem instrumentalpädagogischen Feld stark an die Literatur aus der Musikpädagogik anlehnen. Ich unternehme mit dieser Arbeit einen Versuch, diese Vermischungen im Hinblick auf die Zielsetzungen zu klären und offenzulegen. Ich möchte auch darauf hinweisen, dass diese Unterscheidung in der mir vorliegenden Literatur bisher nicht genügend geklärt worden ist.

Dazu gehört zunächst die Kombination von erzieherischen und musikalischen Normen, die auf die musikalischen Lernziele einwirken und für deren Bildung relevant sind (*Kaiser, Nolte* 2003², 91). Auch die Fragestellung, ob musikalische Lernziele logisch stringent aus allgemeinen Lernzielen ableitbar sind, war für mich bisher unbeantwortet geblieben. Dass dies nicht der Fall ist, wurde mir erst durch das Schreiben dieser Arbeit bewusst: Die Musikpädagogin Sigrid Abel-Struth (*Abel-Struth* 2005, 359) erläutert die Unmöglichkeit, einen deduktiven Zusammenhang von allgemeinen und spezifisch musikpädagogischen Zielen herzustellen. Sie beschreibt vielmehr, dass eher von einer vermeintlichen Ableitung musikspezifischer Ziele von allgemeinen Zielen ausgegangen wird.

1.4 Eigene Thesen

Ich stelle die beiden folgenden zusammengehörenden Thesen auf: Je besser eine Instrumentallehrerin therapeutisch ausgebildet ist, desto positiver wird sich das auf die Qualität des Unterrichts auswirken, v.a. in an Therapie angrenzenden Situationen, die nicht dem instrumentalogogischen "Standard"-Unterricht entsprechen. Und: Je besser eine Musiktherapeutin instrumentalpädagogisch ausgebildet ist, desto positiver wird sich das auf den Umgang mit Musik in der Therapie auswirken. Während eines Gesprächs mit Hilarion G. Petzold entstand die Idee, die Metaziele der Integrativen Therapie auf die Instrumentalpädagogik anzuwenden – insbesondere weil diese letztlich keine Metaziele anbietet. Die Gründe dafür werden in dieser Arbeit genannt und ausführlich erörtert.

1.5 Formales

- Ich habe mich entschlossen, in dieser Arbeit den Begriff "Instrumentalagogik" zu verwenden, weil der Bereich der "Agogik" viel weiter gefasst ist als der Begriff der Instrumentalpädagogik, die sich spezifisch auf Kinder und Jugendliche bezieht: Er beinhaltet die gesamte Lebensspanne des Menschen. Dieser Aspekt ist

von großer Bedeutung, da sich im Instrumental- und Musikschulunterricht zunehmend alle Altersgruppen wiederfinden, wie es auch in der Therapie der Fall ist. Die genaue Definition von "Agogik" findet sich im Glossar in Kapitel 7.

- Aufgrund der vorgefundenen Literatur aus der Musikpädagogik wird sich an manchen Stellen der Arbeit das Begriffspaar Instrumentalagogik / Musikpädagogik finden. Einzelheiten dazu gehen aus dem jeweiligen Kontext hervor.
- Der Begriff der Instrumentalpädagogik wird in Fachkreisen um der Vollständigkeit willen als "Instrumental- und Vokal-Pädagogik" bezeichnet. Da in dieser Arbeit das Lernen am Musikinstrument (hier das Schlagzeug) im Vordergrund steht und es hier nicht um die menschliche Stimme geht, beschränke ich mich auf die Nennung von Instrumentalpädagogik bzw. Instrumentalagogik.
- Aus Gründen des Datenschutzes wurden die beiden aus der Praxis stammenden Beispiele anonymisiert.

1.6 Dank

Mein Dank gilt Cornelia Jakob-Krieger und Annette Höhmann-Kost, beides Integrative Psychotherapeutinnen und Supervisorinnen, die diese Arbeit betreut und begleitet haben. Weiter danke ich meinem Mann Marc für seine Unterstützung, seine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und seine Geduld. Zudem danke ich Ariane Steglich für ihre sowohl kritischen als auch ermunternden Anregungen. Dr. Barbara Rösch hat mich mit zahlreichen Fragen und gemeinsamen Reflexionen sehr weitergebracht und unterstützt. Margarita Medina danke ich für die gemeinsamen Gespräche v.a. bezüglich der spezifisch Integrativen Anteile dieser Arbeit. Elke Landenberger hat mir in guten Gesprächen sehr wertvolle Inspirationen gegeben. Weiter haben mich viele Kolleginnen und Kollegen unterstützt, die ich hier nicht alle namentlich erwähne. Ihnen sei an dieser Stelle ebenfalls herzlich gedankt.

1.7 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit habe ich in zwei Teile gegliedert: Der erste – rein theoretische – Teil dient der Einführung in das Thema. Der zweite Teil ist praxeologisch angelegt, im Vordergrund stehen hier die beiden Prozessbeispiele aus meiner eigenen beruflichen Praxis. Dieser Teil dient der Veranschaulichung und praktischen Vertiefung des theoretischen Teils.

Von zentraler Bedeutung ist für mich die Frage nach den Zielen und wie diese zu erreichen sind. Ich beginne die thematische Einführung in die Zielthematik in Kapitel 2 mit den Lerntheorien, es folgen verschiedenen Arten des Lernens, die klassische und operante Konditionierung und zuletzt das komplexe neuronale Lernen. Weiter werden die Konzepte "Motivation" und "Flow" erläutert sowie "Wille" und "Wollen". Die für diese Arbeit zentralen Konzepte der Integrativen Therapie bilden den Abschluss dieses Kapitels.

Ich stelle in Kapitel 3 die Musiktherapie und die Musikpädagogik in ihren An- und Abgrenzungen dar und fahre fort mit allgemeineren Vergleichskriterien der beiden Disziplinen.

In Kapitel 4 dieser Arbeit führe ich den Vergleich der Ziele und ihrer Kategorien durch. Schließlich führe ich die Zielkategorien der Meta-, Richt-, Grob- und Feinziele ein. Abschließend lege ich die Ableitungen der Ziele aus den beiden Disziplinen dar und setze sie miteinander in Beziehung. Am Ende jeder Zielkategorie findet sich eine Auflistung der Erkenntnisse dieser Gegenüberstellungen.

Im praxeologischen Teil, Kapitel 5, stelle ich zwei Prozessbeispiele aus meiner eigenen beruflichen Praxis vor, die sich beide konträr gegenüberstehen. Ich beschreibe die einzelnen Elemente, wie Ausgangssituation, Ressourcen, Ziele, Wege und Ergebnisse. Die beiden

Prozesse werde ich jeweils aus und fasse am Ende die daraus gewonnenen Erkenntnisse zusammen.

Kapitel 6 bildet die Zusammenfassung der in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse und Kernaussagen sowie einen Ausblick, in dem ich weitere mögliche Ideen für künftige Arbeiten und weiterführende Forschung aufführe.

Am Schluss der Arbeit befindet sich die Literaturliste. Die für das Verständnis dieser Arbeit relevanten Begriffe finden sich im Anhang im Glossar definiert und erklärt. Dazu zählen die zwei großen Bereiche Integrative Therapie und Agogik mit den jeweils dazugehörigen Fachrichtungen der Musik, sowie weitere dafür relevante Fachbegriffe.

2 Einführung in die Ziel-Thematik

Die Vertreterinnen und Vertreter der Integrativen Therapie erwähnen als herausragenden Weg zur Gewinnung von Erkenntnis die ästhetische Erfahrung, die Kunst.
(*Lukesch, Petzold 2011, 45*)

In den zwei Bereichen Musiktherapie und Instrumentalagogik/Musikpädagogik geht es um Lernen von Neuem und Verhaltensänderung oder -modifizierung. Dafür sind ganz unterschiedliche Lernvorgänge notwendig. Aus diesem Grund wird hier ausführlich auf das Thema Lernen und auf verschiedene Lerntheorien eingegangen. Eine große Rolle beim Lernen spielen die Motivation und der Wille, die anschließend behandelt werden. In beiden Bereichen, Integrativer Therapie und Instrumentalagogik, stellt sich die Frage: Welches Ziel habe ich? Wie erreiche ich es am besten? Die Lerntheorien beantworten zahlreiche grundlegende Fragen, die für die Zielbildung von zentraler Bedeutung sind.

2.1 Lerntheorien

Wie sehr man sich der Ziel-Thematik auch nähert, der Prozess des Lernens an sich entzieht sich der menschlichen Beobachtungsfähigkeit. Lediglich die Resultate des Lernens sind zugänglich.
(*Lukesch, Petzold 2011, 34*)

Was genau heißt Lernen? Auf welchen physischen, psychischen und sozialen Ebenen findet es statt? Welche intra- bzw. interpersonellen und sozioökonomischen Bedingungen können Lernprozesse fördern bzw. behindern? (*Heffels, Petzold 2011, 12*)

Die verschiedenen Wissenschaften (Psychologie, Pädagogik, Biologie, Neurowissenschaften, Sozial-, Kulturwissenschaften, Philosophie und die Sprachwissenschaften) behandeln das Thema des Lernens (*Sieper, Petzold 2011, 1*). Zudem ist es angebracht, die Soziologie (Pierre Bourdieu als ein wichtiger Vertreter) miteinzubeziehen, welche die Frage nach sozialer Zugehörigkeit oder Ausschluss stellt, außerdem die Hirnforschung, die Medizin und die klinische Therapie, um die Berührungs- und Schnittpunkte von "Kultur, Körper-Seele-Geist und Gesellschaft zu erfassen" (*Chudy, Petzold 2011, 6*).

Es ist nach Chudy und Petzold unumgänglich, den Lernbegriff in gesellschaftlichem Kontext zu sehen. Dabei müssen Normen, Wahlfreiheiten, Wohnorte, Geschlechterordnungen, die Bedeutung von Geld, Tabus, Erwartungen und Leistungsbegriffen sowie das Zusammenwirken der genannten Faktoren bewusst gemacht werden (*Chudy, Petzold 2011, 6*).

Nach dem Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) sind in der menschlichen Natur Potentiale und Kräfte angelegt, die von sich aus nach Entfaltung streben

(Lukesch, Petzold 2011, 8). Davon ausgehend lassen sich die verschiedensten menschlichen Interessen, Wünsche und Ziele erkennen. Die Integrative Therapie geht noch einige Schritte weiter (auf der Meta-Ebene) und sieht die Evolution als einen großen gigantischen Lernprozess an (Lukesch, Petzold 2011, 8). Für ein besseres Verständnis des Lernbegriffs wird im Folgenden zunächst die Herkunft des Wortes "Lernen" erläutert.

2.1.1 Lernen: Definition und Überblick

Das Verb "lernen" ist westgermanischen Ursprungs, was in folgenden ursprünglichen Wörtern sichtbar wird: "lernen, lernon" aus dem Mittel- und Althochdeutschen, "linon" aus dem Altsächsischen und "learn" aus dem Englischen (Wahrig 1994, 1011). Das Wort "lernen" weist Verwandtschaft auf mit "lehren" und "List" und gehört zur Wortgruppe von "leisten". Letzteres meinte ursprünglich "nachspüren, einer Spur nachgehen" und lässt sich auch aus dem gotischen "lais" ("ich weiß", eigentlich "ich habe nachgespürt") ableiten (Duden 2001⁷, 482). Nach Myers ist "lernen" eine "relativ beständige Veränderung im Verhalten eines Organismus aufgrund von Erfahrung" (Myers 2005, 330).

Es gibt mehrere unterschiedliche Lernbegriffe: Den pädagogischen, den psychologischen und den physiologischen Lernbegriff (Lukesch, Petzold 2011, 34/35). Eng verknüpft mit dem Lernbegriff ist der Begriff des Verhaltens. Der Verhaltensbegriff muss als Entwurf breit angelegt sein, um äußerst differenzierte Perspektiven über Lernen und Verhalten zu umfassen. Dies entspricht der bislang offenen Situation der Forschung zu diesen Themen (Sieper, Petzold 2011, 3).

2.1.1.1 Integrative Definition von Lernen

In der Integrativen Therapie wird Lernen definiert als Prozess, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinzuzugewinnen, indem durch Adaption oder (ko-)kreative Modifikation fortdauernde Verhaltensoptionen entstehen. Diese bilden sich durch Differenzierung in Zyklen von Wahrnehmung-Verarbeitung-Handlung (WVH) aus und begünstigen die Entstehung neuer Muster (Sieper, Petzold 2011, 11). Zu Veränderungen von Verhaltensmöglichkeiten kommt es durch Prozesse, die im Gehirn ablaufen. Zum einen beruhen Lernprozesse auf bewusst wahrnehmender Beobachtung, zum anderen auf subliminaler (unterschwelliger, dem Bewusstsein nicht zugänglicher) Wahrnehmung von außenweltlichen und innerleiblichen Eindrücken. Es werden im Leib archivierte Erfahrungen miteinander verknüpft, die differentiell und ganzheitlich (als Szene oder Atmosphäre) wahrgenommen, erlebt und aufgezeichnet wurden und "leicht spontan abrufbar oder internal aktivierbar sein sollen" (Lukesch, Petzold 2011, 26).

Nach Sieper und Petzold bedeutet Lernen Verhalten, Performanz und Persönlichkeit, sowie das Verstehen des Menschen, wobei sowohl die biologischen Voraussetzungen als auch philosophisches Nachdenken dazugehören. Lernen bildet die Basis aller Kultur und allen allgemein menschlichen Möglichkeiten von Wissen (Sieper, Petzold 2011, 18).

2.1.1.2 Verhaltensänderung

Änderung von Verhalten wird nicht nur oder nicht vornehmlich durch Verständnis und Einsicht erreicht, sondern durch getane Erfahrung, durchgeführte Handlung (Sieper, Petzold 2011, 12). Dem Menschen ist eine umfangreiche Lernfähigkeit zu eigen und damit einhergehend besteht eine große Veränderbarkeit von "kognitiven Landkarten, emotionalen Stilen und Mustern der *Regulationskompetenz*" (Petzold 2005r, 98). Die Entwicklungsfähigkeit des Gehirns und des zentralen Nervensystems sowie die damit gegebene Flexibilität, die erfolgte Auswertung der Lernprozesse und die Möglichkeit der willentlichen Umsetzung von Erfahrungen sind im Hinblick auf die Evolution für den Menschen bis in unsere Zeit ein wesent-

licher Selektionsvorteil. Somit sind diese Fähigkeit und die dadurch erwerbbaeren Kompetenzen auch für die Therapie von zentraler Bedeutung: Sie bilden den Kern der Veränderbarkeit – und Veränderung wird durch Therapie immer angestrebt.

2.1.2 Verschiedene Lerntheorien

Lerntheorien sind nach Schaub und Zenke (*Schaub, Zenke 1995, 235*) verschiedene Versuche, zu Kenntnissen über Bedingungen und Prozesse des Lernens zu kommen, diese zu definieren und zu erklären. Die klassischen behavioristischen Lerntheorien der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts sind Reiz-Reaktions-Theorien (vgl. Behaviorismus Abschnitt 2.1.2.1). Diese haben die äußeren Lernbedingungen als Basis und sehen Verhaltensänderungen als Reaktion auf gewisse Umweltimpulse. Als Beispiele seien hier die Ansätze von I. Pawlow (klassische Konditionierung, vgl. Abschnitt 2.1.4.1), E.L. (das Lernen durch Versuch und Irrtum) sowie B.F. Skinner (die operante Konditionierung, vgl. Abschnitt 2.1.4.2) genannt. Seit den sechziger Jahren gewinnen die kognitiven Lerntheorien zunehmend an Bedeutung, die ihre Aufmerksamkeit immer stärker auf die "inneren Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung" (*Schaub, Zenke 1995, 235*) richten. Lernen kann aufgefasst werden als "Aneignung, Verarbeitung und Anwendung von Informationen (Kognition, Emotion, Handlung)" (*Schaub, Zenke 1995, 235*).

Als weitere Theorien seien folgende aufgeführt: J.S. Bruner und dessen Theorie entdeckenden Lernens; D.P. Ausubel und seine Theorie sinnvollen Lernens; J. Piaget und seine Theorie der kognitiven Entwicklung (Vgl. Abschnitt 2.1.2.2); U. Nesser und dessen Aneignungstheorie. Es sei hier noch die sozial-kognitive Lerntheorie von Albert Bandura (Vgl. Abschnitt 2.1.3) erwähnt. Er versteht Lernen als soziale Interaktion und thematisiert die Wirkung personaler Vorbilder, die Selbstregulierung des Menschen und den Anteil sprachlicher Prozesse (*Schaub, Zenke 1995, 235*). Um die Anforderungen der Pädagogik und Didaktik kontinuierlich verbessern zu können, entwickelte sich in Deutschland in den letzten Jahren die empirische Lernforschung (*Schaub, Zenke 1995, 235*).

Chudy und Petzold benennen zwei Formen des Lernens: Implizites und explizites Lernen. Implizites Lernen meint Lernen, das unbewusst vonstatten geht. Als Beispiel wird das Lernen von Kindern im Spiel angeführt, das sich dadurch auszeichnet, dass es scheinbar mühelos erfolgt. Bei Erwachsenen kommt implizites Lernen besonders bei prozeduralen und psychomotorischen Abläufen vor. Diese Lernform wird als Idealfall angesehen (*Chudy, Petzold 2011, 18*). Beim expliziten Lernen hingegen ist sich die lernende Person darüber bewusst, dass sie etwas lernt, etwa gewisse Fakten, Wissensstände, Regeln oder auch komplexere Dinge (*Chudy, Petzold 2011, 18*).

Das Ziel von Lernen ist das Erlernen von Fähigkeiten, Probleme zu lösen. Unter Metakognition wird in diesem Zusammenhang das "Wissen über die eigenen kognitiven Prozesse und deren Bedingungen" verstanden (*Chudy, Petzold 2011, 18*). Dazu zählen Chudy und Petzold das Wissen über das Individuum (eigene Stärken und Schwächen), das Wissen über die Aufgabe und das Wissen über die kognitiven Strategien (z.B. Strategien des Auswendiglernens) (*Chudy, Petzold 2011, 18*).

Der Integrative Ansatz beschreibt zwei Betrachtungsebenen, die individuellen und die kollektive. Hierbei durchwirken nach Chudy und Petzold "kollektive Muster des Lernverhaltens die individuellen Muster der 'Mentalisierung'." Daher ist es sehr wichtig, in Lernprozessen Gefühls-, Volitions-, Kognitions- und Interaktionsdimensionen einzubeziehen (*Chudy, Petzold 2011, 8*).

Mentalisierung meint nach Lukesch und Petzold gleichermaßen zerebrale und geistig-gedankliche Prozesse, die "im Geist der Menschen" zu kollektiven mentalen Repräsentationen

werden. Damit sind Weltsichten und -bilder, Lebensauffassungen, Ideen- bzw. Gedankenwelten und Traditionen gemeint. Weiter können dazu geschichtliche Geschehnisse, wirtschaftliche "Situationen, wissenschaftliche und technologische Entdeckungen und Neuerungen, sowie politische Entwicklungen" gehören (Lukesch, Petzold 2011, 40/41).

Im Folgenden werden verschiedene Lerntheorien dargestellt. Bei zahlreichen Literaturverweisen beziehe ich mich hier hauptsächlich auf den Artikel von Chudy und Petzold, "'Komplexes Lernen' und Supervision – Integrative Perspektiven", weil er genau zu diesem Thema sehr gut passt und zudem ganz neu ist.

2.1.2.1 Behaviorismus

J. Watson wird als Begründer der amerikanischen Schule des Behaviorismus gesehen. I. Pawlow (Vgl. Abschnitt 2.1.4.1) als Begründer der modernen Psychophysiologie gilt als bedeutender Theoretiker bezüglich der klassischen Konditionierung (Chudy, Petzold 2011, 12). Nach Chudy und Petzold gibt es viele behavioristische Ansätze, denen gemeinsam ist, dass sie sich theoretisch auf beobachtbarem und messbarem Verhalten gründen und sich am Lernkonzept orientieren.

Der Behaviorismus ist dem Objektivismus zuzuordnen. Die objektivistische Anschauung geht davon aus, dass Wissen "objektiv", extern und unabhängig von der lernenden Person besteht. Das sich daraus ableitende Lernziel ist es, Kenntnisse und Wissen über existierende Dinge zu gewinnen und von ihnen eine interne Repräsentation abzubilden, die dessen externen Strukturen möglichst gleich oder ähnlich sind. Objektivismus bedeutet, dass es "eine vollständige und korrekte 'objektive Form'" gibt, in der es diese externen Strukturen gibt (Chudy, Petzold 2011, 11). Daher ist es möglich, allgemeine Aussagen über Dinge zu machen, die absolut, objektiv und ohne jede Einschränkung wahr oder falsch sind (Chudy, Petzold 2011, 11).

Die behavioristische Lerntheorie beinhaltet, dass das Gehirn auf von außen kommende Reize mit erlernten Verhaltensweisen reagiert (Chudy, Petzold 2011, 12) (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.1.4).

Das dem Behaviorismus entspringende Menschenbild sieht den Lernenden als "Black-box", wobei den internen beim Lernen ablaufenden Prozessen keine Aufmerksamkeit gewidmet wird. Hauptsächlich Belohnung und Bestrafung werden als Einflussfaktoren für den Lernprozess verantwortlich gezeichnet (Chudy, Petzold 2011, 12). Komplizierte und komplexe Lerninhalte werden möglichst in zahlreiche kleinere Lerneinheiten aufgeteilt und die lehrende Person hat die Aufgabe, diese nach ihrer eigenen Ansicht in die bestmögliche Reihenfolge zu bringen.

Kritiker eines solchen Behaviorismus bemängeln die "grundsätzlich sehr eingeschränkte Auffassung über die Natur des Lernens aufgrund der reduktionistischen Ausgangsposition" (Chudy, Petzold 2011, 12). Wegen der rezeptiv-passiven Haltung der lernenden Person und wegen des ungenügenden Transfers von einer Lernsituation auf die andere werden dem Behaviorismus "träges Wissen und unflexible Performanz" vorgeworfen (Chudy, Petzold 2011, 13). Es gibt keine Möglichkeit, die vorhandenen Kompetenzen und Performanzen flexibel und kreativ einzusetzen (Chudy, Petzold 2011, 13).

Trotz berechtigter Kritik an den behavioristischen Lernprinzipien, die zweifellos begrenzt wirksam sind, können diese durchaus sinnvoll durch andere Arten des Lernens ergänzt werden (Chudy, Petzold 2011, 14).

2.1.2.2 Kognitivismus

Die meisten kognitivistischen Lerntheorien sehen Lernen als einen Prozess der Informationsverarbeitung, der beeinflusst werden kann. Nach Chudy und Petzold sind hierbei Prozesse und Zustände von Bedeutung, die zwischen Reiz und Reaktion liegen (Chudy, Petzold 2011, 17).

Der Mensch wird betrachtet als ein "durch sich selbst gesteuertes Wesen" (Chudy, Petzold 2011, 17). Er lernt durch kognitive Denk- und Verstehensprozesse und verarbeitet über die Sinne wahrgenommenen Informationen selbständig und aktiv (Chudy, Petzold 2011, 17). Es gibt bei Lernprozessen eine Wechselwirkung des internen kognitiven Systems mit den Einflüssen und Informationen, die von außen kommen. Diese Informationen werden verarbeitet, indem sie mit bereits archiviertem Gelerntem konnektiviert werden (Chudy, Petzold 2011, 17). Die innere Struktur des menschlichen Organismus bestimmt, in welcher Art auf Informationen von außen geantwortet wird. Der Mensch wird als autonom und durch seine Struktur bestimmt angesehen (Chudy, Petzold 2011, 19). An dieser Stelle sei auf Jean Piaget verwiesen, der Lernprozesse als Austauschvorgänge mit der Umwelt beschreibt (Adaption, Akkommodation und Assimilation) (Chudy, Petzold 2011, 16).

2.1.2.3 Konstruktivismus

Nach Chudy und Petzold geht die konstruktivistische Lerntheorie davon aus, dass es keine objektive Realität an sich gibt. Vielmehr wird – im Gegensatz zum Behaviorismus – der interne Prozess des Verstehens hervorgehoben (Chudy, Petzold 2011, 19). Zugleich geht der Konstruktivismus von der Annahme einer "Wechselwirkung zwischen externer Präsentation und interner Verarbeitung" aus (Chudy, Petzold 2011, 19). Es wird der individuellen Wahrnehmung, der Interpretation und Konstruktion eine große Bedeutung beigemessen. Wissen ist nach konstruktivistischer Auffassung ein jeweils individuelles Konstrukt eines Individuums, das sich dieses in seinem sozialen Zusammenhang angeeignet hat (Chudy, Petzold 2011, 19). Demnach entwickelt der Lernende nach konstruktivistischer Perspektive aktiv neue Strukturen des Wissens, wobei er von seinen eigenen Interessen und Bedürfnissen ausgeht. Dies bedeutet auch ein anderes Rollenverständnis der Lehrperson, die sich dadurch kennzeichnet, begleitend, beratend und als Coach zur Verfügung zu stehen (Chudy, Petzold 2011, 20).

2.1.3 Beobachtungslernen und Spiegelneuronen

Beobachtungslernen bedeutet "Lernen durch die Beobachtung anderer Menschen". Alternativ wird auch der Begriff "Modell-Lernen" verwendet. Dies meint den "Prozess des Beobachtens und Nachahmens eines bestimmten Verhaltens" (Myers 2005, 361). Nach Myers wurde diese weitere Form des Lernens von dem kanadischen Psychologen Albert Bandura (*1925) und anderen beschrieben und ist besonders typisch für den Menschen. Schon Kinder haben die Neigung, etwas nachzuahmen, was sie bei anderen Menschen sehen. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich dabei um soziales oder antisoziales Verhalten handelt. Forschungen zeigen in Versuchen folgende Ergebnisse: Kinder imitieren mit großer Wahrscheinlichkeit diejenigen, die sie für mit sich selbst ähnlich, bedeutend, angesehen oder außergewöhnlich halten (Myers 2005, 366).

2.1.3.1 Die Entdeckung der Spiegelneuronen

Die italienischen Neurologen um Rizollatti entdeckten 2002 die Spiegelneuronen, welche die neuronale Basis für das beobachtende Lernen bilden. Nach Myers werden diese Neuronen nicht nur dann aktiviert und feuern, wenn bestimmte Tätigkeiten oder Aktivitäten ausgeführt werden, sondern auch bei der Beobachtung eines anderen Menschen, während er die gleiche

Handlung vollführt. Nach Heffels und Petzold ist Wahrnehmung kein ausschließlich empfangender, aufnehmender Vorgang, sondern stets in Verbindung mit Handeln zu sehen. Dies wird an den Spiegelneuronen deutlich.

Dieser im Gehirn des Menschen ablaufende Vorgang des Spiegeln der Handlung eines anderen Menschen befähigt zur Nachahmung, ist für das Lernen von Sprache notwendig und trägt zur Bildung von Empathie bei.

2.1.3.2 Die Bedeutung der Spiegelneuronen für die Integrative Therapie

Die Spiegelneurone bilden die Voraussetzungen für "Synchronisierungsleistungen" aller Art. Die Menschen sind durch sie in der Lage, ihr Denken, Fühlen, Wollen mit demjenigen anderer Menschen zu synchronisieren, d.h. sich miteinander einzuschwingen. Hierdurch entsteht ein "größeres Ganzes mit Gestaltqualität" (Heffels, Petzold 2011, 14). Diese Synchronisierung bildet die Basis für das Integrative Konzept der Zwischenleiblichkeit. Dieses betrifft Synchronisierung auf verschiedenen Ebenen: Die neuromotorische, die emotionale (co-emoting, gemeinsame Stimmung/Gefühlslage) und die volitive (Willens-)Ebene, wobei die Kräfte des Willens von vielen Menschen gemeint sind, die sich bündeln/synchronisieren und auf ein gemeinsames Ziel gerichtet sind (Sieper, Petzold 2011, 20). Die Entdeckung der Spiegelneuronen ist für die Lern- und Veränderungsprozesse in der Integrativen Therapie und der Instrumentalagogik von elementarer Bedeutung.

2.1.4 Assoziatives Lernen: Klassische und operante Konditionierung

Assoziatives Lernen bedeutet zu lernen, dass bestimmte Begebenheiten zusammengehören (Myers 2005, 331). Diese Art zu lernen wurde seit Jahrhunderten diskutiert, ist jedoch erst zu Anfang des 20. Jahrhunderts durch Pawlow in ihrer Komplexität erfasst und systematisch untersucht worden.

2.1.4.1 Die klassische Konditionierung

Eine Form des assoziativen Lernens ist die "klassische (auch Pawlow'sche) Konditionierung", bei der es um die Verknüpfung zweier Ereignisse – hier in Form von Reizen – miteinander geht. Der russische Physiologe Iwan Pawlow (1849-1936) unternahm Versuche mit Hunden. Er konditionierte die Tiere auf einen zunächst neutralen Reiz in Form eines Tons, nach dessen Erklängen Futter gegeben wurde. Nach mehrmals erfolgten Wiederholungen wurde durch den Ton als inzwischen konditioniertem Reiz eine konditionierte Reaktion, nämlich Speichelfluss, erzeugt. Weiter wurden durch ihn die Phänomene Löschung, spontane Erholung, Reizgeneralisierung und Reizdiskrimination erforscht, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

2.1.4.2 Die operante Konditionierung

Organismen lernen durch die "operante Konditionierung". Dabei geht es darum, dass erwünschte Verhaltensweisen gezeigt werden, denen verstärkende Reize folgen, und Verhaltensweisen unterdrückt werden, denen strafende Reize folgen (Myers 2005, 359). Der US-amerikanische Psychologe Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) hatte Versuche mit Ratten und Tauben gemacht, die in der sog. Skinner-Box stattfanden. Dabei spielt das sog. "Shaping" (Verhaltensformung) eine Rolle, ein Vorgang innerhalb der operanten Konditionierung: Durch Verstärker, wie z.B. Futtergabe wird das Handeln eines Tiers immer mehr in Richtung des gewünschten Verhaltenszieles beeinflusst (Myers 2005, 347). Es sei hier noch bemerkt, dass das Mittel der Bestrafung dabei sehr effizient sein, aber auch unerwünschte Nebenwirkungen haben kann.

Beide Arten der Konditionierung sind Formen des assoziativen Lernens und werden sowohl von kognitiven Prozessen beeinflusst als auch durch die jeweils vorhandene biologische Veranlagung beschränkt. Bei der klassischen Konditionierung assoziiert, d.h. verbindet, ein Organismus verschiedene Reize miteinander, auf die er keinen Einfluss hat und auf die er quasi automatisch reagiert. Dies wird respondentes Verhalten genannt (*Myers* 2005, 360).

2.1.5 Die Bedeutung des komplexen Lernens für die Integrative Therapie

Die Integrative Therapie bezieht sich auf Komplexitäts-Theoretiker, wie N.A. Bernstein, H. Haken, M.M. Bakhtin, J. Derrida (*Sieper, Petzold* 2011, 8).

2.1.5.1 Neuroplastizität

Nach Chudy und Petzold meint der Begriff der Neuroplastizität das Vermögen von Anpassungsprozessen im ZNS (Zentralnervensystem) an die Lebenserfahrung des Menschen. Diese Anpassungsprozesse bedeuten das Nachwachsen von Neuronen und die Veränderbarkeit der Verknüpfungen zwischen den Nervenzellen (*Chudy, Petzold* 2011, 28). Andererseits basieren Lernvorgänge auf Handlungsprozessen, die mit Wahrnehmungs- und Verarbeitungsabläufen verbunden sind, und auf Übe-Prozessen, die entweder bewusst oder unbewusst sind. Beobachtung, Verknüpfung und Übung kommen in den verschiedensten komplexen Lernvorgängen vor (*Lukesch, Petzold* 2011, 26/27).

Dem Integrativen Ansatz ist das Lernverständnis zueigen, das den Menschen als Körper-Geist-Seele-Einheit sieht, das als Leibsubjekt im (sozialen und ökologischen) Zusammenhang (Kontext) steht. Die phänomenologische Betrachtung des Leibes als Grundlage von Fühlen und Denken hat zur Folge, dass der Lern-Weg der Selbsterfahrung als sehr bedeutsam angesehen wird. Da der Mensch zur Exzentrizität in der Lage ist, also zum Verlassen seines eigenen Zentrums und zur Einnahme eines anderen Standpunktes außerhalb seiner selbst, hat er die Fähigkeit, "sich selbst zum Projekt" von Lernprozessen zu machen (*Lukesch, Petzold* 2011, 33).

Heffels und Petzold weisen darauf hin, dass Wahrnehmen Erkennen *und* Nutzen bedeutet. Weiter wird die Verschränkung von Wahrnehmen, Verarbeiten und Handeln erwähnt (WHV). Diese Betrachtungsweise entspricht der "behavioralen Optik" (*Heffels, Petzold* 2011, 16).

Alle Übe- und Lernprozesse erfolgen nach Lukesch und Petzold durch Herstellungen von Verbindungen und Verknüpfungen von bereits Bekanntem, durch multiples Konnektivieren. Es werden Synthesen gebildet oder ko-kreativ Lösungen entdeckt (*Lukesch, Petzold* 2011, 27). Beim Lernen wird andauernd die persönliche und kollektive Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungskapazität erweitert (*Lukesch, Petzold* 2011, 27).

Die Vertreter der für die Integrative Therapie bedeutsame komplexe Betrachtung von Lernvorgängen sind als erster Maurice Merleau-Ponty, der auf die Verbindung von Wahrnehmung und Handlung, sowie die Verschränkung von Innen und Außen hinwies (*Chudy, Petzold* 2011, 6). Weiter ist Pierre Janet aufzuführen, der sich mit komplexem verhaltensorientiertem Denken befasst hat und auf die Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignisse beschrieben hat. Bakhtin und Mead sind nach Chudy und Petzold ebenfalls wichtig für das Verständnis von komplexem Lernen und von Lernen als Verhalten. Sie legten dar, dass "Selbsterkenntnis durch soziale Praxis vermittelt" wird und "Identität aus Interaktion gewonnen wird", sodass diese Orientierung "auch Sprache als Handlung einbindet" (*Chudy, Petzold* 2011, 6). Zuletzt sind die Autoren der "russischen Schule" zu nennen, wie Pawlow, Vygotsky, Lurija und Leont'ev, deren Erkenntnisse für den Bereich des Lernens von großer Bedeutung sind (*Chudy, Petzold* 2011, 6).

2.1.5.2 Das Leibgedächtnis

Aus der Sicht der Integrativen Therapie finden Lernvorgänge im Leib des Menschen statt. Nach Heffels und Petzold gelangen Informationen von außen durch "Einleibung" nach innen (Heffels, Petzold 2011, 14). Das "eigenleibliche Spüren", das Wahrnehmen und Erfassen von Atmosphären und die Erkenntnis von "in den Leib eingeschriebenen Szenen" bilden die Basis für Lernvorgänge jeglicher Art (Lukesch, Petzold 2011, 33). Beim Lernen kommt es zu "leiblichem Ergriffensein" (Heffels, Petzold 2011, 14). "Lernen nutzt die *multisensorische* und *multiexpressive* leibliche Verfasstheit des Menschenwesens" (Petzold 2005r, 96) (siehe hierzu auch zum Menschenbild der Integrativen Therapie, Abschnitt 2.4.1).

Die Vertreterinnen und Vertreter der Integrativen Therapie verwenden den Begriff des "Leibgedächtnisses". Dieses enthält einerseits neuronale Speichersysteme, zu welchen sensorisches Gedächtnis, Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis gehören, andererseits immunologische Speichersysteme (wie beispielsweise langlebige Lymphozyten) und genetische Speichersysteme, also das menschliche Genom (Chudy, Petzold 2011, 32). Alle drei Bereiche sind miteinander verknüpft und wirken synergetisch zusammen. Für die Therapie zugänglich, weil bewusstseinsfähig, sind lediglich die Inhalte des neuronalen Speichersystems. Dieser zugängliche Teil hängt untrennbar mit der gesamten Reaktion des menschlichen Leibes zusammen, weshalb die Integrative Therapie vom informierten Leib spricht (Chudy, Petzold 2011, 32). Es lernt also immer die ganze Person und muss deshalb auch als Ganzes in die Lernprozesse einbezogen werden. Das Ziel ist, die sie umgebende Komplexität der Welt zu bewältigen und gestalten zu können (Sieper, Petzold 2011, 9). Die Integrative Therapie vertritt daher die Position, dass der Mensch stets in seiner Ganzheit gesehen werden muss, weshalb sie "von jedweder partikularistischen bzw. reduktionistischen Betrachtungsweise Abstand" nimmt (Sieper, Petzold 2011, 8).

Nach Chudy und Petzold ist das Gehirn des Menschen eingebunden in die Lebenswelt ("embedded") (Chudy, Petzold 2011, 3). Von außen kommende Stimuli wirken durch verschiedene Sinneseindrücke auf den Leib. Diese Stimulierungen werden in der Amygdala emotional bewertet ("emotional valuation") und von Hippocampus und präfrontalem Cortex eingeschätzt ("kognitives appraisal"), wobei bisher gemachte und archivierte Erfahrungen dafür die Basis bilden. Es kommt zu Prozessen dynamischer Regulation (Lukesch, Petzold 2011, 4). (Vgl. hierzu auch Abschnitt 2.2.3.2)

2.1.5.3 Der Ko-respondenz-Aspekt der Integrativen Therapie im Bezug auf Lernen

Die Integrative Therapie betont den ko-respondierenden Charakter von Lernerfahrungen: Alle Lernenden sind Partnerinnen und Partner während des Ereignisses des Lernens und sind Mit-Lernende, indem sie *mit* den anderen lernen, *über* diese, *von* ihnen und *für* sie (Lukesch, Petzold 2011, 3). Weiter verweisen Lukesch und Petzold darauf, dass Entwicklungen und Veränderungsprozesse "interaktional und polyadisch" vonstatten gehen, wobei eine Voraussetzung dafür ist, dass die Beziehungen von "konvivialer Zwischenmenschlichkeit" getragen sind (Lukesch, Petzold 2011, 38), also von einem positiven Miteinander, das sich durch gegenseitiges Interesse sowie Zugewandtheit auszeichnet. Es wird deutlich, dass Lernvorgänge durch Erlebnisse, Handlungen, Einfühlung und Verstehen geschehen, "in Interaktionen mit Menschen und im Umgang mit Dingen" (Heffels, Petzold 2011, 15).

Das Handeln des Menschen "beeinflusst die Wahrnehmung und damit die Lernprozesse anderer, so wie deren Handeln wiederum mit seinen eigenen Vorstellungen korrespondiert" (Heffels, Petzold 2011, 13). Indem die Menschen handeln, verändern sie ihre Umwelt und schaffen damit neue "affordances, also mehr Performanzangebote" (Heffels, Petzold 2011, 15). Es werden bei Handlungen nicht nur Informationen aus der Umwelt genutzt und verarbeitet, sondern genauso auch neue Informationen hervorgebracht: "performance produced

information" bzw. "movement produced information" (Heffels, Petzold 2011, 16). Die mannigfaltigen "Umwelten" laden zum Handeln ein, fordern dazu auf, wobei dies motorisch, kognitiv urteilend oder emotional wertend sein kann (Heffels, Petzold 2011, 15).

2.1.5.4 *Metlernen und das Mehrebenen-Modell des Lernens*

Die Reflexion über Lernprozesse selbst, die auf einer übergeordneten Ebene stattfindet, eröffnet eine neue Dimension von Lernen: "Lernen höherer Ordnung" (Chudy, Petzold 2011, 10). Komplexes Lernen wird "im Erfassen, Verarbeiten, Verringern und kreativen Nutzen der Komplexität dieser Prozesse (...) zu *Metlernen*" (Petzold 2005r, 96) und (Lukesch, Petzold 2011, 36), d.h. es weist deutlich über sich selbst hinaus.

Lernprozesse haben Mobilisierungen und Labilisierungen zur Folge, wodurch Unsicherheiten hervorgebracht werden. Anschließend kommt es in fließenden Übergängen zu einer neuen Stabilisierung auf einer neuen oder ggf. höheren Ebene. Dies ist das Wesen des Mehrebenen-Modells (Lukesch, Petzold 2011, 36). Dieses Modell nach Petzold und Sieper verweist auf mehrere Lernebenen, auf welchen Lernprozesse stattfinden:

- "kognitive Ebene, also Inhalte und Wissen betreffend,
 - emotionale Ebene, um Wertigkeiten und Wichtigkeiten zu erfassen,
 - volitionale Ebene, Entscheidungsprozesse und Durchhaltevermögen betreffend."
- (Lukesch, Petzold 2011, 33)

Lernprozesse sind immer mehrdimensional und bewirken Änderungen und Modifikationen auf unterschiedlichen Ebenen. Mehrere Arten des Lernens wirken zusammen und erzeugen damit einen Synergie-Effekt (Lukesch, Petzold 2011, 34).

Lernen bedeutet immer auch Veränderung auf vielfältigen Ebenen und ist jeweils individuell unterschiedlich bedeutsam und somit relevant für die Bewältigung und Gestaltung des Lebens. Der Umgang mit sich selbst, den Mitmenschen und der Mitwelt wird durch Lernen ermöglicht und optimiert. Nach Petzold wird Lernen dann besonders wirksam bezüglich einer Veränderung des Verhaltens, wenn folgende Faktoren gemeinsam zur Geltung kommen: Leibliches Erfahren, emotionale Erlebnisse, "kognitive Einsicht in zwischenmenschliche Bezogenheit" verbinden sich zu Episoden von *vitaler Evidenz* und ermöglichen infolgedessen eine andere Art und Weise von Wollen und Handeln (Petzold 2005r, 97). Aufgrund des Zusammenwirkens der soeben genannten Faktoren hat das Komplexe Lernen auch in therapeutischer Hinsicht eine große Bedeutung. In der Integrativen Therapie wird Lernen als "ultrakomplexe Syntheseleistung von unterschiedlichsten, hochvernetzten Prozessen" (Petzold 2002b, 16) des Menschen und seiner Umgebung beschrieben, bei der die tatsächliche Wahrnehmung und deren Bewertung wesentlich ist (Petzold 2002b, 16). Auch soziale, kulturelle und ökologische Faktoren wirken sich nach Petzold auf die Lernkonditionen aus. Sie verbinden in Enkulturations- und Sozialisationsprozessen individuelles und kollektives Lernen des Menschen miteinander.

2.1.5.5 *Die hermeneutische Spirale*

Das Konzept des "komplexen Lernens" nach Petzold baut auf folgenden Zyklus auf, der beim Lernen immer wieder durchlaufen wird: Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen, Erklären. "Lernen ist das Differenzieren, Konnektivieren und Integrieren von Wahrnehmungs-, Erfahrungs- Wissens- und Metawissensbeständen" (Petzold 2005r, 96). Beim Lernen stellt der Mensch aufgrund von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen Differenzen in seinem Lebenskontext und -kontinuum fest. Durch diese komplexen neuronalen Leistungen wird eine neue Konstellation von physiologischen, motorischen, emotionalen, volitionalen (den Willen betreffend), kognitiven und kommunikativen Mustern (Bernstein) ermöglicht und die Regulierung von Freiheitsgraden des Verhaltens bestimmt.

2.1.6 Die Bedeutung von Lernen am Musikinstrument

Alle im folgenden genannten Lernarten (*Ernst* 2008, 79) spielen beim Instrumentalunterricht eine wichtige Rolle.

Tabelle 1: Verschiedene Lernarten nach Ernst

Methoden	Dominierende Verhaltensweisen des Lehrers	Verhalten des Schülers	Methodische Prinzipien
erarbeitendes Verfahren	fragen, auffordern, kurze Erläuterungen und Hinweise geben, bewerten, korrigieren	ausführen, antworten, aufnehmen	Lenkung, Elementenhaftigkeit, Arbeit, Sprache, Direktheit
Modell-Methode	vormachen, das Demonstrierte erläutern, Schülerverhalten bewerten und korrigieren	beobachten, nachmachen	Körpersprache, Anschaulichkeit, Ganzheitlichkeit
darstellendes Verfahren	weitläufig zusammenhängend informieren und erklären, komplexe Sachverhalte darstellen, Verständnis überprüfen	aufnehmen, nachfragen	Sprache, Arbeit, Lenkung
aufgebendes Verfahren	Aufgaben stellen, erläutern, bewerten, korrigieren, beobachten	ausführen, sich selbst kontrollieren	Sprache, Selbsttätigkeit
entdeckenlassendes Verfahren	auffordern, ermuntern, anregen, fragen, "minimale Lernhilfen" geben	erfinden, ausprobieren, entdecken, prüfen	Selbsttätigkeit / Selbstbestimmung, Spiel, Indirektheit
Dialog-Methode	zuhören, vorschlagen, anregen, ermuntern, problematisieren, Stellung nehmen	zuhören, erläutern, erklären, Stellung nehmen, problematisieren	Selbsttätigkeit / Selbstbestimmung, Sprache

Diese Aufstellung verschafft einen Überblick in die verschiedenen Methoden, wie der Instrumentallehrstoff vermittelt werden kann. Sinnvoll ist es, wenn die Lehrperson ein großes Repertoire an Methoden beherrscht, aus dem sie die jeweils Sinnvollste auswählen und anbieten kann. Das Wissen um die verschiedenen Phasen in der menschlichen Entwicklung v.a. bei Jugendlichen sowie deren – auch individuell sehr unterschiedlichen – Präferenzen von Lernmethoden müssen hierbei unbedingt mit einfließen. Die Vielseitigkeit und auch Abwechslungsreichtum in der methodischen Auswahl sind für erfolgreiche Lernprozesse am Musikinstrument von entscheidender Bedeutung.

Motivation ist für gelingendes Lernen ein zentraler Faktor. Im Folgenden gehe ich darauf näher ein.

2.2 Die Bedeutung von Motivation beim Lernen

Nach Heffels und Petzold gilt für die Pädagogik "intrinsisch" (= von innen kommendes) motiviertes Lernen – im Gegensatz zu extrinsischem Lernen, bei dem die Motivation von außen kommt – als wünschenswert, da bewiesen wurde, dass es die wirksamste Lern-Form ist (Heffels, Petzold 2011, 69). "Fehlendes Sinnerleben beim Lernen führt zu empfundener

Erfolglosigkeit und Freudlosigkeit im Zusammenhang mit Lernen" (Chudy, Petzold 2011, 15).

2.2.1 Definition des Begriffs "Motivation"

In Myers Psychologie wird Motivation als Zustand des Motiviertseins beschrieben. Motive sind verschiedene, dem Menschen angeborene Dispositionen, die bestimmte Verhaltensweisen auslösen und diesen jeweils Intensität und Richtung verleihen (Myers 2005, 496). Da Motivation auch für Therapie und Instrumentalagogik essentiell ist, werden nun einige Konzepte zur Motivation ausgeführt.

2.2.2 Verschiedene Motivationskonzepte

Die Motivation ist maßgeblich an der Förderung und Steuerung menschlichen Verhaltens beteiligt. Sie steht hinter allen Bedürfnissen, Wünschen, Verlangen und Sehnsüchten des Menschen (Myers 2005, 500). Im Gegensatz zum umgangssprachlichen Gebrauch des Begriffes der Motivation – im Sinne von Anregen und dem Entwickeln einer Bereitschaft für etwas – gibt es auch die Bedeutung von Motivation im engeren Sinn. Der US-amerikanische Psychologe Bernard Weiner (*1935) definiert Motiv folgendermaßen: Es handelt sich um zeitlich verhältnismäßig fortbestehende Eigenschaften, die sich während des Lebens (Abel-Struth 2005, 186), besonders in der frühen Kindheit, ausgebildet und verfestigt haben. Weiter sind Motive der Hintergrund, der menschlichem Handeln eine Richtung gibt und der dieses Handeln antreibt und leitet (Abel-Struth 2005, 186). Für den deutschen Psychologen Heinz Heckhausen (1926-1988) sind Motive "hochgeneralisierte Wertungsdispositionen" für verschiedene Konstellationen, auf die alle Menschen während ihres Lebens immer wieder stoßen.

Anfang des 20. Jahrhunderts gingen die Theoretiker unter dem Einfluss von Darwins Evolutionstheorie davon aus, dass das Verhalten von biologischen Kräften gesteuert sei, also beispielsweise durch Instinkte. Man konnte damit Verhaltensweisen nur benennen und beschreiben, nicht jedoch erklären (Myers 2005, 497).

Durch die meisten physiologischen Bedürfnisse wird eine Erregung ausgelöst, die veranlasst, dass sie befriedigt und damit reduziert werden. Diese Antriebsreduktion hat zum Ziel, ein inneres Gleichgewicht zu erreichen. Auf diese Weise werden überlebensnotwendige Verhaltensweisen gesteuert. Welche Anreize den einzelnen Menschen anregen, kann individuell sehr unterschiedlich sein (Myers 2005, 500).

Manche Verhaltensweisen wirken nicht nur auf die Befriedigung eines Bedürfnisses oder auf die Reduktion eines Spannungszustandes; das Ziel kann auch Verstärkung eines Erregungszustandes sein, z.B. Verhaltensweisen, die durch Neugier hervorgerufen werden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Mensch versucht, einen optimalen Erregungsgrad zu erreichen, etwa bei Über- oder Unterstimulierung (vgl. hierzu auch "Flow", Abschnitt 2.2.4.8). Im Folgenden werden die Bedürfnisse des Menschen hierarchisch geordnet und in Beziehung zum Lernen gestellt.

2.2.2.1 Die Hauptmotive des Menschen

Jede Handlung wird stets von einer Vielzahl von einzelnen emotionalen und kognitiv bestimmten Unter-Motiven beeinflusst. Die deutsche Musikpädagogin und Forscherin Sigrid Abel-Struth (1924-1987) nennt vier dieser Motive (Abel-Struth 2005, 187)

1. "Leistungsmotiv (Weiner 1975)
2. Anschlußmotiv
3. Machtmotiv
4. Aggressionsmotiv" (Heckhausen 1977)

Myers benennt vier Hauptmotivationen des Menschen, wobei sich diese Arbeit auf die beiden letztgenannten beschränkt: das Anschluss- und das Leistungsmotiv (Myers 2005, 496) (vgl. Abschnitt 2.2.3). Neben dem Motiv der Neugier, auf das weiter unten noch eingegangen wird, sind sie am bedeutsamsten für Lernen, Verhaltensmodifikation und damit für Musiktherapie und Instrumentalagogik.

Zu den zwei zentralen übergeordneten Motivationen zählen nach Petzold als erstes das Motiv der Überlebenssicherung, als zweites das der Weltbeherrschung (Petzold 2003e/2006k, 60). Die Leitemotionen der Überlebenssicherung sind Angst und Sorge sowie weiter Begehren und Liebe. Interesse/Faszination sind die Leitemotionen des Motivs der Weltbeherrschung sowie ferner Dominanz/Macht/Gestaltungsfreude. Petzold erwähnt, dass die "explorative Neugier" (Petzold 2003e/2006k, 54) zum Ziel hat, Lebenserhaltendes zu finden. Das Ziel der "Gestaltungsfreude" (Petzold 2003e/2006k, 41) ist es, aus Gefundenem Lebenserhaltendes zu machen. Nach Petzold drängt es den Menschen zum schöpferischen Gestalten, welches stets interaktiv und kokreativ vonstatten geht. Daher gibt es in der Integrativen Therapie das "Konzept eines 'schöpferischen Impetus zur Kokreativität aus dem Aufforderungscharakter der Welt'" (Petzold 2003e/2006k, 54)

Wie von Myers beschrieben, fallen unter das *Anschlussmotiv* mehrere Komponenten, wie z.B. der Wunsch nach sozialer Bindung, um das eigene Überleben zu sichern. Dies ist ein Teil der menschlichen Natur, da sich dieses Verhalten über viele Generationen hin bewährt hat. Auch das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und sozialer Akzeptanz gehört dazu. Es wird durch Anpassung an die jeweiligen Gruppennormen erreicht, um bei den anderen "anzukommen." Damit werden schmerzhaftes Zurückweisungen vermieden. Das Aufrechterhalten von Beziehungen, um nicht den Schmerz des Einsamseins zu erleben, ist ein weiterer Teilaspekt des Anschlussmotives. Menschen, die über ein gut funktionierendes soziales Netzwerk verfügen, sind gesünder und haben ein geringeres Risiko, psychisch zu erkranken als Menschen mit keinen, schwachen oder unzureichenden sozialen Bindungen. Wenn dieses menschliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit nicht erfüllt oder durch Kontaktabbruch bedroht wird, können als Folgen "Angst, Eifersucht, Einsamkeit und Schuldgefühle" entstehen (Myers 2005, 526). Petzold und Müller nennen dies Affiliation (Petzold, Müller 2007a).

2.2.2.2 Integrative Motivationsaspekte

Die Begriffe "Motiv" und "Motivation" werden seit ca. 90 Jahren in der Psychologie erforscht. Nach Jäkel geht die Motivations-Psychologie davon aus, dass innerhalb einer Person Motive entstehen, die aufgrund von persönlichen Haltungen, Gefühlen und Gedanken zustande kommen, also "von innen" heraus (Jäkel 2001, 146). Diese hängen eng zusammen mit dem jeweiligen Kontext und Kontinuum der Person. Gleichzeitig jedoch besteht die Auffassung, dass äußere Situationen das menschliche Verhalten beeinflussen, ihnen wird "Aufforderungscharakter" bescheinigt. Motive können somit auch als Reaktion auf Einflüsse der Mit- und Umwelt verstanden werden (Jäkel 2001, 146).

Nach Jäkel bzw. Oerter bilden "physiologische, psychische und soziale Bedürfnisse" die Basis für das Erlernen von Motiven (Jäkel 2001, 148). So entstehen "Zielvorstellungen und Erwartungen" (Jäkel 2001, 148). Die jeweiligen Ziele einer Handlung entwickeln sich aus menschlichen Bedürfnissen, Emotionen und Kognitionen.

Jäkel führt zwei Motivationssysteme auf, das "primäre" und das "sekundäre" Motivationssystem. Das Erstgenannte kann als "Lustprinzip" bezeichnet werden, denn es ist unabhängig von Situationen und beinhaltet "körperliche primäre Bedürfnisse" (Jäkel 2001, 148). Das sekundäre Motivationssystem besteht aus dem Anschluss- und Leistungsmotiv (vgl. Abschnitt 2.2.2.1), weiter dem Geltungsdrang oder Machtwunsch, der Veranlagung zur

sozialen Hilfestellung sowie aggressivem Erobern oder der Verteidigung von Ressourcen (Jäkel 2001, 148).

Es wird davon ausgegangen, dass Motive sowohl genetisch und damit universal bedingt sind, als auch individuell und historisch bestimmt werden. Ebenso gibt es als weitere Ursachen für Motive soziale, kulturelle und normative Bindungen. Diese beiden Theorien finden in der Annahme zusammen, dass jede menschliche Handlung ein Produkt sowohl aus persönlichen als auch aus situativen Anteilen ist

2.2.2.3 Die fünf Grundmotive der Integrativen Therapie

Jäkel nennt fünf Grundmotive der Integrativen Therapie, die sich aus den in Abschnitt 2.4 dargestellten Grundpositionen herleiten:

1. Bezogenheit des Menschen auf die Welt (Jäkel 2001, 153)
2. Übernahme engagierter Verantwortung für die Integrität jedes Wesens
3. Fähigkeit, ein Ich und eine Identität zu bilden (Jäkel 2001, 154)
4. Kreative Auseinandersetzung mit der Welt, sowie Mitwirkung an deren Gestaltung
5. Suche nach dem Sinn des eigenen Lebens sowie nach der gesamten Existenz. Beschäftigung mit Philosophie und Religion, Auseinandersetzung mit verschiedenen Menschen- und Weltbildern (Jäkel 2001, 156)

2.2.2.4 Das Drei-Phasen-Modell der Motivation

Motivation kann grundsätzlich als prozessuales Geschehen gesehen werden. Petzold hat ein Drei-Phasen-Modell des Prozesses der Motivation dargestellt: (Jäkel 2001, 162)

1. Die prä-dezesionale Phase der Motivation, in der es darum geht, eine Auswahl zu treffen. Diese Phase führt zu der Entstehung einer Ziel-Intention.
2. Die prä-aktionale Volitionsphase des Planens, welche zur Ausführungs-Intention wird.
3. Die aktionale Phase des Handelns.

Wichtig für den Bereich der Therapie ist das Motiv der Hilfeleistung, das zum komplementären Motiv des Hilfe-Suchens von Klientinnen und Klienten passt. Hierzu sei nur kurz bemerkt, dass das Ziel bei der Hilfeleistung eine "umfassende Hilfeleistung sein muss, die nicht entmündigt, sondern die Würde der Betroffenen wahrt und ihre Kompetenzen einbezieht" und diese ggf. fördert (Jäkel 2001, 167). Ein weiteres wichtiges Ziel der Integrativen Therapie ist hier die "Hilfe zur Selbsthilfe im Sinne von Selbstbestimmung" (Jäkel 2001, 167).

2.2.3 Die Leistungsmotivation

Die beiden Psychologen und Pädagogen Rolf Oerter und Leo Montada haben in ihrem 2008 herausgegebenen Buch "Entwicklungspsychologie" die neuesten Erkenntnisse zu dem Thema der Leistungsmotivation anschaulich zusammengestellt. Die Leistungsmotivation gilt für sie als "eine der Schlüsselmotivationen, über die Menschen verfügen müssen, um Schule und Beruf erfolgreich zu bewältigen" (Oerter, Montada 2008, 546).

Unter "Leistungsmotivation" versteht man nach Myers das Streben nach herausragenden Leistungen. Zudem beinhaltet die Leistungsmotivation den Wunsch nach Kontrolle; die betreffende Person möchte die Situation "im Griff" haben und sie überblicken. Sie setzt sich aus zwei Bestrebungen zusammen: dem Wunsch nach Erfolg und der Furcht vor Misserfolg (Myers 2005, 527). In Kapitel 2.2.3.2 wird das Leistungsmotiv in Beziehung zum musikalischen Lernen gesetzt. Das Motiv für Leistung ist für jegliche Lernprozesse von grundlegender Bedeutung. Mit dem Leistungsmotiv im Zusammenhang stehen die Aspekte des Sich-miteinander-Vergleichens, der Konkurrenz und der Rivalität.

Um aus einem Leistungsmotiv heraus eine "handlungsinitiierende Motivation" hervorzubringen, erwähnen Oerter und Montada zwei Einflüsse, nämlich die Erwartung eines Menschen, "in der gegebenen Situation auch tatsächlich Erfolg zu haben, und zum anderen der Wert, den er diesem Erfolg beimisst" (Oerter, Montada 2008, 548). Diese Bewertung von eigener Leistung bezeichnen Oerter und Montada als Selbstbewertungsmodell. Dieses enthält eine "Annahme aus der Attributionstheorie von Weiner (1985)" (Oerter, Montada 2008, 548), die besagt, "dass die Ursachenerklärung von Leistungsergebnissen die Entwicklung und Stabilisierung der vorherrschenden Motivationsausprägung beeinflusst" (Oerter, Montada 2008, 548).

Demzufolge ist es möglich, "Leistungen entweder durch internal-stabile (durch Fähigkeit), internal-variable (durch Anstrengung), external-stabile (durch Aufgabenschwierigkeit) oder external-variable (durch Glück/Pech) Ursachen" zu erklären (Oerter, Montada 2008, 548). Diese Zuschreibung der Ursachen wird nach Oerter und Montada als "Attribution" bezeichnet (Oerter, Montada 2008, 548).

Oerter und Montada beschreiben, dass eine Handlung dann als leistungsmotiviert anzusehen ist, wenn das Demonstrieren und Bewerten der eigenen Kompetenz den zentralen Ansporn für das Verfolgen eines Zieles darstellt (Oerter, Montada 2008, 547). Hierbei kann die "Demonstration vor anderen oder auch vor sich selbst erfolgen" (Oerter, Montada 2008, 547). Der Aspekt des Bewertens erfordert sowohl die Übernahme als auch die Anwendung von Normen und Werten (Oerter, Montada 2008, 547).

2.2.3.1 Der normative Aspekt der Leistungsmotivation

Nach Oerter und Montada sehen sich die Heranwachsenden im Elternhaus sowie in der Schule ständig einer Bewertung und Beurteilung ihrer Leistungen und Fähigkeiten ausgesetzt (Oerter, Montada 2008, 548). Die eigene Einschätzung von Leistungen hängt dabei jedoch nicht nur von Gelingen oder Misslingen einer Aufgabe ab, sondern wird stets in Bezug gesetzt zu einer akzeptierten Norm, der Bezugsnorm (Oerter, Montada 2008, 548). Es gelten in diesem Zusammenhang zwei Bezugsnormorientierungen als ausschlaggebend: "die individuelle und die soziale Bezugsnorm" (Oerter, Montada 2008, 548).

Nach Oerter und Montada gibt es drei Gruppen von Bezugsnormorientierungen:

1. Bei der individuellen Bezugsnorm werden die Ergebnisse von Handlungen mit früheren Leistungen der jeweiligen Person verglichen. Durch Anstrengungen wird dazugelernt, was zu der Erfahrung führt, dass durch eigenes Bestreben ("internal-variabler Ursachenfaktor") (Oerter, Montada 2008, 548) fortdauernd "höhere Leistungen erbracht werden können". Diese Erfahrung stärkt die Zuversicht auf Erfolg (Oerter, Montada 2008, 548).
2. Bei der sozialen Bezugsnormorientierung findet ein Vergleich der Handlungsergebnisse mit den Leistungen der Bezugsgruppe statt. Dies betrifft für einen Schüler oder eine Schülerin besonders die eigene Schulklasse. Um eine gute Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse an den gleichen Aufgaben gemessen, wobei dies unabhängig davon stattfindet, wie hoch oder niedrig die einzelnen den Schwierigkeitsgrad der Testaufgaben empfinden (Oerter, Montada 2008, 548).
3. Die sachliche Bezugsnormorientierung zeichnet sich dadurch aus, dass die "Handlungsergebnisse mit absoluten Kriterien verglichen werden, die in der Sachlogik und Komplexität der Aufgabe liegen" (Oerter, Montada 2008, 548). Dadurch ist es möglich, ein Resultat als "richtig" oder "falsch" einzustufen.

"Bezugsnormen sind die normativen Vermittlungsglieder, die über Erfolg und Misserfolg eines Handlungsergebnisses entscheiden" (Oerter, Montada 2008, 547).

Die Erziehung zur Leistungsmotivation stand und steht deshalb oft in der Kritik, da die Beschäftigung mit "Tüchtigkeitsmaßstäben und Bezugsnormen" (Oerter, Montada 2008, 547) immer auch die Möglichkeit eines Versagens und damit auch einer schlechten Beurteilung und daraus resultierender Beschämung impliziert (Oerter, Montada 2008, 547).

2.2.3.2 Die Bedeutung des Leistungsmotivs für das musikalische Lernen

Das Leistungsmotiv erkennt Abel-Struth als das einzige, welches auch im musikalischen Gebiet empirisch untersucht worden ist (Abel-Struth 2005, 187). Aus Integrativtherapeutischer Sicht ist der "Poiesis-Antrieb" (Petzold 2009k, 33) ein weiteres Motiv. (Vgl. hierzu 2.2.2.3) Es wird hervorgerufen durch unterschiedliche Situationen und Begebenheiten, die ein Mensch in seinem Leben in Bezug auf das Thema Leistung erlebt. Der Gestaltungsantrieb motiviert Menschen, um kreativ tätig zu werden. Dafür erhalten sie Belohnungen von wichtigen Bezugspersonen. (Vgl. hierzu auch Abschnitt 2.1.4.2)

Es gibt folgende Kennzeichen von leistungsmotiviertem Handeln: Die Handlung hat ein objektivierbares Resultat zur Folge, ist nach bestimmten Maßstäben zu bewerten und kann Erfolg und Anerkennung oder Misserfolg zur Folge haben (Abel-Struth 2005, 187). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass der Handelnde im Resultat der Handlung sich selbst – meistens sind das verinnerlichte Andere, z.B. Eltern und Lehrer als Erzeuger der Handlung erkennen kann und sich selbst eine bestimmte Leistung abverlangt (Abel-Struth 2005, 187).

Motivation und Neugier

Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes Motivation beschreibt und erklärt nach Oerter und Montada, weshalb Menschen sich bewegen und bewegen lassen (Oerter, Montada 2008, 540). Besonders Kinder haben den Drang, die Umwelt zu erkunden, um sich in ihr zurecht zu finden. Dies wird von Oerter und Montada "Neugier- und Explorationsverhalten" (Oerter, Montada 2008, 540) genannt. Vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahr kommt es zu einer Verringerung der Explorationsdauer, die Explorationsbreite nimmt hingegen zu. Die Informationsverarbeitung gewinnt an Geschwindigkeit (Oerter, Montada 2008, 542). Eindrücke von neuen Gegenständen können so schneller verarbeitet werden und damit rascher in die eigene kognitive Struktur und das bereits vorhandene Wissenssystem eingeordnet sowie miteinander verknüpft werden (Oerter, Montada 2008, 542).

Die Neugier tritt meist im Zusammenhang mit Interesse an etwas auf. Als Interessen werden Strukturen bezeichnet, die sich auf Inhalte beziehen, die in "Wechselwirkung zur kognitiven Entwicklung stehen, indem sie diese einerseits fördern, andererseits durch sie geformt und neu organisiert werden" (Oerter, Montada 2008, 542). Die Emotionsforschung gebraucht den Terminus "Interesse" für eine besondere Emotionsqualität, "die durch neuartige Reize oder Erwartungsdiskrepanzen aktiviert wird und die Person mit ihren Sinnen empfänglich für die Exploration des Neuen und Unerwarteten machen soll" (Oerter, Montada 2008, 541).

Nach Oerter und Montada gibt es bei der Entwicklung fortdauernder Interessen verschiedene Abstufungen: Anfangs kommt es zu "situativen Interessen" (Oerter, Montada 2008, 543), die darauf basieren, dass sich eine Person durch Neugierde veranlasst einer Sache zuwendet. Durch positives Feedback (von außen) können länger andauernde Zustände von Motiviertheit entstehen, die für die Lernschritte und die weitere Entwicklung von zentraler Bedeutung sind. Durch Internalisierung der situativen Interessen und dadurch, dass eben diese Interessen zu Persönlichkeitsmerkmalen werden, kommt es schließlich zu anhaltendem Interesse (Oerter, Montada 2008, 543). Interessen sind sinnstiftend und bilden quasi eine

"Rahmenmotivation" (Oerter, Montada 2008, 541) für das Handeln des Menschen. Im Sinne des "life span development approach" (Vgl. 2.4.4) ist es essentiell, Neugier und Interesse möglichst das ganze Leben lang aufrecht zu erhalten. Dadurch können nach Oerter und Montada Zufriedenheit mit dem Leben, Aktivität und Findung von Sinn bis ins hohe Alter erreicht werden (Oerter, Montada 2008, 541).

Die Entwicklungspsychologie unterscheidet zwischen einem "Interesse an Tätigkeiten und Interesse an Objekten" (Oerter, Montada 2008, 541). Die Musik kann dem Bereich des Interesses an Tätigkeiten zugeordnet werden. Nach Oerter und Montada garantiert allein die andauernde Übung die Ausbildung von Fertigkeiten. Das dafür notwendige Durchhaltevermögen kann nur durch vorhandenes Interesse "als stabile Motivationsgrundlage aufrechterhalten werden" (Oerter, Montada 2008, 541).

Über das Leistungsmotiv hinaus finden sich weitere Motive, die gegenwärtig erforscht werden. Stärker wiegende Motive dominieren die Handlungen und verdrängen die schwächeren Motive. Die menschlichen Motive sind vergleichsweise konstant, sie sind dauerhaft nur durch neue Ereignisse und Erfahrungen veränderbar (Abel-Struth 2005, 187). Psychologisch gesehen meint "Motivierung" die durch verschiedene Situationen hervorgerufene – zum Teil nur vorübergehende – "Aktions-Neigung". Diese ergibt sich aus dem Zusammenspiel von überdauernden persönlichen Motiven und der momentanen Situation. Nach Heckhausen ist Motivation die "Wechselwirkung von Situations- und Motivfaktoren" (Abel-Struth 2005, 187).

2.2.4 Besonderheiten bei der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Das Leistungsmotiv ist in der Instrumentalagogik von zentraler Bedeutung: Für die Motivation der Instrumentalschülerinnen und -schüler bedeutet, etwas zu leisten – ein Instrument spielen zu können und es gut spielen zu können – sehr viel und ist meistens ein wesentlicher Grund für das Musizieren. Das Leistungsmotiv hat jeweils entwicklungsaltersspezifisch verschiedene Akzentuierungen und Ausrichtungen. Das Ziel dieses Motives ist es zunächst, Anerkennung für die selbsterbrachte Leistung zu erfahren. Das verändert sich mit der Adoleszenz, da sich in dieser Phase das Hauptmotiv weg von der Anerkennung von außen hin zur innerlich erlebten ästhetischen Erfahrung verschiebt. In der Instrumentalagogik ist die Entwicklung der eigenen instrumentalen Fähigkeiten mitunter bis zur Virtuosität von zentraler Bedeutung.

Meiner eigenen Erfahrung nach müssen Lehrkräfte mit dem Leistungsmotiv sehr verantwortungsbewusst und umsichtig umgehen. Die Versuchung ist groß, möglicherweise eigene – vielleicht unerfüllte – Karrierewünsche auf die eigenen Schülerinnen und Schüler zu projizieren und diese dafür zu benutzen, große Leistungen zu vollbringen und damit Erfolge zu erringen, die dann möglichst auf die Lehrkraft selbst zurückwirken sollen. Hier gilt es, äußerst wachsam gegenüber den eigenen Motivationen zu sein und diese immer wieder sorgsam – unter Supervision – zu reflektieren. Damit kann die Gefahr, die eigenen Schülerinnen und Schüler zu instrumentalisieren, deutlich reduziert werden.

Weiter erscheint mir interessant zu sein, wie unterschiedlich mit dem Thema Leistung umgegangen wird. Dies schlägt sich u.a. bis in die Qualitäts-Sicherungs-Versuche an Musikschulen nieder, durch die die Lehrkräfte immer mehr dahin gedrängt werden, die Schülerinnen und Schüler auf extreme Leistung zu trimmen. Die Lehrkräfte werden am Erfolg der Schülerinnen und Schüler gemessen, den diese u.a. auf Wettbewerben erringen sollen. Im Gegensatz dazu wird oft vergessen, dass auch andere Schülerinnen und Schüler, die nicht diese Ambitionen und möglicherweise auch nicht die Voraussetzungen dafür mitbringen, eine Berechtigung haben, ein Instrument zu lernen.

2.2.4.1 Hochbegabungen

Nach Petzold ist im Zusammenhang mit Hochbegabung ein "weit gefasster Intelligenzbegriff" vonnöten, der nicht der Gefahr einer intellektualistischen Reduzierung erliegen darf, sondern der die emotionalen, sozialen und ästhetischen Dimensionen mit einschließen sollte (Petzold 2010p, 319).

Grundsätzlich sind alle jungen Menschen auf eine gute Passung mit ihren Mitmenschen angewiesen, die ihnen viele Lernschritte erst möglich macht. Kinder, die über eine hohe kognitive Intelligenz verfügen, werden oft im emotionalen Bereich falsch eingeschätzt und hier überfordert. Dadurch können Irritationen und Verwirrungszustände auftreten, die mitunter für alle beteiligten Personen erschöpfend wirken können (Petzold 2010p, 324). Die Hochbegabung kann Schwierigkeiten beinhalten, wie "Isolation, Hyperaktivität, Aggression, Depression (und) Selbstwertstörungen", und es ist angezeigt, diese Thematik "multidisziplinär" anzugehen (Petzold 2010p, 318).

Für die altersebenenspezifische und kreative Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen ist eine "klinische Entwicklungspsychologie in der Lebensspanne" unverzichtbar (Petzold 2010p, 331). Nach Petzold macht die Erfahrung von Wertschätzung und Liebe durch wichtige Bezugspersonen erst Selbstwertschätzung, Selbstwertgefühl und Selbstliebe möglich (Petzold 2010p, 326). Dies zu interiorisieren, sich "in seiner Würde respektiert und in seiner Einzigartigkeit und Andersheit (...) wertgeschätzt" zu fühlen, ist laut Petzold sehr wichtig (Petzold 2010p, 341).

In diesem Zusammenhang sei hier auf den Begriff der "Affiliation" verwiesen, der im Folgenden näher erläutert wird: Mit "Affiliation" bezeichnet Petzold das "intrinsische Bedürfnis des Menschen nach Nähe zu anderen Menschen in geteiltem Nahraum, zu Menschengruppen mit Vertrauensqualität" (Petzold 2010p, 328). (Vgl. hierzu auch Affiliation im Glossar, 7) Durch "menschlich-affiliative" Momente wird die Basis für "benigne Interiorisierungen" gelegt (Petzold 2010p, 328). Interiorisierung meint die "Anwendung des mit Anderen Erfahrenen auf sich selbst" (Petzold 2010p, 342).

Die wechselseitige Zugehörigkeit ist wesentlich für das Überleben der "Affilierten", ebenso für die gesamte Affiliationsgemeinschaft. Sie sichert gemeinsam ihren Lebensunterhalt und sorgt für Schutz gegen Feinde und gefährliche Situationen. Durch diese Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen haben die Hominiden stets einen großen Selektionsvorteil gehabt und "kulturelle Formen entwickeln (können), die sie zur erfolgreichsten Spezies der Evolution gemacht haben" (Petzold 2010p, 328).

Die Sinnerfassungskapazität von Hochbegabten ist nach Petzold meistens überdurchschnittlich hoch. Dies verlangt eine alters- und leistungsgemessene Art und Weise der Teilnahme an gedanklichen Prozessen seiner "caregiver" (Bezugspersonen) (Petzold 2010p, 330). Sie beinhaltet die Interaktion mit meist älteren Kindern und Erwachsenen in einem affiliativen, geschützten Raum, in "Zonen der nächsten Entwicklung" (Vgl. Abschnitt 2.2.4.9) (Petzold 2010p, 330), die bei Hochbegabten meist über denen der Gleichaltrigen liegen. Hingegen hinkt die Sinnverarbeitungskapazität oft hinterher, was zur Folge hat, dass die Sinnschöpfungskapazität gelegentlich überfordert wird (Petzold 2010p, 338).

Die cerebralen Fähigkeiten werden abhängig von der Nutzung entwickelt, wie z.B. durch die Interaktion mit anderen Menschen, etwa beim gemeinsamen Lernen in sozialen Umgebungen mit guter "Passung" – oder verkümmern andernfalls (Petzold 2010p, 352/353).

Es fehlen vielen Lehrkräften ausreichende Kenntnisse und methodische Vielfalt, hochbegabte Kinder und Jugendliche bestmöglich zu unterweisen (Petzold 2010p, 350). Es

bleibt zu wünschen, dass die heutige Welt für Hochbegabte ("brain wizards") genügend "Anschlussstellen, Schnittflächen (und) Angrenzungsmöglichkeiten" anbietet, mit dem Ziel, dass sie sich affiliieren können. Die Eigenschaft des Gehirns nicht nur als Denk- sondern auch als Sozialorgan ist für die Entfaltung und Nutzung von "psychosozialer Kompetenz" konzipiert, weshalb die Teilnahme an Gruppen von essentieller Bedeutung ist (Petzold 2010p, 353). Sofern Hochbegabte von Anderen – wenn auch nur wenigen – wirklich verstanden werden, kann dadurch viel erfahrenes Unverständnis ausgeglichen werden (Petzold 2010p, 345).

2.2.4.2 "Weg"-Geleit für junge Menschen durch Integrative Agogik und Therapie

Nach Petzold sollen Pädagoginnen und Therapeuten den jungen Menschen in seiner Entwicklung und auf seinen Wegen als Weggefährten begleiten (Petzold 2007d, 9 und 3). Es ist oft schwierig, Jugendliche zu erreichen. Sie sind allerdings "engagierte Partnerinnen (und Partner) in gemeinschaftlichen Lernerfahrungen und Entwicklungsprozessen", wenn es gelingt, eine gute gemeinsame Kommunikationsebene zu finden (Petzold 2007d, 7).

Ein wesentliches Moment pädagogischer und therapeutischer Wirkung nach Petzold ist das Erleben von engagiertem, altruistischem Einsatz von Bezugspersonen (Petzold 2007d, 28). Diese Erfahrung ist für junge Menschen von unschätzbarem Wert (Petzold 2007d, 28), da die so vermittelten Werte der "Menschenliebe, Naturliebe (und) Selbstliebe" als in Gemeinschaft erlebter Erfahrungen Sinn konstituieren (Petzold 2007d, 28).

Eine zeitgemäße Arbeit mit Kindern und Jugendlichen muss nach Petzold verschiedensten Ansprüchen gerecht werden (Petzold 2007d, 3). Die Lebenssituationen der Heranwachsenden sind durch Übergangsphasen gekennzeichnet. Hinzu kommen gesellschaftliche, rasant voranschreitende Veränderungen, wie die "Technologieentwicklung, demographische Umbrüche (Kindermangel und gerontotrophe Dynamik (und) Globalisierung" (Petzold 2007d, 3), die – besonders für junge Menschen – mit einem Mangel an strukturellen Sicherheiten einhergehen. Die eigene Identität, das Ich und das "Leib-Selbst" (Petzold 2007d, 6) verändern sich zudem über das ganze Leben hin: Permanent finden Prozesse "dynamischer Regulation" statt, in denen es um "Selbstwertsicherung, Bewältigung von Entwertungen, Selbstentfaltung, also um die Stabilität und Entwicklung der Persönlichkeit" geht (Petzold 2007d, 6).

2.2.4.3 Die "dynamische Regulation"

Für die Integrative Therapie ist der Begriff der "dynamischen Regulation" essentiell. Er wird in der Biologie, der russischen Physiologie und Neurobiologie sowie in der Physik verwendet. In der Biologie wird er aus dem Beobachten "lebendiger biologischer Systeme" (Petzold, Sieper 2008, 552/3) hergeleitet, in der Physik wird er im Zusammenhang mit dem Grundsatz der "Selbstorganisation" verwendet. Diese Systeme sind in der Lage, durch Prozesse der Regulierung trotz der verschiedenen Einwirkungen von außen und von innen ihr eigenes Funktionieren beizubehalten, zu verbessern und zu entwickeln (Petzold, Sieper 2008, 552/3). Der Hauptunterschied zwischen dem biologischen und physikalischen Begriff besteht in dem Parameter "Leben". Die "dynamische Regulation" ist in der "Umbau"-Phase (Petzold 2007d, 10/11) des Übergangs vom Kindsein zum Erwachsenwerden ein zentraler Prozess.

2.2.4.4 Veränderungen im Gehirn und sog. "Pruning"-Prozesse

In der Adoleszenz findet der "Übergang zum 'operativen Denken' (Piaget)" statt, der zu einer ganz neuen Art und Weise "des Erlebens und Fühlens" führt (Petzold 2007d, 10). Dieser Prozess liegt in entscheidenden neurobiologischen Wachstumsvorgängen besonders im präfrontalen Bereich des Gehirns begründet. Daher kommt es im subjektiven Erleben des jungen Menschen zu "Orientierungs- und Adaptierungsproblemen", die auch den

kommunikativen Bereich betreffen (Petzold 2007d, 10). In dieser Phase sind Jugendliche rationaler Argumentation nicht zugänglich (Petzold 2007d, 10/11) und haben Schwierigkeiten, mit Emotionen umzugehen: Sie reagieren dann häufig ärgerlich und sprunghaft (Petzold 2007d, 11).

Petzold verweist im Zusammenhang mit dieser neuronalen Umgestaltung des Gehirns auf die "Theorie des 'neuronalen Darwinismus' von *Gerald Edelman* (1987)" (Petzold 2007d, 12). Diese Theorie besagt, dass "entsprechend der jeweiligen sensiblen Phase" (Petzold 2007d, 12) von der Umwelt dazu passende Anregungen kommen müssen, um das existierende Potential des kindlichen Gehirns zu fordern und zu fördern. Es entstehen und stabilisieren sich neuronale Bahnungen und Netzwerke – hingegen werden durch sog. Pruningprozesse (engl. = ab- bzw. ausschneiden, stutzen, ausputzen) nicht genutzte Synapsen eliminiert (Petzold 2007d, 12). In den sensiblen Phasen, die gleichzeitig auch vulnerable Phasen sind, brauchen die jungen Menschen Helferinnen und Helfer "auf Zeit" zur Unterstützung, die ihnen attraktive Ziele vermitteln (Petzold 2007d, 24/5).

Die Erkenntnis dieser Prozesse ist weder in der Pädagogik noch in der Kinder- und Jugendpsychotherapie in ausreichendem Maß vorhanden (Petzold 2007d, 12). Die sich im Entwicklungszeitraum von Pubeszenz und Adoleszenz entfaltenden Fähigkeiten sind "intentionale Planung, Organisation, prospektiv-strategisches Denken, Zielfindung und -realisierung, damit auch Willensprozesse, (das) Erkennen multipler Kausalitäten, Meinungs- und Wertbildung, (...) 'strategische Selbstführung' unter Nutzung seiner *Willenspotentiale*, selektive Aufmerksamkeit, Entscheidungskompetenz" (Petzold 2007d, 13). Abschließend sind die Kompetenz zur Unterdrückung von Reaktionen sowie die Fähigkeit, mehrere Aufgaben auf einmal auszuführen" zu nennen (Petzold 2007d, 13).

Petzold verweist auf die Notwendigkeit einer Konnektivierung der physiologischen und der psychologischen Perspektive bezüglich der erwachenden Geschlechtlichkeit und der damit einhergehenden Wandlung des Körpererlebens bei Jugendlichen (Petzold 2007d, 15). Die biologische Betrachtungsweise macht eine Verbindung von "Bewegung und Expansionsdrang" und körperlicher Leistungsbereitschaft, wie sie sich etwa in Sportbegeisterung zeigt, deutlich (Petzold 2007d, 19). Auch die Regulation von Emotionen (z.B. Aggression) und Volitionen (z.B. Willens-Schulung) haben letztlich eine biologische Basis und sind durch kognitive Förderung mit passenden Stimuli beeinflussbar (Petzold 2007d, 19).

2.2.4.5 *Protektive Faktoren und Resilienzen*

Die Integrative Therapie sieht "protektive Faktoren" als "externale, entwicklungsfördernde Einflüsse", die von Lebensbeginn an "charakteristische Genexpressionen (für) den (jeweiligen) Entwicklungsprozess fördern" (Petzold 2007d, 26). Weiter sorgen die protektiven Faktoren dafür, dass z.B. Überlastungsprozesse abgemildert werden, damit keine "strukturschädigenden Belastungen" (Hyper- oder traumatischer Stress) entstehen (Petzold 2007d, 26). Im Gegenteil sollen Widerstandskräfte - Resilienzen genannt - gebildet werden, damit sich "positive Entwicklungsdynamiken entfalten können" (Petzold 2007d, 26).

"Resilienz" definiert Petzold als die "psychologische bzw. die psychophysiologische Widerstandsfähigkeit, die Menschen befähigt, psychologische und psychophysische Belastungen (stress, hyperstress, strain) unbeschädigt auszuhalten und zu meistern" (Petzold 2007d, 26).

2.2.4.6 Zukunftsperspektiven für adäquate Lernumgebungen

"Mach Dich nur auf den Weg, es gibt für dich eine gute Zukunft!" (Petzold 2007d, 28) - könnte das Motto lauten, dass Therapeutinnen und Pädagogen Kindern und Jugendlichen mit auf den Weg geben sollten! Es ist von zentraler Bedeutung, dass junge Menschen einen "Glauben an eine gute Zukunft im eigenen Land" haben können (Petzold 2007d, 32/33). Gesellschaftlich gesehen gibt es "keine ausreichenden Handlungsräume für die Leistungsperformanz und Zukunftschancen" junger Menschen (Petzold 2007d, 21). Für die Entdeckung neuer Wege ist Ermutigung allerdings essentiell (Petzold 2007d, 32/33). Hier ist das Signal "Wir sind da, wir helfen Dir" eine wichtige Voraussetzung für das Überwinden von Krisen im Leben von Jugendlichen (Petzold 2007d, 27).

Bezüglich eines geeigneten Lernumfeldes bleibt noch sehr vieles zu tun: Eine "multidirektionale, kurzgetaktete Aufmerksamkeit" sowie das ausgesprochen hohe Explorationsverhalten ist für die Menschen seit jeher äußerst gefragt (Petzold 2007d, 34). Kindergartenkinder sollten die Möglichkeit bekommen, mit Menschen vieler verschiedener Altersstufen gemeinsam lernen zu können. Die immer noch häufig anzutreffende Situation mit "altershomogenen Großgruppen" wirkt sich nach Petzold teilweise lernbehindernd auf diese Kinder aus (Petzold 2007d, 34). Lernprozesse waren in der langen Evolutionsgeschichte der Menschheit stets "performanzzentriert", es vollzog sich im eigenen Tun und Machen und "machte Sinn" (Petzold 2007d, 34).

Die modernen Lernumgebungen von Schülerinnen und Schülern an Schulen und Gymnasien zeichnen sich durch Bewegungspassivität und Stimulierungsarmut aus. Die Gruppen sind zu groß und bestehen nur aus Gleichaltrigen. Man kann – laut Petzold – klar sagen, dass (die Lernumgebungen) "den in der Entwicklungszeit von Kindheit und Jugend 'aufgeschalteten' Verhaltens- und Lernprogrammen unserer neolithischen zerebralen Ausstattung nicht gut entsprechen" (Petzold 2007d, 38). Petzold empfiehlt Unterrichtsformen, die projektbezogen sind und "konkrete Brückenschläge zur Lebenspraxis" aufweisen (Petzold 2007d, 38). Wichtig wäre die Bereitstellung von adäquaten Bedingungen "für gelingende Sozialisations- und Entwicklungsprozesse, denn Menschen leben und gedeihen in (...) entwicklungsfördernden Wir-Feldern" (Petzold 2007d, 19/20).

Gute Lernbedingungen, die sich am Alter und den Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen orientieren, fördern die Motivation.

2.2.4.7 Die Bedeutung des Leistungsmotivs für die Integrative Musiktherapie

Das Leistungsmotiv hat in der Integrativen Musiktherapie eine andere Bedeutung als in der Instrumentalagogik. Es darf in der Musiktherapie keinen musikbezogenen Leistungsdruck für gute oder exzellente Performanz geben. Ansonsten sollte dieser in der Therapie direkt selbst thematisiert werden. Bereits im Vorfeld kann ein implizit angenommener bzw. unterstellter Leistungsdruck oder eine antizipierte Beschämung ("Ich kann ja kein Instrument spielen!") zu einem vermeintlichen Ausschluss-Kriterium für Musiktherapie werden.

Bestimmte Patientinnen und Patienten fühlen sich im Arbeitsleben überfordert oder empfinden dort übermäßig starken Leistungsdruck. Der Bereich der Arbeit und Leistung als eine Komponente der fünf Säulen der Identität (Siehe hierzu die Integrativtherapeutischen Konzepte, Abschnitt 2.4) spielt dabei eine große Rolle. In der Integrativen Therapie geht es nicht nur darum, die Klientinnen und Patienten wieder leistungs- und arbeitsfähig zu machen. Spezifisch an der Integrativen Therapie ist, dass bisher noch unentdeckte Potentiale entdeckt, entfaltet und zum Ausdruck gebracht werden können (Vgl. hierzu "Probleme, Ressourcen, Potentiale (Petzold 1997p)" (Petzold 2009k, 96). Petzold definiert Potentiale, wie folgt:

"Potentiale sind Möglichkeiten meiner Persönlichkeit, die ich bislang noch nicht erkannt und aktualisiert habe oder zwar sah, aber nicht als 'Entwicklungschance' nutzen konnte: vielleicht aus Mangel an Mut (assertiveness), aufgrund decouragierter Neugierde oder dem Fehlen eines 'potential space' (Winnicott), ggf. auch wegen einer Blindheit gegenüber vorhandenen Umweltchancen, vielleicht auch durch Unerfahrenheit, wirkmächtig Chancen zu ergreifen und sie aus solcher Macht poetisch zu gestalten" (Petzold 2009k, 27).

Bei manchen Klientinnen können eigene negativ besetzte Erinnerungen an ihre Jugendzeit und an damit zusammenhängende musikalische Erfahrungen aufkommen. In der Musiktherapie ist es nicht nötig, ein Instrument zu spielen oder gar zu beherrschen, da die Musik lediglich das Vehikel für andere Informationsgehalte in der Interaktion zwischen Klientin und Therapeutin ist.

Andererseits können gerade in der Musiktherapie (bisher unerfüllte) Wünsche aufkommen oder reaktiviert werden, die sich auf das Erlernen eines Instrumentes beziehen. Die Erfüllung dieses Wunsches kann für viele Klientinnen und Klienten eine wertvolle Ressource werden. Eine Beschäftigung mit Musik auf diese Art kann sehr heilsam sein und für den weiteren Lebensweg – auch und vor allem außerhalb eines Klinikaufenthaltes – sehr bedeutsam werden. Die Musiktherapie hat aber grundsätzlich nicht zum Ziel, dass ein Musikinstrument erlernt wird.

2.2.4.8 "Flow" als bedeutender Teilaspekt von Motivation

Der aus Ungarn stammende, später in Nordamerika wirkende Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi (*1934) bezeichnet mit "Flow" (aus dem englischen "flow", "fließen", "Fluss", "Strömung" auch "Fließfähigkeit") den "Zustand, bei dem man in eine Tätigkeit so vertieft ist, dass nichts anderes eine Rolle zu spielen scheint" (Csikszentmihalyi 2008, 16). "Die Erfahrung an sich ist so erfreulich, daß man es selbst um einen hohen Preis tut, einfach, um *flow* zu erreichen" (Csikszentmihalyi 2008, 16).

Der Autor entwickelte eine Theorie der optimalen Erfahrung, die auf der Annahme von *flow* beruht (Csikszentmihalyi 2008, 16). Dieser "optimale Zustand innerer Erfahrung" bringt Ordnung in das Bewusstsein. Er tritt dann auf, wenn sich eine Person ausschließlich einem erreichbaren Ziel widmet, und deren "Fähigkeiten den Handlungsmöglichkeiten entsprechen" (Csikszentmihalyi 2008, 18). Die gesamte Aufmerksamkeit wird auf die Verfolgung eines Ziels gerichtet und steht daher für andere Dinge nicht zur Verfügung: Die Person befindet sich ganz im Hier und Jetzt. Diese Phasen des Ringens um die Bewältigung einer Herausforderung werden allgemein als die erfreulichsten Momente des Lebens betrachtet (Csikszentmihalyi 2008, 18). Nach Csikszentmihalyi ist die *flow*-Theorie dabei sehr hilfreich, "das Glück, Lebenszufriedenheit und intrinsische Motivation" zu ergründen (Csikszentmihalyi 2008, 17).

Nach dem Erziehungswissenschaftler und Pädagogen Felix von Cube ist das Entscheidende beim *Flow*, dass der Mensch sich dem *Flow*-Erlebnis um des Zustandes selbst willen hingibt, und dass es nicht um eine Belohnung von außen geht. *Flow* ist die "fließende" Begleitung der Anstrengung durch Lust. *Flow*-Erleben entsteht nur durch eigene Aktivität. Cube stellt fest, dass nur solche Aktivitäten zum *Flow*-Erlebnis führen, die der Betreffende beherrscht - "unter Kontrolle hat".

Die Integrative Therapie betont den gemeinschaftlichen Aspekt des *flow*, der auch für das Musizieren und den Instrumentalunterricht wichtig ist. Dieser wird als "Konflux" bezeichnet und meint das Zusammenfließen von mannigfaltigen Medien und der Verschiedenheit aller daran Beteiligten mit all ihrer Kreativität (Gedanken und Handlungen) und ihrer Phantasie

(Petzold, Brühlmann-Jecklin, Orth, Sieper 2007, 6). Nach Petzold und Sieper ist Konflux gleichermaßen Prozess und Resultat (Petzold, Brühlmann-Jecklin, Orth, Sieper 2007, 6).

Voraussetzung für ein Zustandekommen von *Flow* ist ein mittleres Maß an Forderung, das sich zwischen Über- und Unterforderung befinden muss. Bewegt man sich zu sehr im Bereich der Überforderung, sind ständige Angst und "Demotiviertheit" die Folge. Bei länger andauernder Unterforderung hingegen kann aggressives oder depressives Verhalten die Folge sein. Die Kunst des Lehrers bzw. der Therapeutin liegt hierbei darin, den mitunter sehr schmalen Bereich der Mitte zwischen Über- und Unterforderung auszuloten und ihn für den Ausübenden, Lernenden bzw. Klienten zugänglich zu machen.

Das Erlebnis des *Flow* kommt dann zustande, wenn die Handlung im Bereich der Leistungsfähigkeit der Ausführenden liegt und dort allerdings bis an die Grenzen geht. *Flow* kann bei unterschiedlichen Tätigkeiten auftreten. Ein gewisses Maß an Können ist hierfür jedoch die Voraussetzung, aber nicht jedes Können führt zu lustvollem Aufgehen in der gekonnt vollführten Tätigkeit. Das *Flow*-Erlebnis kommt durch die Tätigkeit selbst zustande (Cube 1997, 290). Kennzeichnend für den *Flow* in der Musik ist z.B. die von einer Musikerin erlebte Leichtigkeit im Musizieren, die sich mitunter anfühlt, als ob "es spielt".

Flow ist ein Teilaspekt der Motivation und auch des Willens (vgl. Wille, Abschnitt 2.3). Im Gegensatz zur Anerkennung wirkt das *Flow*-Erleben im Moment des aktiven Handelns, wohingegen die Anerkennung nachträglich wirksam ist. In Gemeinsamkeit mit der Anerkennung ist das Erzeugen von *Flow* eine ideale Möglichkeit, zum Lernen zu motivieren. *Flow* und Anerkennung gemeinsam setzen fast alle Aktivitäten in Bewegung. Eigeninitiative ist dabei die Voraussetzung für die angestrebte Selbstforderung. Ein Ziel von Erziehung ist es, dass der Mensch sich selbst regulieren lernt.

2.2.4.9 Die Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotskij

Der russische Psychologe Lem S. Vygotskij (1896-1934) beschreibt ein agogisch und therapeutisch sehr interessantes und stimmiges Konzept, das er die "Zone der nächsten Entwicklung" genannt hat. Damit meint er den Bereich der Anforderung an Kinder bzw. Jugendliche, der genau deren nächstem möglichen Lernfortschritt entspricht. Nach Vygotskij kann ein Kind nur etwas nachmachen bzw. nachahmen, was in dem Bereich seiner eigenen intellektuellen Möglichkeit liegt (Vygotskij 2002, 328). Für die Nachahmung muss das Kind die Chance haben, von dem, was es noch nicht kann, zu dem überzugehen, was es kann. Kinder und Jugendliche können in Zusammenarbeit stets mehr leisten, als sie es alleine könnten. Diese Möglichkeit ist auch abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand und den jeweiligen intellektuellen Fähigkeiten des Kindes (Vygotskij 2002, 328).

Vygotskij beschreibt das, was ein Kind "heute in der Zusammenarbeit leisten kann, wird es morgen selbstständig können" (Vygotskij 2002, 331). Daraus lässt sich ableiten, dass das Unterrichten von Kindern deren Entwicklung vorseilen sollte um diese dann nach sich ziehen zu können. Zu beginnen ist stets bei dem, was beim Kind noch nicht ausgereift ist (Vygotskij 2002, 331). Sowohl die untere als auch die obere Schwelle des Unterrichts müssen bestimmt werden, da der Unterricht nur genau zwischen diesen beiden Schwellen erfolgreich sein kann (Vygotskij 2002, 332). Nach Vygotskij muss jede gute Unterweisung von Kindern und jungen Menschen deren Entwicklung vorantreiben, da sie einmal in Gang "eine ganze Reihe von Funktionen ins Leben (ruft), die sich im Stadium des Reifens, in der Zone der nächsten Entwicklung befinden" (Vygotskij 2002, 333).

Andere Pädagogen wie u.a. Fortuyn und Montessori haben dabei besonders "sensitive Phasen" entdeckt (Vygotskij 2002, 333). Demnach hat jedes Unterrichtsfach seine eigene sensitive Periode – daher kann ein bestimmter Unterricht nur dann "Einfluss auf die

Entwicklung ausüben (...), wenn die entsprechenden Entwicklungszyklen" noch nicht abgeschlossen sind (Vygotskij 2002, 334). Dann kann "die betreffende Periode bestimmten Bedingungen gegenüber sensitiv sein (...)" (Vygotskij 2002, 335) Ist die jeweilige Phase dagegen beendet, "können die gleichen Bedingungen bereits neutral sein" (Vygotskij 2002, 334). "Das Kind in dem zu unterrichten, wozu es unfähig ist, bleibt genauso fruchtlos, wie es in dem zu unterrichten, was es bereits selbständig leisten kann" (Vygotskij 2002, 335).

2.2.5 Die Bedeutung von Motivation in der Integrativen Musiktherapie

Entscheidend für die Motivation ist das dem Menschen eigene Belohnungssystem, welches beim Lernen im besten Fall "anspringt". Es kommt zur Ausschüttung des Neurohormons Dopamin, das als Belohnungs-Transmitter bekannt ist. Im Zentralhirn werden infolge des von Neuronen gesteuerten Dopaminsignals endogene Opiode freigesetzt, was subjektiv als angenehm und deshalb als Belohnung empfunden wird. Ein Unterschied zwischen erwarteter und eingetretener Belohnung kann zu erhöhter Ausschüttung von Dopamin in der Hirnrinde (frontalem Cortex) führen. Nach Chudy und Petzold ist hierfür die ungewöhnliche, neue Reaktion auf ein bestimmtes Verhalten oder auf eine Handlung entscheidend (Chudy, Petzold 2011, 39).

Im Lauf von Therapieprozessen gibt es immer wiederkehrende Motivationsphasen. In diesen werden Zielabsichten herausgebildet. Für die Umsetzung dieser Ziele sind die prä-aktionalen Entscheidungen, willentliche Entscheidungen und Durchhaltevermögen von zentraler Bedeutung (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 150) (vgl. Wille, Abschnitt 2.3, und Ziele, Kapitel 4).

Das Erlebnis bzw. Gefühl der Selbstwirksamkeit kommt nicht von selbst; man muss es erlernen. Es zeigt sich erst dann, wenn wir das neue Hinzugewinnen von Fähigkeiten als persönliche Leistung wahrnehmen und einschätzen. Im besten Fall geht mit erfolgreichem Lernen die Erkenntnis einher, sich selbst als kompetent, selbstwirksam und selbständig zu erleben (Chudy, Petzold 2011, 42).

Die Voraussetzung für erfolgversprechende Lern-Leistungen ist die Bereitschaft, sich irritieren und befremden zu lassen. Die Offenheit dafür ist individuell sehr unterschiedlich, sowie auch die Art und Weise des Herangehens und das Tempo (Chudy, Petzold 2011, 46). Lernen unter Begeisterung motiviert am allermeisten; wenn es gelingt, sich selbst Überraschungen beim Lernen zu bieten, ist die als äußerst angenehm empfundene Dopamin-Ausschüttung – nach dem Gehirnforscher Gerald Hüther als "Dopamin-Dusche" bezeichnet (Hüther 2012) – eine äußerst angenehme Begleiterscheinung, die das Lernen weiter beflügelt.

2.2.5.1 Hilfreiche und hinderliche Faktoren bei Lernvorgängen

Im Gegensatz zum Lernen im "Feuer" der Begeisterung gibt es auch Lerneffekte unter Angst. Erforschungen der Mandelkerne (Amygdala) zeigen, dass Angst bestimmte Verhaltensweisen begünstigt, wie etwa in Notsituationen auftretende Flucht- und Ausweichreaktionen. Dadurch werden einfache gelernte Routine-Verhaltensweisen erleichtert. Andererseits wird durch Angst aber lockeres Assoziieren oder ein Konnektivieren verschiedener geistiger Inhalte behindert (Chudy, Petzold 2011, 37).

Nach Chudy und Petzold ist die Wirkung von Assoziationen zu positiv bewerteten Emotionen länger und nachhaltiger, als dies bei Assoziationen zu negativen Gefühlen der Fall ist. Somit wird deutlich, dass ein positiv erlebtes Lern-Umfeld in jedem Falle vorzuziehen ist. Dies entspricht auch dem Berufsethos der Integrativen Therapie (Chudy, Petzold 2011, 37).

Die Integrative Musiktherapie nennt in diesem Zusammenhang den sehr wichtigen Auftrag, dass Therapeutinnen und Therapeuten gemeinsam mit ihren Klientinnen und Klienten

ten eruieren, wie hoch die Anforderungen sind, die gestellt werden sollen. (Vgl. Zone der nächsten Entwicklung 2.2.4.9) Dabei ist es individuell sehr unterschiedlich, in welchem Zusammenhang und zu welchem Zeitpunkt etwas als motivierend oder aber als zu starker Stress für das Lernen erlebt wird (*Chudy, Petzold* 2011, 38). Physiologisch führt ein permanent zu hoher Stresslevel zu vermehrter Cortisolausschüttung. Dadurch entsteht eine ungünstige Wirkung der Stresshormone auf die Neuronen, v.a. im Hippocampus. Andauernder und großer Stress kann Lernerfahrungen also stören und sogar verhindern (*Chudy, Petzold* 2011, 39). Akuter Stress dagegen ist durchaus in der Lage, die kognitive Leistungsfähigkeit zu erhöhen, wie etwa bei Prüfungen oder für Musikerinnen und Musiker in einem Konzert.

Dem Lernen zuträglich sind "Zustände der Angeregtheit, gemäßigter Ungleichgewichte, die neue Entwicklungen, neues Verhalten, neues Lernen möglich machen und zugleich sind" (*Heffels, Petzold* 2011, 16).

2.2.6 Die Bedeutung der Motivation in der Instrumentalagogik

Der in Berlin lebende Musiker, Musikpädagoge und Psychologe Martin Gellrich (*1953) stellt die für den Unterricht essentielle Frage, woher die Lust zum Üben im Instrumentalunterricht kommt. Dabei nennt er drei Kategorien, die die Übemotivation bei Instrumentalschülern beschreiben:

1. Die persönliche Veranlagung, zu denen er Talent, Alter, Selbstsicherheit und die Motivation am jeweiligen Instrument zählt. Weiter spielen musikalische Vorstellungsfähigkeit, Leistungsbewusstsein, Arbeitsweise sowie Umgang mit Erfolg und Misserfolg eine Rolle.
2. Fachspezifische Faktoren, wie die Auswahl an Musikstücken, Ziele, gemeinsames Musizieren und Üben, Kreativität und Rhythmus.
3. Umwelt-Bedingungen, die zum einen das soziale Umfeld, zum anderen die materiellen Umstände und Rahmenbedingungen (räumlich und zeitlich), sowie das Instrument beinhalten (*Gellrich* 1997, 102).

Die Lust zum Üben ist eine der wichtigsten Elemente von Motivation im Instrumentalunterricht, die es zu stimulieren, zu erhalten und zu kultivieren gilt, da sie wesentlich für den Fortschritt am Instrument ist. Abel-Struth (1924-1987) (vgl. 1. Praxisbeispiel, Abschnitt 5.1) verweist darauf, dass ein Fehlen von musikalischer Motivation auch daher rühren könnte, dass es Denkrichtungen gibt, die die Motivation zur Leistung dämpfen, wie etwa aus musischer und kompensatorisch-therapeutischer Tradition (*Abel-Struth* 2005, 190). Die Tendenz zur Leistung wirkt jedoch genauso im Bereich der Musik, und es wird den Schülerinnen etwas vorenthalten, wenn das Leistungsmotiv nicht zur Geltung kommen darf oder Leistung nicht gefragt ist (*Abel-Struth* 2005, 190). (Vgl. hierzu das Leistungsmotiv, Abschnitt 2.2.3)

2.3 Die Bedeutung des Willens beim Lernen

Motivation hängt unmittelbar damit zusammen, was gelernt werden will oder gewollt wird. Im Folgenden wird näher auf das Thema Wille eingegangen. Zunächst wird der Begriff des Willens etymologisch erläutert, anschließend wird ein historischer Überblick gegeben. Weiter wird dessen Entstehung beschrieben und zuletzt die Bedeutung des Willens für Therapie und Agogik erläutert.

2.3.1 Wille und Wollen

Die Wurzeln des Begriffs "Willen" finden sich im lateinischen Verb "velle" (wollen), den zugehörigen Substantiven "voluntas" (Wunsch, Absicht, (freier) Wille), und "volitio" (Wille),

sowie später in dem althochdeutschen Substantiv "willio" (Wille). Die beiden Neurologen Kornhuber und Deecke verstehen unter dem Willen eine "komplexe, *umfassende Hirnfunktion*" (Kornhuber, Deecke 2008, 78). Das gelegentlich verwendete Begriffspaar "Wille und Wollen" beleuchtet zwei verschiedene Aspekte: den *Willen* als Fähigkeit oder Vermögen und damit als potentiell Mögliches, das *Wollen* hingegen (englisch: *volition*, Wille, Willensäußerung, -kraft) als das Willens-Erlebnis und den Willens-Akt, also den Vollzug der Willens-Handlung (Petzold, Sieper 2008, 306).

Petzold und Sieper definieren den Willen für die Integrative Therapie folgendermaßen: "Der 'Wille' im Kontext von Psychotherapie umfasst die Gesamtheit aller volitiven Aktivitäten (das Wollen), die mit ihnen verbundenen motivationalen, emotionalen und kognitiven Prozesse mit ihren neurophysiologischen und -psychologischen Grundlagen, letztlich auch deren Umsetzung im Wollen, d.h. in *willensbestimmten Handlungen*. Der *Wille ist ein Synergem* in prozessuellem Vollzug, das auf antizipierte Ziele und Zielrealisierungen gerichtet ist" (Petzold, Sieper 2008, 526).

Zum einen sehen Petzold und Sieper den Willen als eine "*Potenzialität* des Leibsubjektes", zum anderen als das Prozesshafte, als den Vollzug des Willens, "*als sich realisierendes Wollen*" (Petzold, Sieper 2008, 526). Auffordernde Impulse sowie Anregungen von innen und außen sorgen dafür, dass etwas "Anderes, zu Erreichendes" zum angestrebt wird (Petzold, Sieper 2008, 526). Erreichbare Ziele werden zur Motivation für dieses Streben; dies wird "Impetus" genannt (Petzold, Sieper 2008, 526).

Es erfolgt nun ein Abriss über die Geschichte des Willens.

2.3.2 [Historischer Überblick](#)

Im Folgenden beziehe ich mich v.a. auf den Artikel von Kornhuber und Deecke (Kornhuber, Deecke 2008) da er m.E. einen sehr umfassenden Einblick in die Geschichte des Willens ermöglicht.

Von der Antike bis in unsere Zeit hinein haben sich Philosophen und Denker mit dem Willen befasst. Für Heraklit, Demokrit, Sokrates, Platon, Aristoteles und die Stoiker war der Wille des Menschen "*vernünftiges, wohlbegründetes Wollen*" (Kornhuber, Deecke 2008, 80). Platon erkannte, dass der Wille aus mehreren Komponenten besteht, darunter Überlegung und Antrieb. Weiter sind Epikur und Augustinus zu nennen. Letzterer zweifelte die Willensfreiheit angesichts eines angeblich allmächtigen Gottes an.

Im Mittelalter widmeten sich v.a. der Franziskaner-Theologe Petrus Johannes Olivi (1248-1298) und der Priester und Theologe Johannes Duns Skotus (1265-1308) diesem Thema. Olivi nannte den Willen "einen König im Reich der Seele" (Kornhuber, Deecke 2008, 81). Wichtig war ihm das Gefühl von Verantwortlichkeit sich selbst und auch Gott gegenüber. Für Duns Skotus war "*der Wille der Beweger im ganzen Reich der Seele, auch im Denken*" (Kornhuber, Deecke 2008, 81).

Zahlreiche Sagas, Epen und Märchen, wie etwa die, welche von Jacob und Wilhelm Grimm gesammelt und verändert wurden, sind Geschichten vom Willen und dessen Entwicklung. Der Aspekt des Vertrauens und Selbstvertrauens als Teil des Willens begann hier in Erscheinung zu treten. Als Beispiel aus der Dramatik sei hier "Hamlet" (1603) genannt.

In der Renaissance, als man begann, das Schöpferische im Menschen zu erkennen, wurde die Macht des Willens wie die eines gestaltenden Künstlers gesehen. In der Aufklärung ist als wichtigster Denker Immanuel Kant (1724-1804) zu nennen, der den Willen als kreativ ansah. Er erkannte auch den Aspekt der Böswilligkeit im Willen. Er und Nietzsche (1844-1900) erwähnten eine positive Freiheit, die *Freiheit zu* (z.B. Wollen) und andererseits eine negative Freiheit, eine *Freiheit von* (z.B. Unrecht). Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) schrieb über

den Willen: "von seinem Streben hänge es ab, was für ein Mensch jeder ist" (Kornhuber, Deecke 2008, 82). Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) betonte, dass der Wille handeln müsse, um sich seine Freiheit selbst zu erarbeiten. Als weitere Denker, die sich mit dem Willen befasst haben, seien Karl Marx (1818-1883), Karl Jaspers (1883-1969), Arthur Schopenhauer (1788-1860) und Albert Schweitzer (1875-1965) genannt. Im fernen Osten lehrte Kungtse (auch Konfuzius, 551-479 v. Chr.) "Selbstdisziplin, Wahrhaftigkeit, Tätigkeit, Ausdauer, Güte und gebändigte Kraft des Charakters" als Teile des Willens (Kornhuber, Deecke 2008, 82). Zarathustra (ca. um 1800 v. Chr.) als ein Vertreter aus Nahost hatte einen ähnlichen Einfluss auf die Bildung der Willens-Theorie.

"Der natürlich-vernünftige Willensbegriff der antiken und neuzeitlichen Aufklärung, der etwas mit innerer Freiheit und schöpferischer Kraft des Menschen zu tun hat (...)" (Kornhuber, Deecke 2008, 87), stand im Widerspruch zum Gehorsamsgebot der christlichen Kirche. Es hatte durch "dominante Strömungen der Großreligionen in der abendländischen Geistesgeschichte eine Negativierung des Willens des Menschen stattgefunden" (Petzold, Sieper 2008, 293). Aufgrund des "religiösen Grundkonflikts zwischen Glaubensnorm und individuellem Freiheitsstreben" (Petzold, Sieper 2008, 292) erfuhr der menschliche Wille eine Negativbewertung, die sich auch im säkularen Bereich manifestierte: Der Wille verschwand somit für viele Jahrhunderte von der Bildfläche des menschlichen Bewusstseins.

Durch die Forschung in den Neurowissenschaften seit den 1960er-Jahren erhielt die Diskussion zum Thema Willen erneut Auftrieb. Das hatte den für die Psychotherapie durchaus positiven Effekt, dass der Wille und der bewusste Umgang mit ihm in der Öffentlichkeit wieder präsenter wurde und wird.

Mit dem Willensthema eng verknüpft sind einige wichtige erkenntnistheoretische Fragestellungen, wie u.a. die Körper-Seele-Problematik und die Frage nach der Freiheit des Willens. Es sei hier nur darauf hingewiesen, dass die zwischen Neurobiologen und Philosophen bestehenden Missverständnisse "in der unterschiedlich verwendeten Sprache und den verschiedenen Argumentationsrahmen gründen" (Petzold, Sieper 2008, 283). Zudem existiert "auch im gegenwärtigen philosophischen Schrifttum (...) kein einheitlicher Willensbegriff" (Petzold, Sieper 2008, 297). Der Psychotherapeut und Psychologe Dr. mult. Hilarion Petzold (*1944) sowie die Psychotherapeutin, Kulturwissenschaftlerin und Erwachsenenbildnerin Prof. Dr. Johanna Sieper (*1940) plädieren für "'Positionen und Pragmatiken auf Zeit' für das Thema *Wille und Wollen*" (Petzold, Sieper 2008, 323). Es ist ohnehin nicht möglich, auf solch grundsätzliche und komplexe Fragestellungen allgemeingültige Antworten zu finden.

Es gibt zahlreiche Fachdisziplinen, die mit dem Willensthema direkt oder indirekt zu tun haben: die Philosophie, die Neurowissenschaften, die (Evolutions-)Biologie, die Psychologie, die Pädagogik, die Jurisprudenz, die Ethik, die Theologie, die Soziologie u.a.

2.3.3 Die Entstehung von Wille und Wollen

Wie kommt es zu Willensprozessen, womit hängen sie zusammen und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?

Wille und Wollen müssen aus Integrativer Sicht differenziell mit verschiedenen Gehirnprozessen und deren emergenten Wirkungen verknüpft werden:

1. "mit *bewusstseinsfähigen, intentionalen* (...) Planungs- und Handlungsprozessen und ihrer kognitiven Einschätzung (*appraisal*)
2. mit *unbewussten bzw. vorbewussten, fungierenden* (...) Gehirnprozessen des emotiven limbischen Gedächtnis- und Bewertungssystems (*valuation*, amygdaloide Ereignisklassifizierung: z.B. gefährlich / nicht gefährlich)"

(Petzold, Sieper 2008, 523)

Petzold und Sieper erläutern weiter die Integrative Sicht des Willens und liefern eine Beschreibung, die *differenziell* und unter vier Perspektiven erfolgt: (Petzold, Sieper 2008, 527/8)

1. "ist er der fungierende *Impetus des Wollens* als eines 'sich anbahnenden', un- bzw. vorbewussten, innen- oder außenmotivierten Willensgeschehens (*Prävolitionen*);
2. ist er eine bewusst erfahrene, prozessuale Realität, der Prozess, in dem sich die Kraft leiblichen Strebens, die macht der Affekte, die Stärke der Vernunft *spürbar* zu einem *Synergem*, einer erlebten Qualität des *Wollens* (...) verbindet, die *sprachlich benennbar* wird;
3. ist der Wille das System der nicht-bewussten *und* bewussten synergetisch zusammenwirkenden cerebralen Prozesse (...) die der Negation (...) oder der Affirmation (...) zugrunde liegen;
4. ist der *Wille* Produkt sozialer Verhältnisse, die den Impetus und seine Qualitäten enkulturierend und sozialisatorisch formen / deformieren zu 'volitionalen Stilen': durch gewährten Freiraum oder Repression, Armut und Reichtum, Zugehörigkeit zu benachteiligte (sic!) Schichten oder zu Oberschichten, durch männliche und weibliche Geschlechterrollen etc."

(Petzold, Sieper 2008, 528)

Diese vier Aspekte des Willens aus Integrativer Sicht sind sehr aufschlussreich und vielschichtig. Therapeutinnen und Therapeuten sollten sie im Bewusstsein haben, wenn sie mit ihrem jeweiligen Klientel am Willenthema arbeiten.

2.3.3.1 Verschiedene Phasen von Willensprozessen

Im Zusammenhang mit Integrativtherapeutischer Arbeit werden von Petzold und Sieper folgende **Phasen der Willensprozesse** beschrieben:

1. Planung: Prädezisionalität
2. Entscheidung: Dezisionalität
3. Umsetzung: Konversion
4. Durchhaltevermögen bei der Umsetzung: Persistenz

(Petzold, Sieper 2008, 529 und 542)

Im Instrumentalunterricht sowie in der Integrativen Musiktherapie kann es äußerst spannend sein, diese aufeinanderfolgenden Prozesse wahrzunehmen und zu beobachten. Sie können für die Arbeit an einer Stärkung und Intensivierung des (möglicherweise schwachen) Willens genutzt werden. Diese verschiedenen Phasen der Willensprozesse können bewusst gemacht und eingeübt werden.

2.3.3.2 Freiheit des Willens: Affirmation und "Veto"

Aus integrativer Sicht ist die Willensfreiheit "relativ" und "differenziell" (Petzold, Sieper 2008, 524). Durch Nachdenken und Übung können die Grade von Freiheit anwachsen. Der Willensprozess wird zunächst unbewusst in die Wege geleitet, jedoch ist die bewusste Funktion dazu in der Lage, das Ergebnis zu überprüfen – und ggf. ein "Veto" einzulegen (Petzold, Sieper 2008, 524).

Der unbewusste bzw. vorbewusste Willensprozess wird als "Prävolution" bezeichnet. Es ist möglich, diesen im Unterschied zur "bewussten Volition" mit einer "Affirmation" zu bestätigen, wenn er ins Bewusstsein vordringt (Petzold, Sieper 2008, 524). Die Integrative Therapie lädt gerade dazu ein, diese "Wahrnehmung von 'Willensregungen' und die Veto-Interventionen" zu trainieren (Petzold, Sieper 2008, 524).

Die Frage nach dem "freien Willen" muss gestellt werden: "Wie können wir wissen, was wir wollen?" (Petzold, Sieper 2008, 525) Die Integrative Therapie bietet hier die "theory of my mind" an, ein "Modell meiner selbst" (Petzold, Sieper 2008, 525). Es soll dabei helfen, "meine relative Willensfreiheit, meine Fähigkeit, meinen Willen zu nutzen und mein Wollen zu steuern, kovolutiv zu koordinieren und zu verantworten" (Petzold, Sieper 2008, 525).

2.3.4 Die Bedeutung des Willens für agogische und integrativtherapeutische Prozesse

Die Themen Wille und Motivation sind von zentraler Bedeutung für die Integrative Musiktherapie. Sie bilden die Basis des Lernens. Zudem sind sie essentielle Bestandteile des "komplexen Lernens", das ein zentrales Konzept der Integrativen Therapie ist.

Für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist zu bemerken, dass sie "der besonnenen Autorität elterlicher 'Führung folgen'". Das meint, dass sie sich mit dem Willen der Bezugspersonen ("care giver") synchronisieren, wobei das Ziel ist, dass sie Selbstfürsorge erlernen "self care" sollen (Petzold, Sieper 2008, 528/9). Es ist von zentraler Bedeutung, die "Fähigkeit der 'Selbstführung'" zu erlernen; diese hat allerdings nur dann die Möglichkeit, sich zu entfalten, wenn sie geübt werden kann. Dafür muss Raum vorhanden sein, in dem die jungen Menschen ihren "Eigenwillen" ausprobieren können. Der sog. "locus of control", die innere Kontroll-Instanz, der zunächst external (Bezugspersonen) ist, sollte für eine gute Willensbildung mit zunehmender Erfahrung internalisiert werden können (Petzold, Sieper 2008, 529). Ein gemeinsames Aushandeln von Grenzen soll dafür sorgen, dass keine "Entgrenztheit" entsteht, sondern sinnvolle "Selbstbegrenzungen" (Petzold, Sieper 2008, 529).

Bereits im 19. Jahrhundert wurde in der Psychiatrie das "Fehlen von Willen" als krankhaft erkannt. Eine der zentralen Aufgaben in der Integrativen Psychotherapie ist die (nachträgliche) Entwicklung eines schwach ausgebildeten Willens. Willens-Störungen, die häufig im Zusammenhang mit zahlreichen anderen psychischen Erkrankungen auftreten, werden parallel mit-behandelt.

2.3.4.1 Kovolution

Ein weiterer Aspekt ist das "gemeinsame Wollen", der für Gruppen von Bedeutung ist (Petzold, Sieper 2008, 529). Hierbei wird der eigene Wille mit dem Wollen anderer Menschen "kovolutiv koordiniert oder synchronisiert". Dies ist eine zentrale "Lebentechnik", die sich bei Unterstützung des sozialen Umfeldes besonders gut entfalten kann (Petzold, Sieper 2008, 529/530).

Die Erziehungspersonen von jungen Menschen müssen hier durch "positive Emotionen der Ermutigung und durch Bestärkung" (Petzold, Sieper 2008, 530) des Wollens Spielraum für das Ermöglichen "erfolgreichen Handelns und gelingender Willenskoordinationen geben (Petzold, Sieper 2008, 530). Nach Petzold muss das Wollen in den drei Bereichen "Entscheidungsfähigkeit", "Durchhaltekraft" und "kovolutive Koordination" gefordert und gefördert werden (Petzold 2007d, 31). In der Arbeit mit jungen Menschen sind "performanzzentrierte Lernprozesse" die zentrale Lernmodalität schlechthin. Dafür muss Motivation geschaffen werden und Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer auf eine angemessene Weise gefordert werden (Petzold 2007d, 31).

Es erfolgt ein Überblick über die den Zielen der Integrativen Therapie zugrunde liegenden Konzepte, um die Ausrichtung dieses Ansatzes besser verstehen zu können.

2.4 Einführung in die zentralen Konzepte der Integrativen Therapie

Es werden Konzepte der Integrativen Therapie vorgestellt, die für diese Arbeit relevant sind. Diese werden in ihrer Bedeutung für die Zielthematik erörtert. Da die Integrative Therapie sehr zahlreiche – und immer wieder neue Konzepte – entwickelt und entwickelt hat, kann die nun folgende Darstellung zwangsläufig nur in reduzierter Form erfolgen, da dies sonst den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde.

Die Integrative Therapie hat ihre Wurzeln u.a. in der Ferenczianischen Psychoanalyse, der Verhaltenstherapie und ihren Vorformen bei Pierre Janet, dem Psychodrama Morenos sowie der Gestalt-Therapie nach Friedrich Perls. Kennzeichnend für den Integrativen Ansatz ist seine Ausrichtung auf Pluralität und Transversalität und seine beständige Weiterentwicklung, indem neue Erkenntnisse aus zahlreichen angrenzenden Disziplinen, wie z.B. der Philosophie und der Neurobiologie, angepasst und neu integriert werden. Die Bildung von Theorien ist somit nie abgeschlossen, sondern in stetiger Weiterentwicklung begriffen. Das von den Begründern und Mitarbeiterinnen der Integrativen Therapie gewählte Symbol der Doppelhelix ist kennzeichnend und zeigt anschaulich die immer fortwährende Entwicklung im Fluss des Lebens, wie schon Heraklit, einer der Referenztheoretiker der Integrativen Therapie seinerzeit in dem ihm zugeschriebenen berühmten Diktum "Alles fließt" ausgedrückt hat. Auch die Agogik und Pädagogik sind an die Integrative Therapie angrenzende Disziplinen, v.a. im Hinblick auf ihre musikalischen Richtungen. Laut Petzold, Leuenberger und Steffan wurde die Frage der Ziele in der Psychotherapie lange vernachlässigt und erst in neuerer Zeit wieder behandelt. Längere Zeit hatten lediglich die Inhalte dominiert (*Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 148*).

Der Integrative Ansatz ist ein überaus komplexes Gebilde, das zu keinem Zeitpunkt in sich abgeschlossen und vollendet ist. Er zeichnet sich dadurch aus, dass er die neuesten Erkenntnisse aus angrenzenden Disziplinen, wie der Neurowissenschaften u.a. in sich mit aufnimmt und integriert. Die Vertreterinnen und Vertreter der Integrativen Therapie vergleichen ihre Orientierung mit einem angelegten Fundament eines Bauwerkes, das stets weiter aus und aufgebaut werden kann und soll (*Heffels, Petzold 2011, 13*). Dadurch entwickelt sich die Integrative Therapie ständig weiter.

Um einen aussagekräftigen Vergleich zwischen Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik zu erreichen, ist eine genauere Betrachtung des Menschenbildes der Integrativen Therapie sehr aufschlussreich. Hier zeigt sich bereits im Vorfeld ein zentraler Unterschied zur Instrumentalagogik und Musikpädagogik, die ein solch konsistentes Menschenbild nicht aufweisen können.

2.4.1 Das Menschenbild der Integrativen Therapie

Das Integrative Menschenbild beruht nach Lukesch und Petzold auf interaktionistischen Konzepten (von G.H. Mead und L.S. Vygotskij) und auf phänomenologischen und hermeneutischen sozialbehavioralen Ansätzen (G.H. Mead, P. Ricoer, M. Merleau-Ponty). Weiter bezieht sich die Integrative Therapie auf die kulturhistorische Schule von sowjetischen Psychologen, von denen Vygotskij, A. Leont'ev und A.R. Lurija zu nennen sind. Weiter sind Psychoanalyse, Gestalttherapie, Psychodrama, Konzepte des komplexen Problemlösens, phylogenetische Aspekte der Entwicklung von Lernpotentialen und die Neurowissenschaften aufzuführen (*Lukesch, Petzold 2011, 28*).

Für die Behandlung und Beratung von Menschen durch Integrative Psychotherapie ist eine Auseinandersetzung mit Menschen- und Weltbildern unerlässlich (*Petzold 2011,*

126/127). Dementsprechend ist das Menschenbild der Integrativen Therapie das zentrale Konzept und wird folgendermaßen definiert: Der Mensch ist ein Körper-Seele-Geist-Wesen, also ein Leib-Subjekt in der sozialen und ökologischen Umwelt, der Lebenswelt (Petzold g, 75). Er gewinnt in der bewussten und unbewussten polylogischen Interaktion in Kontext und Kontinuum des Lebens seine Subjekthaftigkeit und Personalität (Petzold 2002b, 71). Hiermit aufs Engste verknüpft ist das Koexistenz-Axiom, welches besagt, dass menschliche Existenz immer im Zusammenhang mit Sein mit anderen zu verstehen ist, man ist als Mensch stets Mitmensch (Petzold 2011, 139). Dem Menschen ist eigen, dass er auf andere (interpersonal) bezogen ist, sich in Netzwerken und Convoys bewegt und Intersubjektivität und Ko-Respondenz für ihn Grundbedürfnisse und wesentliche Merkmale sind (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 146). Die beiden Begriffe "Selbstheit" und "Zugehörigkeit" kennzeichnen die zwischen den Menschen herrschende Bezogenheit und Wechselwirkung (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 146). Das soziale Netzwerk gilt als einer der wirkungsvollsten protektiven Faktoren für psychische und psychosoziale Krankheiten (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 146).

2.4.2 Leiblichkeit

Das Konzept der Leiblichkeit ist für die Integrative Therapie eines der komplexesten und umfangreichsten, da es die Basis der Integrativen Orientierung bildet. Es können hier nur einige für das Thema dieser Arbeit besonders bedeutsame Aspekte dargestellt werden. Als weiterführende Literatur empfiehlt die Autorin an dieser Stelle den Artikel "Der informierte Leib – 'embodied and embedded' – Leibgedächtnis und performative Synchronisationen" von Hilarion Petzold (Petzold 2003a, S.1051-1092). Nähere Angaben hierzu finden sich im Literaturverzeichnis.

Die Integrative Therapie sieht die "Leiblichkeit" und die persönliche Souveränität als Basis aller psychischen Prozesse und sozialen Interaktionen an. Sie versteht sich als "Therapie vom Leibe her", denn jede Wahrnehmung und jede Handlung basieren auf der Leiblichkeit (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 143).

Die Formel vom "Leib in der Lebenswelt" (Petzold 2003a, 1065) ist für das Integrative Therapieverständnis von großer Bedeutung. Die materielle Basis aller Lebensprozesse ist der *Körper* als biologischer Organismus. Der Mensch "mit seinen Gedanken, Gefühlen, Willensakten, seinen psychischen und geistigen Prozessen, seiner Personalität", muss aber sowohl auf einer *materiellen* Ebene als auch auf einer *immateriellen* bzw. *transmateriellen* Ebene gesehen werden" (Petzold 2003a, 1065).

Petzold formuliert eine anthropologische Definition: Aus Sicht der Integrativen Therapie ist der "Mensch als *Leibsubjekt* (...) durch ein differentielles und integriertes Wahrnehmen-Verarbeiten-Handeln unlösbar mit der *Lebenswelt* verflochten: mit den Menschen in Zwischenleiblichkeit, mit den Dingen in Handhabung" (Petzold 2003a, 1066). Es findet eine permanente Wechselbeziehung zwischen dem Menschen und seinem Umfeld statt: der Mensch wird von seiner Lebenswelt beeinflusst und gestaltet, andererseits wiederum beeinflusst und gestaltet er diese Lebenswelt gemeinsam mit anderen (Petzold 2003a, 1066).

Petzold nennt drei Betrachtungsweisen zum Thema Leib: der Leib als Bild der Lebendigkeit, das Verhältnis von Leiblichkeit und Zeitlichkeit und zuletzt der Leib bezüglich Subjekthaftigkeit und Personalität:

1. Der Leib hängt nach Petzold auf ganz essentielle Art und Weise mit der Vorstellung von Lebendigkeit zusammen. Diese findet stets in Bewegung statt: "Leben ist Bewegen, Bewegung ist Leben" (Petzold 2003a, 1066). Zur Verdeutlichung führt

Petzold als Beispiele für leibliche Bewegung u.a. den Puls und den Atemrhythmus auf (Petzold 2003a, 1066).

2. "Leiblichkeit ist Zeitlichkeit." Der Leib wächst und entwickelt sich im Lauf des Lebens, genauso, wie er später wieder abnimmt und stirbt. Nach Iljine ist der Leib Anfang und Ende der Existenz (Petzold 2003a, 1066).
3. Die Subjekthaftigkeit und Personalität des Leibes werden vielfältig wahrnehmbar: der jeweils eigene Charakter von Mimik, Gestik und Haltung zeigen sehr deutlich das 'Wesen eines Menschen' (Petzold 2003a, 1067). Hierunter sind auch "kulturspezifische Körpersprachen, genderspezifischer leiblicher Habitus, eingefleischte Gewohnheiten und soziale Rollen" zu zählen. Nach Petzold gibt es eine sehr enge Verschränkung von Leiblichkeit und Persönlichkeit, sowie von Zwischenleiblichkeit und Sozialität (Petzold 2003a, 1067).

Nach Petzold geht der Integrative Ansatz 'vom Leibe' aus (Petzold 2003a, 1067). Die psychische, also kognitive, emotionale und willensgerichtete Dimension des Menschen kann nach Petzold nur in Verbindung mit seiner körperlichen Basis verstanden werden. Dies bezeichnet Petzold als "personale Leiblichkeit". Zentral ist der Begriff des 'embodied mind', der verkörperte, leibgewordene Geist der Person, des 'Leibsubjekts' (Petzold 2003a, 1067).

Alle Lernprozesse laufen auf mehreren Ebenen ab, wobei zu bemerken ist, dass auch alle Ebenen gefordert sein müssen. Eine Dimension des Lernens sind die biochemischen Prozesse auf der molekularen Ebene, während "die damit verbundenen kognitiven, emotionalen und volitiven Prozesse (...) eine *andere*" (Petzold 2003a, 1074) sind.

2.4.3 Ko-respondenz

Ko-respondenz ist ein nach Petzold *das* Kernstück seiner metatheoretischen, theoretischen und praxeologischen Arbeiten bezüglich der Integrativen Therapie (Petzold, 2003a, 93ff). Der Begriff meint das "konkrete Ereignis zwischen Subjekten in ihrer Andersartigkeit als synergetischen Prozess von direkter, ganzheitlicher und differentieller Begegnung und Auseinandersetzung auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftebene" (Lukesch, Petzold 2011, 37).

Das Ko-respondenz-Modell stellt nach Petzold folgendes bereit:

- "Eine kritisch-pragmatische Konsens/Dissenstheorie 'bewährter Wahrheit' (jedwede theoretische Revision im Rahmen des Integrativen Ansatzes kann durch Ko-respondenzprozesse über erneute Konsensbildung erfolgen, wobei der Konsens sich in kooperativer Praxis 'bewähren' muß)
- Ein Modell für metaethische bzw. ethische Diskurse
- Ein Modell hermeneutischer und metahermeneutischer Praxis
- Ein Modell für die Explikation des Theorie-Praxis-Bezuges
- Ein handlungstheoretisches Konzept
- Ein Modell für Alltagskommunikation
- Ein Modell für die therapeutische Beziehung
- Ein Basisprinzip supervisorischer Arbeit" (Petzold 2003a, 94)

Petzold definiert Ko-respondenz wie folgt: "Ko-respondenz ist eine Form intersubjektiver Begegnung und Auseinandersetzung über eine relevante Fragestellung einer gegebenen Lebens- und Sozialwelt (...), durch die im gesellschaftlichen Zusammenhang Integrität gesichert, im agogischen Kontext Integrität gefördert und im therapeutischen Setting Integrität restituiert wird" (Petzold 2003a, 94).

"Das Modell intersubjektiver Ko-respondenz kann (...) wie folgt umrissen werden:

- 'Ko-respondenz ist ein synergetischer Prozess direkter und ganzheitlicher Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Subjekten auf der Leib-, Gefühls-, und Vernunftsebene über ein Thema unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes/Kontinuums.'
- 'Ziel von Ko-respondenz ist die Konstituierung von *Konsens/Dissens*, der in *Konzepten* Niederschlag finden kann, die von Konsensgemeinschaften getragen werden und für diese zur Grundlage für *Kooperation* werden.'
- 'Voraussetzung für Ko-respondenz ist die in der prinzipiellen *Koexistenz* alles Lebendigen gründende, wechselseitige Anerkennung subjektiver Integrität, die durch Konsens bezeugt wird, und sei es nur der Konsens darüber, miteinander auf der Subjektebene in den Prozeß der Ko-respondenzen einzutreten oder konsensuell *Dissens* festzustellen und als solchen zu respektieren.'
- 'Scheitern von Ko-respondenz führt zu Entfremdung, Frontenbildung, Krieg.'
(Petzold 2003a, 117)

2.4.4 Life-span-development-approach

Die Integrative Therapie ist eine "entwicklungszentrierte Psychotherapie, Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentfaltung" (Petzold 2003a, 69) und ist auf die gesamte Lebensspanne des Menschen hin ausgerichtet. Sie ermöglicht somit eine sehr breitgefächerte Arbeit mit Menschen aller Altersstufen. Im Leben ist eine fortdauernde Arbeit an der eigenen Identität zu leisten, die zu begleiten die Integrative Therapie zum Ziel hat. Dies wird in der Integrativen Therapie als "life span development approach" bezeichnet (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 148).

In der therapeutischen Arbeit sind "*Risikofaktoren, protektive Faktoren und Resilienzen*" (Petzold 2003a, 70) zu beachten. (Vgl. hierzu Abschnitt 2.2.4.5) Zudem können sich gute "Vergangenheitseinflüsse (Propulsoren)" als ebenso hilfreich erweisen wie "unterstützende Gegenwartskräfte (Generatoren)" sowie "Ziele und positive Zukunftsaussichten (Attraktoren)" (Petzold 2003a, 70). Die Hilfeleistungen der Integrativen Therapie beinhalten eine Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten, sowie eine Entwicklung der kreativen und ko-kreativen Möglichkeiten und Fähigkeiten. Es gibt dazu die folgenden Strategien: "*Heilen/Curing, Stützen/Supporting, Bewältigen/Coping, Salutogenese* und Potentiale fördernde Strategien wie *Erweiterung/Enlargement, Bereicherung/Enrichment, Ermächtigung/Empowerment (...)*" (Petzold 2003a, 70).

Für die praktische therapeutische und agogische Arbeit ist das folgende Konzept besonders interessant und ergiebig, da es vier sehr umfassende und verschiedene Wege aufzeigt. Deren Ziel ist – wie bei den weiter oben ausgeführten Lerntheorien – eine Veränderung des Verhaltens.

2.4.5 Die fünf Säulen der Identität

Dieses Konzept der Integrativen Therapie beinhaltet die fünf Faktoren, aus denen sich die menschliche Identität konstituiert. Diese sind:

1. Leiblichkeit
 2. Soziales Netzwerk
 3. Arbeit, Leistung, Freizeit
 4. Materielle Sicherheit
 5. Normen und Werte
- (Petzold 2003a, 478)

Die Integrative Therapie befasst sich mit den Fragen nach der Identität, was genau diese ausmacht und wie Identitätsprozesse ablaufen. Weiter ist die Frage interessant, ob Mensch

eine oder mehrere, multiple Identitäten besitzt. Ebenso sind der Aspekt der Identität in Bezug auf das Individuum bzw. auf das Kollektiv, sowie die Frage nach Stabilität oder steter Weiterentwicklung von Bedeutung (Petzold 2012a, 1).

Das Thema der Identität ist wichtig für Menschen in schwierigen sozialen Situationen, wie Prekariat, Langzeitarbeitslosigkeit oder Migration. Zudem finden in der jetzigen Zeit ("spätmoderne Lebenswelten", Petzold 2012a, 2) auf vielen Ebenen schwerwiegende Veränderungen statt, wie ein Blick auf die Umbrüche bezüglich virtueller Welten, neuer Medien und der Globalisierung bestätigen wird. Hier entstehen nach Petzold An- und Überforderungen bezüglich überkommener Identitätssicherheiten, die (...) neue Standortbestimmungen notwendig machen (...)" (Petzold 2012a, 2). Petzold weist darauf hin, dass derartige Fragen und Problemstellungen nur interdisziplinär zu klären sind (Petzold 2012a, 3).

Er erkennt einen deutlichen Anstieg seelischer Schwierigkeiten und Erkrankungen und führt dies auf einen Anstieg von "Belastungen und Herausforderungen des Lebens" zurück (Petzold 2012a, 3). Er verwendet hierfür die Begriffe "*Identitätsstress, Identitätsunsicherheit* und *Identitätskrisen*" (Petzold 2012a, 3). Hierbei werden große Leistungen der Bewältigung (coping) gefordert, wie u.a. das "Ausbilden von neuen '*Identitätsstilen*'" (Petzold 2012a, 3). Es muss "*Identitätsarbeit*" geleistet werden, um *Identitätskrisen* zu meistern und *Identitätsprojekte* zu realisieren (Petzold 2012a, 4).

Petzold nennt als Faktoren für die Identitätskrise die Beschleunigung des Lebens, die "entgrenzten Räume und entgrenzenden Zeitrhythmen" (Petzold 2012a, 4). Diese erzeugen einen "Mahlstrom 'zwingender Freiheit', haben dabei aber die "Maximierung der Leistung" bis hin zur "Selbstausschöpfung" zur Folge (Petzold 2012a, 4). Zuletzt appelliert der Autor an den "Mut zur Empörung" (...) und die Kraft, für andere Bedingungen der Identitätsarbeit einzutreten (...)" (Petzold 2012a, 4).

2.4.5.1 Individuelle und soziale Identität

Eine Betrachtung der Identität aus dem Blickwinkel des "Sozialen und des Individuellen" könnte nach Petzold sehr erhellend sein (Petzold 2012a, 5). Diese "integrierte Betrachtung" hat der rumänisch-französische Sozialpsychologe Serge Moscovici (*1925) "in seiner Überwindung der idealistischen Debatten von *Hegel* und *Fichte*" vollzogen (Petzold 2012a, 5), die die Schwierigkeiten "des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft zu Lasten des Individuums gelöst (hatten), das sie im Staat (hatten) aufgehen (lassen)" (Petzold 2012a, 5). Darauf basierend wurden und werden bis heute "vermeintlich individualisierbare Lösungen" für Schwierigkeiten gesucht, die v.a. in der Kollektivität "zu verorten sind und deshalb politisch verantwortliches Handeln erforderlich machen würden, um die Fragen nach der Humanität, Freiheit und Gerechtigkeit, der Repressivität und Unmenschlichkeit von Gesellschaften bewusst und aktiv anzugehen" und diese verantwortungsvoll zu gestalten (Petzold 2012a, 5).

Als weiterführende Literatur aus der Integrativen Therapie sei der Artikel "Transversale Identität und Identitätsarbeit" (Petzold 2001p/2004) empfohlen.

2.4.5.2 Würde, Gleichheit und Gender

Für die instrumentalagogische und musiktherapeutische Arbeit ist ein bewusster Umgang mit der Genderthematik unerlässlich. Aus diesem Grund wird hier näher darauf eingegangen.

Nach Petzold und Orth wird der Begriff "Gender" (englisch: Geschlecht) beschrieben als "soziokulturelle Aspekte der Geschlechtlichkeit von Subjekten, welche sie in Enkulturations- und Sozialisationsprozessen und in Rekursivität mit ihren biologischen Prozessen in ihren jeweiligen soziokulturellen Kontexten erwerben und gestalten" (Petzold, Orth 2011, 227/8).

In den verschiedenen "sozialen Welten" bilden sich Normen und Werte und die damit einhergehenden Vorstellungen von Gender. Diese sind beeinflusst von "Machtdiskursen und -konstellationen", sie konstituieren sich in "kollektiven und persönlich-subjektiven mentalen Repräsentationen" von Denken, Fühlen und Handeln. Sie äußern sich durch Interaktionsmuster, ihrer Körpersprache sowie in ihrer Sprache und sind bis in neurobiologische Strukturen hinein wirksam (Petzold, Orth 2011, 227/8).

Alles, was mit den Themen von "Gender" und "Diversity" (englisch: Vielfalt, Verschiedenheit) zusammenhängt, hängt immer auch mit den Fragen der Identität und möglicher Stigmatisierung zusammen (Petzold, Orth 2011, 246). In diesem Zusammenhang sei auf den Begriff der "Würde" verwiesen: Aus Integrativer Sicht meint Würde übereinstimmend mit den "demokratischen Wertegemeinschaften" die "Grundqualität des Menschseins" (Petzold, Orth 2011, 276). Diese ist in sich selbst begründet, also durch das Mensch-Sein an sich, und wird "jedem Menschenwesen unabdingbar attribuiert (...)" (Petzold, Orth 2011, 276). Die Würde ist untrennbar von den Menschenrechten, die universellen Geltungsanspruch haben, und diese sind Gewähr für die Integrität des Menschen. Die Menschenwürde "muss in Menschengemeinschaften" von größtem Wert sein, die höchste Norm bilden und "das schützenswerteste Gut darstellen (Petzold 2000h)" (Petzold, Orth 2011, 276).

Die Würde des Menschen schließt auch die Genderidentität ein und wird in diesem Zusammenhang als Genderintegrität bezeichnet. Sie muss unbedingt respektiert werden und es muss eine "Zusicherung für Unverletzbarkeit und Schutz" gegeben sein (Petzold, Orth 2011, 293). Es muss zu wechselseitigem Diskurs kommen, zu einem kooperativen und kokreativen Zusammenarbeiten "der Gender in ihrer *Verschiedenheit* und *Verbundenheit*." (Petzold, Orth 2011, 293) Nur so kann es nach Petzold und Orth zur Realisierung und Entfaltung von "Genderbewusstheit, Gendergerechtigkeit, Gender Mainstreaming und eine(r) gendersensible(n) Kultur" kommen (Petzold, Orth 2011, 293). "**Gleichheit** in der Würde und Integrität aber kann die Prekarität von **Differenzen** überwinden hin zu fruchtbarer **Diversität**, **wenn man das will** und dafür Einsatz bringt, der durch einen Reichtum von Chancen belohnt wird" (Petzold, Orth 2011, 229).

2.4.6 Der mehrperspektivische transversale Ansatz

Die derzeit vorhandene Lebensvielfalt ist nicht überschaubar und sehr vielschichtig. Dadurch wird es notwendig, mehrere Perspektiven mit einzubeziehen, also Mehrperspektivität anzuwenden. Petzold weist auf die "transversale Qualität" dieser "individuellen Lebensvollzüge" hin (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 147) Die Integrative Therapie sieht und behandelt ihr Klientel in Leiblichkeit, Kontext, Kontinuum und erarbeitet gemeinsam mit den Patientinnen die jeweiligen Probleme, Ressourcen und Potentiale ("PRP").

Nach Petzold lässt sich Mehrperspektivität erlangen durch den exzentrischen bzw. hyperexzentrischen Blick von Menschen auf eine oder mehrere Situationen, Dinge oder Fragestellungen

- "von unterschiedlichen *Standorten* aus (etwa ethnischer, kultureller, weltanschaulicher, religiöser Art),
- von differenten bzw. spezifischen *Positionen* her (z. B. gender-, alters-, schicht-, professionspezifischer Art),
- unter verschiedenen *Optiken* (der von wissenschaftlichen Disziplinen: etwa Philosophie, Biologie, Psychologie, Soziologie, Psychotherapie – oder intra-disziplinären Orientierungen: etwa Psychoanalyse, Verhaltenstherapie, Systemische Therapie, Integrative Therapie)" (Petzold 2002b, 28).

Alles dies, was vordergründig "ein-fach" aussieht, zeigt polyprismatische Vielfalt, und damit werden *Synopsen* und *Synergien* möglich, können konnektivierende oder übergreifende Integrationen erfolgen" (Petzold 2002b, 28).

In der Mehrperspektivität zeigen sich die Multi-, Inter- und Transdisziplinarität von moderner Wissenschaft. Sie ist nach Petzold Ausdruck einer globalisierten Welt und einer transversalen Weltsicht und einer Offenheit im Denken und Handeln. "Sie verlangt deshalb differentielle Paexologien bzw. Praxen für die Vielzahl von Menschen und Menschengruppen, von denen jeder und jede die Möglichkeit und das Recht hat, etwas Einmaliges und Besonderes zu sein" (Petzold 2002b, 28).

In den angewandten Humanwissenschaften, wie Medizin, Therapie, Agogik, Supervision, Kulturmanagement, ist Mehrperspektivität unbedingt erforderlich, da der Vielgestalt der Realität, sowie der Verschiedenheit der "Betrachtungsweisen, Sinngebungen und Bedeutungszuweisungen" Rechnung getragen werden muss. Sie verbürgt die "'Würde des Differenten" (Petzold), die 'Anderheit des Anderen" (Levinas), die Chance, 'anders zu Denken' (Foucault) und bietet die Basis für 'differentielle Gerechtigkeit'" (Petzold 2002b, 28).

2.4.7 Die "vierzehn Wirk- und Heilfaktoren"

Die Integrative Therapie hat vierzehn Wirk- und Heilfaktoren herausgearbeitet, die hier aufgelistet werden, um die vielen verschiedenen Ebenen der Wirksamkeit zu verdeutlichen:

- Einführendes Verstehen, Empathie
- Emotionale Annahme und Stütze
- Hilfen bei der realitätsgerechten praktischen Lebensbewältigung
- Förderung emotionalen Ausdrucks und volitiver Entscheidungskraft
- Förderung von Einsicht, Sinnerleben, Evidenzerfahrungen
- Förderung kommunikativer Kompetenz und Beziehungsfähigkeit
- Förderung leiblicher Bewusstheit, Selbstregulation, psychophysischer Entspannung
- Förderung von Lernmöglichkeiten, Lernprozessen und Interessen
- Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte
- Erarbeitung positiver Zukunftsperspektiven und Erwartungshorizonte
- Förderung positiver persönlicher Wertebezüge, Konsolidierung der existentiellen Dimension
- Förderung eines prägnanten Selbst- und Identitätserlebens und positiver selbstreferentieller Gefühle und Kognitionen, d.h. 'persönlicher Souveränität'
- Förderung tragfähiger sozialer Netzwerke
- Ermöglichung von Empowerment- und Solidaritätserfahrung"

(Petzold 2012h, 9/10)

2.4.8 Die "Vier Wege der Heilung und Förderung"

Die "Vier Wege der Heilung und Förderung" sind ein zentrales Konzept der Integrativen Therapie und wurden von Petzold und seinen Mitarbeiterinnen 1969 im Rahmen der Drogentherapie konzipiert. Inhaltlich kam ab 1988 zur Heilung noch der Aspekt der Förderung hinzu, der sich schließlich 1991 als der Zusatz "und Förderung" niederschlug. Dieses Konzept findet – neben dem der "14 Wirk- und Heilfaktoren" (Vgl. Abschnitt 2.4.7) – in der Integrativen Therapie als eine sehr genau ausdifferenzierte Praxeologie ihre Anwendung (Petzold 2012h, 8). Beide Konzepte verkörpern die Prinzipien der "'gesundheitsbewussten und heilsamen' bzw. 'entwicklungsfördernden und defizitkompensierenden' Lebensführung" (Petzold 2012h, 8). Die "Vier Wege der Heilung und Förderung" werden von Petzold als "'Strategien der Entwicklung'" bezeichnet, die dabei helfen sollen, "sinngelitetes Leben (zu)

strukturieren (...)“ und sich daher auch dafür eignen, in diesem Sinne "heilende und fördernde Wirkung bei Menschen zu entfalten" (Petzold 2012h, 9). Daher sei hier noch einmal darauf verwiesen, wie wichtig der Zusatz "und Förderung" ist. In seinem Fehlen kann sich der zumeist nicht bemerkte "pathologiezentrierte Diskurs" zeigen, der immer wieder ganz bewusst einer Berichtigung bedarf (Petzold 2012h, 8).

Petzold stellt fest, dass die Behandlung von Krankheit, um Gesundheit zu erlangen, sehr komplex ist und schlägt daher unterschiedliche "Wege der Heilung und Förderung" vor (Petzold 1988, 325). In der Integrativen Therapie wird der Begriff der Heilung stets kurativ, klinisch, evolutiv und agogisch als Heilen und Fördern verwendet (Petzold 1989, 43). Der Aspekt der Entwicklung von *Fähigkeiten* (Kompetenzen) und *Fertigkeiten* (Performanzen) über die reparative Wiederherstellung hinaus ist immer in das therapeutische Handeln einbezogen (Petzold 1989, 43).

In der Antike wurde die Kunst der Ärzte und Heiler als "umfassende 'Anthropoplastik', als *Menschenbildung*, durch deren 'paideía', deren pädagogische Führung, die rechte Lebensweise (...) erreicht wird", dargestellt (Petzold 1989, 43). Somit ist die Therapeutin stets auch Lehrerin (Petzold 1989, 43). Petzold spricht von den vier Wegen stets in diesem umfassenden Aspekt des 'therapeuein', das pflegen, fördern, hegen und heilen meint (Petzold 1989, 43). Der Mensch befindet sich fortwährend "'auf der Suche', 'auf dem Wege', (...) zum anderen, zu sich selbst, zur Erkenntnis, zu seinem Heil- und Ganz-Sein" (Petzold 1989, 43).

Therapie heißt somit, Menschen auf den Weg zu bringen, ihnen eine Spur oder Richtung zu vermitteln, ihnen einen Weg zu bereiten oder ihnen dabei zu helfen, sich scheinbar widersprechende Wege zu entschlüsseln und schließlich sie als Weggefährte zu begleiten, bis sie alleine weitergehen können, mit anderen, als Weggefährten ausgewählten Menschen (Petzold 1989, 43). Die Vertreterinnen und Vertreter der Integrativen Therapie betrachten das menschliche Leben als einen "herakliteschen Weg", als einen Prozess in ständiger Veränderung. Petzold nennt in diesem Zusammenhang die "Philosophie des Weges", die diesem Konzept zugrunde liegt und also auch bei der Namensgebung dieses Konzeptes maßgeblich beteiligt war. In dieser Arbeit soll der dritte Weg besonders berücksichtigt werden, da er eine markante Schnittstelle von Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik darstellt.

2.4.8.1 Erster Weg: *Bewusstseinsarbeit* → *Sinnfindung*

"Sich selbst verstehen, die Menschen verstehen lernen." (Petzold 2012h, 17)

Nach Petzold hat der erste Weg die Konstituierung von Sinn durch Bewusstseinsarbeit zum Ziel (Petzold 1989, 45). Es sollen verdrängte Störungen, Konflikte, Traumata und Defizite aufgedeckt werden. Durch mehrperspektivische Einsicht, durch Erfahrungen von "vitaler Evidenz" (Petzold 1989, 46) und intersubjektiver Ko-respondenz erfolgt ein Gewinn komplexen Bewusstseins. Durch wachsende Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinn-schöpfungskapazität steigt die Fähigkeit zu Einsichten auf den verschiedensten Ebenen: Die Exzentrizität, also das Verlassen des eigenen Standpunktes, wird gefördert, was ermöglicht, vorübergehend eine andere Position einzunehmen. Durch wachsende Exzentrizität werden Freiheitsgrade zu den Determinierungen der Sozialisation gewonnen (Petzold 1989, 46). Damit nimmt auch die Einsicht in die eigene Biographie zu und es vergrößert sich die Übersicht über den eigenen Lebenskontext. Um- und Neu-Bewertungen können stattfinden. Das Hauptziel dieses Weges ist das Erleben von Sinn.

2.4.8.2 Zweiter Weg: *Nachsozialisation* → *Entwicklung von Grundvertrauen*

"Zugehörig sein, beziehungsfähig werden, Liebe spüren und geben, sich zum Freund werden." (Petzold 2012h, 17)

Der zweite Weg zielt auf die Restitution von möglicherweise geschädigtem oder fehlendem Grundvertrauen ab (Petzold 1989, 60). Es sollen dabei Persönlichkeitsstrukturen wiederhergestellt werden, die beschädigt oder mangelhaft ausgebildet waren. Dies geschieht durch die Vermittlung substitutiver und korrekativer emotionaler Erfahrungen (Petzold 1989, 60) durch die Therapeutin oder die Therapie-Gruppe. Es erfolgt eine Nach- bzw. Neu-Sozialisation, die einer Nachbeelterung gleichkommt: parenting bzw. reparenting (Petzold 1989, 61). Durch eine tragfähige therapeutische Beziehung wird emotionale Differenzierungsarbeit geleistet. Es werden somit defizitäre Strukturen durch korrektive oder alternative, ressourcenaktivierende Erfahrungen verändert. Hierdurch wird das Grundvertrauen bekräftigt (Petzold 1989, 61) und das emotionale Erlebens- und Ausdrucksspektrum erweitert. Zentral ist stets der Bezug zur Gegenwart. Die Fähigkeit zur Selbstregulation soll gesteigert werden.

2.4.8.3 Dritter Weg: Erlebnisaktivierung → Persönlichkeitsentfaltung

"Neugierde auf sich selbst, sich selbst zum Projekt machen, sich in Beziehungen entfalten." (Petzold 2012h, 18)

Der dritte Weg der Heilung und Förderung ist für diese Arbeit besonders wichtig, weil er sich an der Schnittmenge von Therapie und Agogik bewegt. Ich sehe den dritten Weg der Heilung und Förderung als wesentliche Gemeinsamkeit und Überschneidung von Musiktherapie und Instrumentalagogik an.

Durch den Dritten Weg werden persönliche und gemeinschaftliche Potentiale, wie Kreativität, Phantasie, Sensibilität u.a. entwickelt (Petzold 1989, 72). Dies geschieht durch die Bereitstellung einer fördernden Umwelt mit neuen oder auch alternativen Beziehungs- und Erlebnismöglichkeiten, in denen die vier folgenden Grundqualitäten erfahrbar werden: Wachheit, Wertschätzung, Würde und Wurzeln (Petzold 1989, 72). Als Mittel hierzu werden in den verschiedensten kreativen Bereichen Erlebnisaktivierung und multiple Stimulierung (Petzold 1989, 77) angewendet. Multiple Stimulierung beinhaltet stets auch multiple Sensibilisierung (Petzold 1989, 75). Es sei an dieser Stelle auf die drei Modalitäten hingewiesen, in denen die Integrative Musiktherapie arbeitet: übungszentriert-funktional, erlebniszentriert-agogisch und konfliktzentriert-auf-deckend (Sieper, Petzold 2011, 8). Das Alltagsleben wird als Experimentier- und Übungsfeld gezielt mit einbezogen. Das Ziel ist es, den Erlebens- und Ausdrucks-Spielraum (Petzold 1989, 73) zu erweitern, die Nutzung der Ressourcen zu verbessern, die Selbstwirksamkeitskräfte zu stärken, die Kompetenzen (Fähigkeiten) und Performanzen (Fertigkeiten, ergebnisorientierten Leistungen) des Copings (Bewältigen) und Creatings (kreatives Erstellen einer neuen Umgangsweise) zu fördern. Hierzu werden alternative Erfahrungsmöglichkeiten bereitgestellt, damit das eigene Leben als "Lebenskunst" ko-kreativ (mit anderen) gestaltet werden kann. Die persönliche Souveränität wird bestärkt und die Vielfalt der Persönlichkeit vergrößert. Die Bereitstellung einer fördernden Umwelt (kreative Medien, Phantasiearbeit, Imagination, "Hausaufgaben") in einem "nicht wertenden, angstfreien, von Wertschätzung getragenen Gruppenklima" (Petzold 1989, 72) bereichert die Persönlichkeit. Das Konzept von dem Psychotherapeuten Karlfried Graf Dürckheim (1896-1988), nämlich des 'Alltags als Übung' (Petzold 1989, 73), ist auch für die Integrative Therapie von grundlegender Bedeutung. Es kommt zu einer "Wiederaneignung von Talenten" (Petzold 1989, 74), durch die bislang ungenutzte Potentiale erschlossen werden können.

Das Hauptziel dieses Weges ist die Persönlichkeitsentfaltung. Es kommt zu "enlargement" (Erweiterung) der Möglichkeiten und "enrichment" (Bereicherung) der Persönlichkeit (Petzold 1989, 74). Der englische Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald Winnicott (1896-1971) sah die Gruppe als fördernde Umwelt, der US-amerikanische Psychotherapeut Carl Rogers nannte sie "facilitating environment" (Petzold 1989, 72), Petzold spricht von ihr als "schützende Insel" (Petzold 2002j, 13). Er betont das "Recht auf

Kreativität" (Petzold 1989, 74). Dieser Weg der Heilung und Förderung ist "Kulturarbeit" (Petzold 1989, 73), er umfasst politische Aktion und ist ein Gegenmittel gegen die "'multiplen Entfremdungen' des Menschen" (Petzold 1989, 74).

2.4.8.4 *Vierter Weg: Solidaritätserfahrung → Metaperspektiven und kulturelles/politisches Engagement*

"Nicht alleine gehen, füreinander eintreten, gemeinsam Zukunft gewinnen." (Petzold 2012h, 19)

Beim vierten Weg der Heilung will Therapie als Solidaritätserfahrung eine Metaperspektive und komplexe Bewusstheit für Phänomene multipler Entfremdung entwickeln (Petzold 1989, 81). Dieser Entfremdung soll auf der Grundlage von engagierter Verantwortung für die Integrität von Menschen, Gruppen und Lebensräumen entschieden und kreativ begegnet werden. Solidarität soll in Akten der wechselseitigen Hilfeleistung (Petzold 1989, 81) konkret praktiziert werden. Durch alltagspraktische Hilfen und Empowerment (Ermutigung) sollen exzentrische Überschau und Solidaritätserfahrungen ermöglicht werden. Durch die solidarische Haltung der Therapeutin werden soziales Sinnverstehen und wechselseitige Empathie-Fähigkeit gefördert. Zentrale Aspekte dabei sind die Entwicklung von persönlicher Souveränität, Selbstbestimmtheit und die Kultivierung von altruistischem Engagement. Wo Unrecht geschieht, soll entschieden dagegen vorgegangen werden.

2.4.9 Das Modell der therapeutischen und der agogischen Spirale nach Petzold

Die **Initialphase** (1) zeichnet sich dadurch aus, dass in jedem agogischen und therapeutischen Prozess der Versuch unternommen wird, ein Vertrauensverhältnis herzustellen. Durch Diagnose- und Anamnese-Erstellung wird mit den Schülerinnen oder Klienten ein Weg zu der gegenwärtigen Schwierigkeit im Lebenskontext gewählt und gegangen. Dabei werden der Kontext, sowie Hintergründe oder die Geschichte der betreffenden Situation entdeckt und betrachtet. Durch Anregen (*Stimulieren*) der Wahrnehmung und im Leib ein-gespeicherter Geschehnisse (memorativer Leib) wird durch *Erinnern* ein "Zugang zu alten Atmosphären und Szenen" eröffnet (Petzold 2003a, 500).

Dies bildet den Übergang in die **Aktionsphase** (2). Hier wird auf spielerische Weise eine Wiederholung (*Wiederholen*) von alten Geschehnissen und Szenen ermöglicht. Dieses *Durchagieren* macht es den Klientinnen möglich, die "lebensbestimmende Wirksamkeit alter Strukturen, Skripts, Narrative" (Petzold 2003a, 500) zu erkennen (*erfassen*). Es findet eine Katharsis in Form einer vitalen Evidenz-Erfahrung statt: leibliches Erfahren und verstandesmäßiges Erfassen kommen zusammen und fließen ineinander.

Es kommt zum Übergang in die **Integrationsphase** (3). Diese Phase zeichnet sich durch ein *Durcharbeiten* aus, in dem ein tieferes *Verstehen* des Erlebten erfahrbar wird. Dieses erhält nun einen neuen *Sinn* bzw. eine neue *Bedeutung* und kann in den eigenen Lebenszusammenhang *integriert* werden. Das in der Aktionsphase bearbeitete und durchlebte Geschehnis wird somit neu eingeordnet, bewertet und ist schließlich zu bewältigen. Narrative aus der Vergangenheit haben somit weniger Einfluss.

Die **Neuorientierungs-Phase** beginnt: Es ist nun möglich geworden, dass die Klientin bzw. Patientin aufgrund des in den vorigen Phasen Erlebten, Erfahrenen, rationaler Einsichten und daraus gefolgerten Entschlüssen etwas in ihrem Leben *verändern* kann. Sie ist nun in der Lage, die für sie erfahrenen Zusammenhänge zu *erklären* und kann sich re-orientieren. Dies führt zu einer neuen Möglichkeit der eigenen Lebensgestaltung (Petzold 2003a, 500).

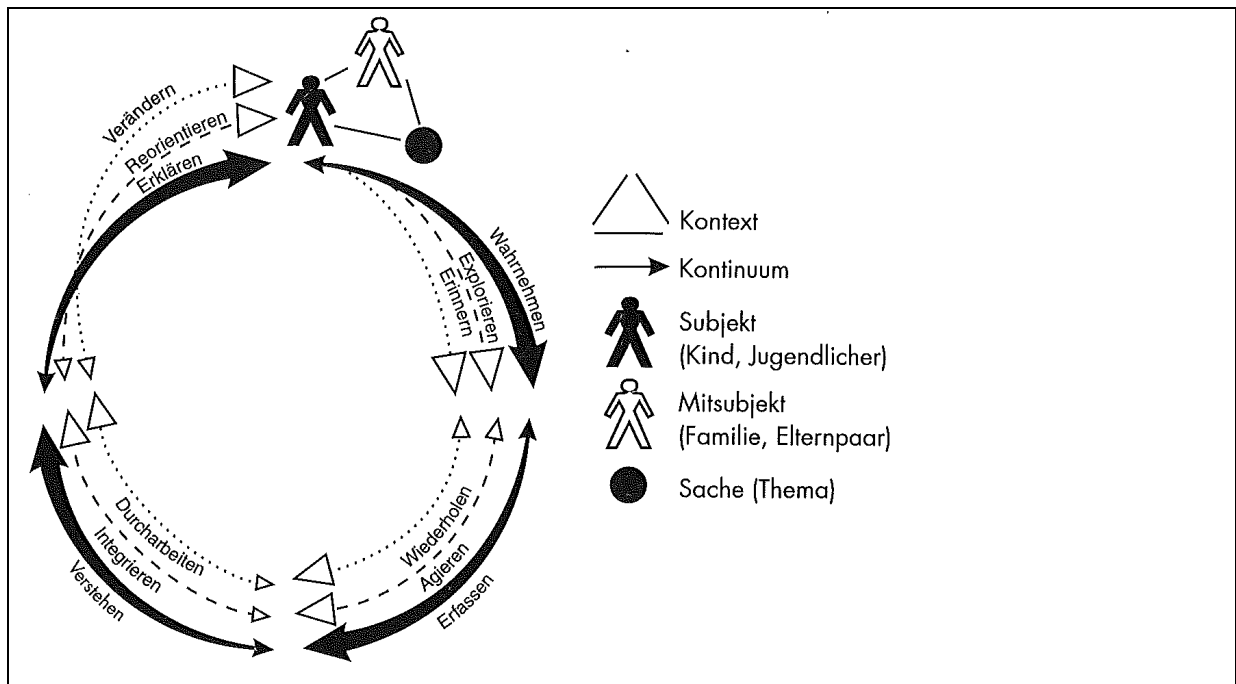


Abbildung 1: Die agogische und die therapeutische Spirale

"Die 'heraklitische Spirale des Erkenntnisgewinns, des Lernens und Handelns und des Veränderns im Ko-responsenzprozeß der Integrativen Therapie als 'schöpferische Metamorphose'" (Petzold 2003a, 498)

Agogische Spirale:

1. Explorieren
2. Agieren
3. Integrieren
4. Reorientieren

Die therapeutische Spirale:

1. Erinnern
2. Wiederholen
3. Durcharbeiten
4. Verändern

(Petzold 2003a, 499)

3 Unterschiede und Ableitungen der Ziele

Ich unterrichte – also bin ich – Therapeutin.
Ich therapiere – also bin ich – Lehrerin.

In diesem Kapitel wird erläutert, woher die Ziele stammen und woraus sie abgeleitet werden. Weiter werden die verschiedenen Zielkategorien erläutert, nämlich die Meta-, Leit-, Richt-, Grob- und Feinziele. Dann folgt eine Auflistung der Ziele geordnet nach den genannten Kategorien. Diese werden zum jeweils anderen Fachgebiet in Beziehung gesetzt und verglichen. Die Feinziele, die jeweils von einer genau zu bestimmenden Zielgruppe abhängen und sehr praktischer Natur sind, werden in Form zweier Beispiele im anschließenden Praxis-Teil behandelt.

3.1 Die An- und Abgrenzung von Musiktherapie und Musik(päd)agogik

Kriterien der Abgrenzung von Musiktherapie und Musik- bzw. Instrumentalagogik sind nach den Musiktherapeutinnen Plahl und Koch-Temming zunächst die Rahmenbedingungen und die Zielgruppe. Die Zielgruppe für die Musiktherapie sind kranke Menschen, die Instrumentalagogik geht von gesunden Menschen aus. Weiter werden die Zielsetzung und der institutionelle Auftrag (wie Klinik oder Musikschule) benannt, zuletzt die Qualifikation der musikalisch handelnden Fachleute (*Plahl, Koch-Temming 2008², 60/61*). Auch die Integrative Musiktherapie und Instrumentalpädagogik unterscheiden sich durch deren Zielgruppen und die verschiedenen Aufgabenstellungen. Die Integrative Musiktherapie richtet sich vornehmlich an erkrankte Menschen, die unter zum Teil starkem Leidensdruck stehen, sowie an Menschen, die ihre Potentiale weiterentwickeln möchten. Die Instrumentalpädagogik richtet sich hingegen hauptsächlich an gesunde Menschen, die ihr künstlerisch-musikalisches Potential entfalten wollen. Damit gestalten sich auch die jeweiligen Aufgabenstellungen, die sich daraus ergeben, unterschiedlich.

Nach Bruhn meint Pädagogik das Verändern und Differenzieren von "Kenntnissen und Fertigkeiten von einem mittleren auf ein höheres Niveau" (*Bruhn 2000, 2*). Die Sonderpädagogik beinhaltet "das Lernen im Umgang mit einer dauerhaften Behinderung." Therapie dagegen hat die "Beseitigung von Beeinträchtigungen und Behinderungen" und "eine Veränderung vom Kranken zum Gesunden" zum Ziel (*Bruhn 2000, 2*).

Musikpädagogik gilt zudem als produktorientiert, indem sie entweder Kenntnisse über das Endprodukt Musik oder eine musikalische Aufführung zum Ziel hat. Die Musiktherapie wird beschrieben als prozessorientiert, wobei mit Musik als Medium eine Wegstrecke zurückgelegt bzw. ein Prozess vollzogen wird. Diese Trennung von Musiktherapie und Musikpädagogik ist nach Bruhn nicht deutlich vollzogen und vollziehbar. "Beim Umgang mit Musik befindet man sich fortwährend im Schnittfeld mehrerer Arbeitsfelder" (*Bruhn 2000, 3*).

Folgende Grafik (*Bruhn 1993, 3*) soll die therapeutischen und (päd-)agogischen Anteile in verschiedenen Arbeitsfeldern verdeutlichen:

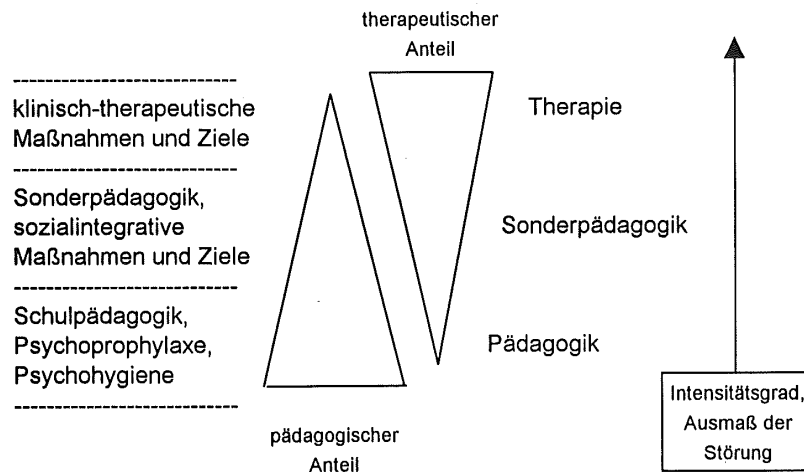


Abbildung 2: Erlebnisorientierter Umgang mit Musik im Überschneidungsbereich von Pädagogik, Sonderpädagogik und Therapie nach Bruhn

Zur Verdeutlichung der abgebildeten Grafik werden hier die Definitionen von Pädagogik, Sonderpädagogik und Therapie bei Bruhn dargestellt:

"Pädagogik bezieht sich auf Veränderung und Differenzierung von Kenntnissen und Fertigkeiten von einem mittleren auf ein höheres Niveau.

Sonderpädagogik bezieht sich auf das Lernen im Umgang mit einer dauerhaften Behinderung

Therapie bezieht sich auf die Beseitigung von Beeinträchtigungen und Behinderungen, auf eine Veränderung vom Krankhaften zum Gesunden" (*Bruhn* 1993, 2).

3.1.1 Grenzbereich Therapeutisches Musizieren

Ein Schnittfeld im musikalischen Bereich ist das "Therapeutische Musizieren", ein Sammelbegriff für die Vielzahl von musikalischen Aktivitäten mit Behinderten. Es meint die am Prozess orientierte Arbeit mit Behinderten und Verhaltensauffälligen und steht damit "zwischen musikpädagogischer und musiktherapeutischer Arbeit" (*Bruhn* 2000, 125). Therapeutisches Musizieren ist nach Bruhn nicht Musiktherapie im engeren Sinne, da der Ursprung der Arbeit in der Musik und im Musizieren liegt. Auf der anderen Seite unterscheidet es sich vom musikpädagogischen Vorgehen in der Zielsetzung, da Musikpädagogik eine "möglichst perfekte Produktion und Reproduktion von Musik" anstrebt (*Bruhn* 2000, 125). Die Musiktherapie hingegen ist auf kreative Wachstums-Förderung der Psyche gerichtet (*Bruhn* 2000, 125). Die konflikt-, erlebnis- und übungszentrierte Musiktherapie findet sich eher in der Rehabilitation wieder, das Therapeutische Musizieren in der Prävention (*Bruhn* 2000, 126). Zentral ist die besondere Zielgruppe des Therapeutischen Musizierens, nämlich Kinder mit Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten (*Bruhn* 2000, 127).

Erst nach und nach haben sich die Positionen zur Musik verändert von den an Leistung orientierten Maßstäben der Musikpädagogik bis hin zum "offenen Musikbegriff" der Therapie. Zentral in der musiktherapeutischen Arbeit sind nicht die "Qualitätsstufen musikalischen Handelns", sondern die des "musikalischen Erlebens" (*Bruhn* 2000, 127)

3.2 Einführung der Zielkategorien

Die folgende Kategorisierung der Ziele stammt aus der Pädagogik. Mehrere Instrumental- und Musikpädagoginnen und -pädagogen erwähnen in der Hierarchie der Ziele die folgenden

Gruppen basierend auf dem unterschiedlichen Abstraktionsgrad musikalischer Lernziele (Ernst 1991, 28):

1. Leitziele
2. Richtziele
3. Grobziele
4. Feinziele

Von oben nach unten werden die Ziele zunehmend konkreter und präziser. Diese Einteilung nach Abstraktionsgrad entstammt der allgemeinen Lehrplan-Forschung (Kaiser, Nolte 2003², 99).

Nach Petzold hat die pädagogische Tradition für die übergeordneten und abstrakteren Ziele die Begriffe der Richt- und Global-Ziele geprägt, die philosophische Tradition hingegen gebraucht dafür den Begriff der Metaziele (Petzold, Telefonat, 18.04.11). In dieser Arbeit verwende ich die Begriffe der Meta-, Grob- und Feinziele, um damit der Tatsache gerecht zu werden, dass die Integrative Musiktherapie einen stark philosophisch geprägten Hintergrund hat. Aus Integrativtherapeutischer Sicht lautet die Aufstellung folgendermaßen:

1. Metaziele
2. Richtziele
3. Grobziele
4. Feinziele

Weiter unten werden die verschiedenen Zielgruppen aufgelistet und beschrieben. Daher wird hier nicht weiter darauf eingegangen.

3.2.1 Anmerkung zu dem Begriff der Meta- und Richtziele

Die Integrativ-Therapeuten Petzold, Leuenberger und Steffan greifen auf die ursprünglich aus der Philosophie stammende Kategorisierung der Metaziele zurück und weisen in ihrem Artikel über die Ziele in der Integrativen Therapie auf die synonyme Verwendung der beiden Begriffe "Meta- und Richtziele" hin (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 155). Aus diesem Grund behandelt diese Arbeit vorzugsweise die Metaziele und verzichtet auf eine längere Ausführung der Ebene der Richtziele: Diese werden nicht explizit verglichen, sondern nur aufgelistet. Nach Petzold sind die Richtziele für die Praxeologie bedeutsam, indem sie eine Richtung für die Praxis angeben (Petzold, Telefonat, 18.04.11). Im Bereich der Instrumentalagogik werden die unter Meta- und Richtziele genannten Punkte zusammengefasst. Der Musikpädagoge und Rhythmiker Rudolf Konrad nennt keine Metaziele; über die Richtziele bemerkt er, dass sie sehr abstrakt formuliert sind. Die allgemeingültigen oder übergeordneten Lernziele bilden diejenigen Absichten der Gesellschaftsgruppen ab, die in unterschiedlicher Intensität das Leben in der Gesellschaft regeln. An diesen richten sich die Aktionen der Beteiligten dieser Gesellschaft aus (Konrad 1984, 57).

3.2.2 Drei verschiedene Zieldimensionen nach Jäkel

Jäkel nennt drei verschiedene Zieldimensionen, um zu unterscheiden, worauf die Ziele gerichtet sind:

1. "spezifische, d.h. praxeologische und damit auf einen bestimmten Sachverhalt oder eine besondere Situation gerichtete Ziele
2. persönliche, auf das Selbst, das Ich und die Identität bezogene Ziele
3. übergeordnete Zielsetzungen, wie verbindliche soziale Normen, Menschen- und Weltbilder" (Jäkel 2001, 168)

Diese Zusammenstellung der Zieldimensionen auf Integrativtherapeutischer Basis wirft einen weiteren aufschlussreichen Blick auf die Vielschichtigkeit der Ziele. Im Folgenden wird

auf die Unterschiede der Zielkategorisierungen der beiden Disziplinen Instrumentalagogik und Integrative Musiktherapie eingegangen.

3.3 Unterschiede von Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik

Unabhängig von den Zielkategorien möchte ich im Folgenden auf einige Unterschiede der beiden Disziplinen eingehen. Bereits genannt wurden die verschiedenen Zielgruppen in Abschnitt 3.1. Weiter werden das unterschiedliche Alter beider Disziplinen, der ungleiche Abstraktionsgrad der Zielebenen sowie die unterschiedliche Bedeutung des Mediums Musik betrachtet.

3.3.1 Das unterschiedliche Alter beider Disziplinen

Die Musikpädagogik ist die ältere der beiden Disziplinen, die Integrative Musiktherapie ist aus ihr entstanden und greift auf die Musikpädagogik zurück. Die Musiktherapie an sich ist natürlich schon viel älter, wenn man sich an Äußerungen von Hippokrates und Augustinus bezüglich der Gesundheit des Menschen denkt: Sie hat ihre Wurzeln schon in vorchristlicher Zeit. Auch die Tradition, Menschen in der Musik oder im Instrumentalspiel zu unterweisen, dürfte ähnlich weit zurückreichen. Jedoch ist die Integrative Musiktherapie in ihrer jetzigen Form erst wenige Jahrzehnte alt, was durchaus von Vorteil ist. Somit führt sie nicht wie die heutige Musikpädagogik – und damit auch die Instrumentalagogik – mehrere Jahrhunderte alte tradierte Ansichten alter Lehrmethoden als beschwerenden Ballast mit sich, gleichwohl letztere dies durch Reflexion ihrer selbst erkannt hat. Das lange Bestehen dieser Disziplin macht das nachträgliche Erstellen eines konsistenten Menschenbildes sehr schwer. Ein Teil der Musikpädagogik müsste dafür "neu erfunden" bzw. geschrieben werden, und dies ist so gut wie nicht möglich.

3.3.2 Unterschiedlicher Abstraktionsgrad der Metaziele

Sowohl die Integrative Musiktherapie als auch die Instrumentalagogik bzw. Musikpädagogik listen beide verschiedene Metaziele bzw. Leitziele auf. Damit befinden sie sich allerdings nicht auf der gleichen Abstraktionsebene und meinen daher nicht dasselbe. Es gibt im Bereich der Metaziele implizite Ziele, wie etwa in der Musikpädagogik die Förderung von Kreativität. Allerdings finden sich hier keine expliziten Metaziele, da diese nicht genau reflektiert sind. Der Hauptgrund dafür ist das fehlende Menschenbild, wie oben bereits erwähnt. Beide Disziplinen sprechen von Metazielen, es ist aber ersichtlich, dass sie damit Unterschiedliches meinen. Je konkreter die Ebene, desto spezifisch musikalischer bzw. musiktherapeutischer werden die Ziele, wie etwa auf der Feinziel-Ebene.

Die größere Menge an Metazielen der Integrativen Therapie bzw. schon die Existenz so zahlreicher Metaziele deutet bereits im Vorfeld auf eine breitere Anlage der Integrativen Therapie hin. Je konkreter die Zielebene – von den Meta- bis zu den Grobzielen –, desto deutlicher werden die Unterschiede der beiden Ansätze.

3.3.3 Anwendbarkeit der Metaziele der Integrativen Musiktherapie

Bei genauerer Betrachtung der gegenübergestellten Metaziele fällt auf, dass die Metaziele der Integrativen Therapie umfassender gehalten sind als die der Instrumentalagogik / Musikpädagogik. Die Metaziele der Integrativen Therapie sind damit denen der Instrumentalagogik / Musikpädagogik übergeordnet: die Ziele Instrumentalagogik / Musikpädagogik können denen der Integrativen Therapie ein- bzw. untergeordnet werden. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, die Metaziele der Integrativen Therapie auf die Instrumentalagogik / Musikpädagogik anzuwenden, also Metaziele der Integrativen Therapie in die Instrumentalagogik / Musikpädagogik zu übernehmen.

3.3.4 Die unterschiedliche Bedeutung des Mediums Musik

In der Integrativen Musiktherapie ist Musik das Medium, in der Instrumentalpädagogik ist die Musik das Medium, das Hauptziel und der Endzweck. Die Integrative Musiktherapie nutzt neben dem Medium Musik auch zahlreiche weitere Therapie-Arten, bei denen andere Medien im Vordergrund stehen. Die Musik nimmt in der Musiktherapie die Rolle eines Mittlers der therapeutischen Inhalte ein, ist somit ein Mittel zum Zweck der therapeutischen Arbeit an sich. In der Instrumentalpädagogik hingegen ist das Erlernen und Beherrschen eines Instrumentes das Hauptziel, somit wird die Instrumentalmusik zum zentralen Element des Unterrichts (vgl. zur An- und Abgrenzung von Musiktherapie und Musikpädagogik, Abschnitt 3.1).

3.4 Ableitung der Ziele der Integrativen Musiktherapie und der Instrumentalagogik

Woher kommen die Ziele der Integrativen Musiktherapie und der Instrumentalagogik? Diese Fragestellung ist von zentraler Bedeutung, da sie den Ursprüngen der Zielbildung auf den Grund geht. Hier wird sich zeigen, wie unterschiedlich die Ansätze und Hintergründe für die Zielentstehung in beiden Disziplinen sind.

3.4.1 Die Ableitung der Ziele der Integrativen Musiktherapie

Die Metaziele der Integrativen Therapie werden abgeleitet von Theorien großer Reichweite, wie u.a. der Anthropologie, der Gesellschaftstheorie und der Ethik. Die Ziele der Integrativen Therapie leiten sich ab aus der Metatheorie (Anthropologie, Epistemologie, Gesellschaftstheorie) und der Klinischen Theorie (Persönlichkeitstheorie, Entwicklungstheorie, Gesundheits- und Krankheitslehre) eines therapeutischen Verfahrens, sowie aus der Lebenssituation der Klientin und der Therapeutin mit dem zugehörigen beruflichen Kontext (Praxis oder Klinik) (*Petzold, Leuenberger, Steffan* 1998, 149).

In der Integrativen Therapie besteht zwischen den Zielen und Inhalten ein dynamischer Bezug. Dieser Bezug muss fortwährend reflektiert werden, um entsprechende Aktionen von adäquater Interventionsbreite und -tiefe durchführen zu können (*Petzold, Leuenberger, Steffan* 1998, 148). Bedeutsam für die Zielbildung ist das gemeinsame Aushandeln von Zielen von Klientin oder Klient mit Therapeutin oder Therapeut, damit die Ziele verhaltenswirksam werden können. Sie müssen beidseitig akzeptiert werden und motivierend wirken. Während des therapeutischen Prozesses werden die Ziele, Absichten, Volitionen (Willensakte) und die Verwirklichungen derselben kontinuierlich reflektiert und ggf. bearbeitet.

Die Integrative Musiktherapie hat einen deutlich vielfältigeren und umfangreicheren theoretischen Überbau, der der Instrumentalagogik fehlt bzw. der aus historischen Gründen anders gelagert ist. Die Instrumentalagogik und die Integrative Musiktherapie unterscheiden sich grundlegend durch die dahinterliegenden Theorien, wie durch das Menschenbild (Vgl. das spezifisch integrativ-therapeutische Menschenbild Abschnitt 2.4.1). Die Instrumentalpädagogik hat – im Unterschied zur Integrativen Therapie – kein explizites Menschenbild, mit Ausnahme einiger gesonderter Teil-Bereiche, wie etwa der Methode Jaques-Dalcroze (Rhythmik) oder der Orffschen Musikpädagogik.

3.4.2 Die Ableitung der Ziele der Instrumentalagogik und Musikpädagogik

Die Meta- bzw. Leitziele der Instrumentalagogik werden – ähnlich wie in der Musikpädagogik – hergeleitet aus Geschichte, Traditionen, Auffassungen, Vermutungen und Interessen.

3.4.3 Ziel-Aufstellung durch Ziel-Setzung

Sigrid Abel-Struth erwähnt drei Verfahren, wie musikalische Ziele – hier in der Musikpädagogik – entstehen:

1. Es wird die Annahme vorausgesetzt, dass Musik auf den Menschen bildend und humanisierend wirke. Dabei verwischt häufig der Übergang zwischen Äußerungen über die musikalische Wirkung und den Aufträgen an die menschliche Erziehung durch Musik (Abel-Struth 2005, 351).
2. Die Systematik der musikalischen Theorie, von Formenlehre und Musik-Historie wird umgesetzt in musikalische Ziele und eine zugehörige Systematik (Abel-Struth 2005, 351). Hierbei muss auf einen Teil der Menge und der Variabilität des stofflichen Inhalts verzichtet werden (Abel-Struth 2005, 352).
3. Es werden erzieherische Ziele – also allgemein als sinnvoll angesehene Verhaltensweisen – in den musikalischen Unterricht übernommen (Abel-Struth 2005, 352).

Als Fazit aus dieser Aufstellung zieht Abel-Struth folgendes: Es ist kein Verfahren dazu geeignet, die Ziele allesamt oder ausreichend wissenschaftlich zu bestimmen oder logisch abzuleiten. Die musikalischen Ziele sind gesetzt und beruhen auf Traditionen, Auffassungen, Vermutungen und Interessen (Abel-Struth 2005, 350). Nach Abel-Struth sind musikalische Ziele nicht das Resultat der Anwendung von wissenschaftlichen Methoden, sondern die Folge von Zielrichtungen innerhalb eines gesellschaftlich vorgegebenen Spielraums (Abel-Struth 2005, 350).

Die beiden Musikpädagogen Hermann J. Kaiser und Eckhard Nolte benennen die folgenden Faktoren zur Lernzielbestimmung: Als erstes machen sie darauf aufmerksam, dass die musikalischen Lernziele historisch variabel sind, sich also je nach der geschichtlichen Situation verändern. Weiter sind sie in doppelter Hinsicht normativ geprägt, einerseits durch erzieherische, andererseits durch musikalische Normen. Zudem sind sie abhängig von den Bedingungen der psychischen Disposition der Lernenden. Die musikalischen Lernziele sind ausgerichtet auf die Beeinflussung verschiedener miteinander kombinierter psychomotorischer, affektiver und kognitiver Dispositionen der Lernenden. Diese Einflussnahme durch musikalische Inhalte geht mit unterschiedlich hohem Anspruch an die Lernenden einher. Die Lernziele können sowohl sehr allgemein, als auch ganz speziell formuliert sein. Sie sind nicht logisch stringent aus allgemeinen Lernzielen ableitbar (Kaiser, Nolte 2003², 91).

3.4.4 Ordnung der Ziele in der Musikpädagogik

Nach Abel-Struth gibt es einige Vorschläge für eine Ordnung der musikpädagogischen Ziele, wobei jedoch schwer zu erkennen ist, in wieweit die einzelnen Ansätze fachliche Gültigkeit besitzen. Wie bei der Aufstellung der Ziele herrscht auch in der Einteilung der Ziele Unsicherheit. Eine tradierte Form der Ziel-Ordnung gliedert die Ziele ihrer Funktion nach in zwei unterschiedliche Gruppen:

1. die Gruppe der allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele
2. die Gruppe der speziellen fachlichen Ziele (Abel-Struth 2005, 356)

Diese Anordnung nach verschiedenen Funktionen der Ziele findet eine Analogie in der Unterscheidung der Entscheidungsebenen für die Ziele. Daran sind einerseits Politiker, Gremien und Kulturverwaltungen, andererseits auch die Lehrenden des Faches beteiligt (Abel-Struth 2005, 356). Damit wirkt sich der Einfluss der Entscheidungsebene für allgemeine Ziele oft auf die unteren fachlichen Entscheidungsebenen aus (Abel-Struth 2005, 356).

Als eine weitere Möglichkeit nennt Abel-Struth die Gliederung nach unterschiedlichen Graden der Genauigkeit der Zielformulierung. In den deutschsprachigen Ländern hat sich in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur die Unterscheidung in Richt-, Grob- und Feinziele etabliert. Richtziele sind Lernziele mit einem sehr geringen Grad an Präzision, Grobziele weisen dagegen einen mittleren Präzisionsgrad auf und die Feinziele

entsprechen in ihrem Präzisionsgrad operationalisierten Lernzielen (Abel-Struth 2005, 356/357).

3.4.5 Hierarchie der Ziele

Es gibt im Hinblick auf eine hierarchische Ordnung von Zielen zwei grundsätzlich verschiedene Kategorien von Ziel-Ordnungen. Die erste Kategorie wird von *allgemeinen Ordnungen* gebildet, in denen keine durchgehende Rangordnung feststellbar ist. Hierbei werden die verschiedenen Ziel-Komplexe ohne kontinuierlichen Zusammenhang nebeneinander platziert (Abel-Struth 2005, 357).

Die zweite Kategorie bilden die sog. *Taxonomien*. Der Begriff der Taxonomie meint im erziehungswissenschaftlichen Bereich solche Klassifikations-Schemata für Ziele, die "hierarchisch im Sinne einer sequenziellen Ordnung angelegt sind. Eine 'ranghöhere' Lernziel-Klasse schließt jeweils 'rangniedrigere' Lernziele ein" (Abel-Struth 2005, 357). Im Wesentlichen liegt das *hierarchische Prinzip* in der zunehmenden Komplexität von Lernzielen einer gemeinsamen Klasse.

Es gibt zwei Unterkategorien von Taxonomien:

1. die Taxonomien für gewünschte Lernresultate, wie die von Bloom und seinen Mitarbeitern.
2. die Taxonomien, die vom Prozess des Lernens und seinen Konditionen ausgeht, wie die von Robert M. Gagné (Abel-Struth 2005, 357).

Die *erste Kategorie* von Taxonomien nach dem russisch-stämmigen US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler Benjamin S. Bloom (1913-1999) und seinen Mitarbeitern gliedert sich in folgende Unterpunkte:

1. kognitiver Bereich
2. affektiver Bereich
3. psychomotorischer Bereich (Kaiser, Nolte 2003², 98)

Die ersten beiden Bereiche werden nochmals unterteilt in:

Kognitive Lernziele, wie Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung, Auswertung und in *affektive Lernziele*, wie Aufnehmen, Reagieren, Werten, Organisation von Werten, Erstellung von Werteordnungen, Einordnen und Bestimmtsein durch Werte (Kaiser, Nolte 2003², 98).

Die *zweite Kategorie* der Taxonomien nach R.M. Gagné ist auf das lernlogische Kontinuum ausgerichtet. Dieses Denkmodell bietet laut Abel-Struth noch viele Möglichkeiten.

Tabelle 2: Kategorie von Taxonomien nach Benjamin S. Bloom und seinen Mitarbeitern

<p>kognitiver Bereich Kognitive Lernziele: Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung, Auswertung</p>	<p>affektiver Bereich affektive Lernziele: Aufnehmen, Reagieren, Werten, Organisation von Werten, Erstellung von Werteordnungen, Einordnen und Bestimmtsein durch Werte</p>	<p>psychomotorischer Bereich (keine Angaben)</p>
---	--	---

Bei diesem Modell von Bloom ist zum Teil fraglich, wie klar sich der affektive Bereich vom kognitiven trennen lässt: Aufnehmen, Reagieren, Werten und die Erstellung von Werteordnungen sind ohne Kognition nicht möglich.

Die gegenwärtige Fragestellung nach der musikspezifischen Ziel-Systematik ist prinzipiell in einem zentralen Punkt begründet: Dies zeigt sich bei genauer Betrachtung der Unterscheidung nach den Ziel-Funktionen in der Unmöglichkeit eines deduktiven Zusammenhanges von allgemeinen und spezifisch musikpädagogischen Zielen. Die Unterschiedlichkeit der Funktion dieser beiden Zielgruppen bleibt nicht bewusst, sondern wird zugedeckt durch vermeintliche Ableitung musikspezifischer Ziele von allgemeinen Zielen. Es können bisher die im herkömmlichen Bildungsdenken begründeten Hoffnungen auf positive Auswirkungen von musikalischer Bildung nicht bewiesen werden. Es kann letztlich nicht zufriedenstellend sein, die musikalischen Inhalte und Verhaltensweisen aus allgemeinen Zielen abzuleiten. Abel-Struth plädiert für eine Befreiung von diesem vermeintlichen Zwang und empfiehlt, dadurch einen freizügigeren, indirekten geistigen Zusammenhang der fachlichen Aufgaben mit unserer derzeitigen gesellschaftlichen Lage und der heutigen Denkweise wieder herzustellen (Abel-Struth 2005, 359).

3.5 Typologie der Ziele des Musicklernens

Sigrid Abel-Struth gliedert die musikalischen Ziele in folgende vier Typen auf:

1. "ideale Ziele
2. materiale Ziele
3. mediale Ziele
4. reale Ziele" (Abel-Struth 2005, 359 - 361)

3.5.1 Der ideale Ziel-Typus

Für den ersten Typus, den "idealen Ziel-Typus" ist kennzeichnend, dass von einem für den Menschen generell für sinnvoll gehaltenen Wirkungs-Zusammenhang ausgegangen wird, der zwischen seiner psychischen Beschaffenheit und Musik besteht. Dieses Einwirken auf den Menschen wird als das ausschlaggebende Ziel des musikalischen Erlebnisses gesehen. Von diesem Typus gibt es zwei Formen: den Leitbild- und den Humanum-Typus (Kaiser, Nolte 2003², 100).

Beim "Leitbild-Typus" wird von einem Idealbild des Menschen ausgegangen, nach dem durch die Musik gestrebt wird. Verschiedene Leitbilder stehen für eine gewisse umfassende menschliche Haltung, die in der Agogik als Hilfe für die Ziel-Findung dienen.

Beim "Humanum-Typus" geht es um solche Ziele, die als Voraussetzung haben, dass Musik immer erwünschter Bestandteil menschlichen Lebens ist, und zwar gänzlich unabhängig von Ethnie und geschichtlichem Kontext. Musik veranschaulicht das menschliche Leben und "verweist auf andere Wirklichkeiten, ist Möglichkeit zu Verstehen und Auslegen menschlicher Existenz" (Abel-Struth 1978, 110).

Die beiden letztgenannten Typen, der "Leitbildtypus" und der "Humanumtypus", werden – wie noch anhand einer tabellarischen Aufstellung zu sehen sein wird – nicht klar und sind auch nicht trennscharf voneinander abgegrenzt.

3.5.2 Der materiale Ziel-Typus

Der zweite Typus ist der "materiale Ziel-Typus". Er richtet sich auf das musikalische Material, und dessen kognitive und technische Bewältigung (Kaiser, Nolte 2003², 100). Hierunter fallen alle kognitiven Lernziele, die im Zusammenhang mit musiktheoretischer Systematik stehen.

3.5.3 Der mediale Ziel-Typus

Beim dritten Typus, dem "medialen Ziel-Typus" stehen diejenigen Vorgehensweisen im Vordergrund, bei denen die Musik besonders als Medium außermusikalischer Ziele eingesetzt wird (*Abel-Struth* 1978, 115). Das musikalische Lernen hat von der Antike bis heute immer wieder die Aufgabe zugewiesen bekommen, auch außermusikalische Ziele zu erfüllen. Dies geschah in Form von politischen oder religiösen (in unserem Kulturkreis christlichen) Programmen (*Abel-Struth* 1978, 116).

3.5.4 Der reale Ziel-Typus

Der vierte Typus wird der "reale Ziel-Typus" genannt. Er beinhaltet die Ziele, "die anzustrebende musikalische Verhaltensweisen in Anbindung an konkrete musikalische Inhalte benennen" (*Kaiser, Nolte* 2003², 101). Diese sind zum einen allgemein formulierte Ziele für musikalisches Verhalten, zum anderen inhaltlich genau ausformulierte Ziele (*Kaiser, Nolte* 2003², 101).

Tabelle 3: Zusammenfassung der Typologie der Musikziele nach Abel-Struth

<p>Der ideale Ziel-Typus: Wirkungs- Zusammenhang zwischen psychischer Beschaffenheit des Menschen und Musik; Einwirken von Musik auf den Menschen <u>Leitbild-Typus:</u> Idealbild des Menschen, nach dem durch Musik gestrebt wird. <u>Humanum-Typus:</u> Musik als stets erwünschter Teil des menschlichen Lebens; Musik als Möglichkeit zum Verständnis und zur Auslegung menschlicher Existenz</p>	<p>Der materiale Ziel- Typus: Kognitive und technische Bewältigung musikalischer Inhalte, kognitive Lernziele</p>	<p>Der mediale Ziel- Typus: Musik als Medium außermusikalischer Ziele</p>	<p>Der reale Ziel-Typus: Allgemeine anzustrebende musikalische Verhaltensweisen und konkrete musikalische Inhalte</p>
---	--	--	--

Diese Aufstellung ist für mich sehr interessant, da sie eine mir bislang unbekannt Form der Aufteilung von Zielen eröffnet hat. Der erste, "ideale" Zieltypus war für mich der spannendste: Er beinhaltet mit seinen beiden Untergruppen "Leitbildtypus" und "Humanumtypus" die Ziele, die auf der Annahme beruhen, dass es einen unmittelbaren Wirkungszusammenhang zwischen der psychischen Beschaffenheit des Menschen und der Musik gibt. Abel-Struth schreibt, dass dieser Zusammenhang bis heute nicht bewiesen ist. Hier ist anzumerken, dass dies auch gar nicht möglich ist, da der Zusammenhang von Natur und Kultur ein anderer ist: Vgl. hierzu die **Theorie der Mentalisierung** aus der Integrativen Therapie, Abschnitt 2.1.2.

Die Einteilung in die Kategorien des Leitbild- und des Humanumtypus erscheint jedoch etwas willkürlich und ist nicht trennscharf. Hier bedarf es einer noch genaueren Differenzierung. Im materialen Zieltypus werden keine affektiven Lernziele erwähnt – sind sie hier nicht von Bedeutung oder wurden gar vergessen? Allgemeine anzustrebende musikalische Verhaltensweisen und konkrete musikalische Inhalte aus der Kategorie des Realtypus sind abhängig von der jeweiligen Kultur. Die Namensgebung "Realtypus" ist demnach nicht ganz schlüssig. Schließlich bleibt zu bemängeln, dass der mediale und reale Zieltypus in der Kategorie nicht klar voneinander abgegrenzt sind. In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie schwierig eine gute Einteilung der Ziele für instrumentalen Unterricht sein kann – ich halte sie dennoch für einen wertvollen und guten Versuch.

Nach Abel-Struth wird im Instrumentalunterricht aber noch immer nach einem Idealbild des Menschen gestrebt, welches nirgends wirklich klar definiert wird. Dies kann mitunter sehr gefährlich sein, da auch Ideologien sich immer eines Idealbildes bedienen. Hier werden implizite Erwartungen an den Instrumentalunterricht gestellt, die zum einen schwer erfüllbar sind und zum anderen gefährlich sein können, wenn ein – wie auch immer beschaffenes – Menschenbild im Sinne einer Ideologie instrumentalisiert wird. Hier ist eine gute Reflexion (Supervision) all dessen geboten.

Abel-Struth plädiert für eine Abkehr von der Ableitung musikalischer Ziele daraus, dass Musik per se auf den Menschen bildend wirke, und für eine neue unverstellte Ausgangsposition gegenüber den Instrumentalschülerinnen und -schülern.

3.6 Instrumentalagogische Zielbereiche und Lernfelder

Der Musikpädagoge Anselm Ernst hat die musikalischen Zielbereiche folgendermaßen gegliedert:

1. motorische Ziele (Spielbewegungen, Spieltechnik, Körperbewusstsein)
 2. emotionale Ziele (musikalische Ausdrucksfähigkeit, Motivation, Identifikation)
 3. kognitive Ziele (Bewusstmachen und Verstehen von Inhalten der Musiklehre)
 4. soziale Ziele (gemeinsames Musizieren, psycho-soziale Fertigkeiten, Selbstvertrauen)
 5. persönlichkeitsformende Ziele (musikalische Bildung, Urteilsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Selbstkontrolle, Frustrationstoleranz)
- (Ernst, 2008, 27/28)

Diese Aufstellung der Zielbereiche ist hilfreich, allerdings könnte die Einteilung noch differenzierter ausfallen, z.B. müssten die motorischen Ziele sensumotorische Ziele heißen, da die Motorik immer die Sensorik braucht – und umgekehrt. Sie eignet sich gut dafür, einen Überblick über die im eigenen instrumentalen Unterricht verfolgten Ziele und deren Gruppierungen zu bekommen. Sie legt gleichsam eine Reflexion über den Grad der Ausgewogenheit der im Unterricht forcierten Zielgruppen nahe. Im Unterrichtsalltag findet sich meiner Erfahrung nach oft ein Ungleichgewicht zugunsten des ersten Bereichs, dem der sensumotorischen Ziele. Mit dieser Aufstellung liegt ein aufschlussreiches Handwerkszeug zur Analyse und Verbesserung der eigenen Unterrichtsziele und -inhalte vor.

3.6.1 Lernfelder

Ernst benennt weiter folgende Lernfelder: (Ernst 2008, 40)

Komplex I: aktives und kreatives Musizieren / unmittelbare Aktivitäten der Musikausübung als Selbstzweck:

1. Zusammenspiel
2. Interpretation
3. Improvisation
4. Komposition
5. Blattspiel
6. Auswendigspiel

Komplex II: Funktion, das aktive Musizieren zu ergänzen / mittelbare Fähigkeiten und Kenntnisse als Voraussetzung für das instrumentale Musizieren:

1. Spieltechnik
2. Körperschulung
3. Musiktheorie
4. Werkanalyse
5. Hörerziehung
6. Musikgeschichte

Zwei weitere Lernfelder befinden sich in exponierter Stellung: Das persönliche Gespräch bildet den Rahmen des inhaltlichen Lernprozesses. Die Übe-Methoden hingegen machen den Kern des interpretatorischen Lernprozesses aus (Ernst 2008, 40).

Diese Darstellung gibt konkret und anschaulich einen Überblick über die Lernfelder im Instrumentalunterricht. Auch bietet sie ein Raster, das dazu anregen kann, den eigenen Unterricht auf die beiden Komplexe I und II zu analysieren und ggf. um fehlende Bereiche anzureichern und zu ergänzen.

Weiter kann hier auf die von Ernst dargestellten Modelle der Zielbereiche und Lernfelder nicht eingegangen werden. Ich empfehle, direkt bei Ernst weiterzulesen.

3.7 Zielkonflikte und konflikttheoretische Überlegungen

Kaiser und Nolte weisen auf eine Konfliktmöglichkeit hin: Es kann ein Zwiespalt zwischen den ausdrücklich formulierten Zielen und solchen, die sich über die Organisiertheit von Schule und Musikunterricht zunächst unbemerkt durchsetzen, entstehen (Kaiser, Nolte 2003², 165/166) (vgl. Prozessbeispiel 1, Rollenkonflikt, Abschnitt 5.1.5.6). Sie gliedern die Konflikte im Zusammenhang mit Zielen als Zielkonflikte und Konflikte um Ziele:

1. Konflikte *innerhalb* einer Zielsetzungsebene
2. Konflikte *zwischen* verschiedenen Zielsetzungsebenen
3. Konflikte *um* Ziele im Musikunterricht

(Kaiser, Nolte 2003², 165/166)

Der Begriff "Konflikt" stammt vom lateinischen "Widerstreit" und beschreibt "das Aufeinandertreffen einander entgegengesetzter Interessen, Intentionen oder Motivationen" (Petzold 2003b, 9/10). Es kann dabei auch um eine innere Gegensätzlichkeit "von Bewusstseinsinhalten oder Handlungstendenzen" gehen (Petzold 2003b, 9/10).

Nach Petzold gibt es "soziale Konflikte", wie z.B. zwischen einzelnen Personen, Gruppen oder sonstigen größeren sozialen Einheiten (Petzold 2003b, 9/10). "Unvereinbarkeit der Ziele, Unteilbarkeit eines von den Konfliktparteien angestrebten Ziels und/oder Unvereinbarkeit der Mittel" machen diese Konflikte aus (Petzold 2003b, 9/10). Petzold benennt auch Strategien um Konflikte beizulegen: Entweder wird versucht, die einen Konflikt bedingenden Unterschiede zu reduzieren bzw. auszuschalten oder möglichst friedliche oder Gewalt verringemde Einigungen oder Austragungsformen zu erzielen (Petzold 2003b, 9/10).

Im Zusammenhang mit der Integrativen Therapie meint "Konflikt" ein "Aufeinandertreffen gegensätzlicher aktueller Außenansprüche an Individuen oder Gruppen in ihren je spezifischen Kontexten und/oder widerstreitender 'social worlds' bzw. mentaler Repräsentationen aus diesen Kontexten mit ihrer Geschichte und mit ihrer antizipierten Zukunft (Petzold 1999r)" (Petzold 2003b, 12). Dies hat im individuellen Rahmen widerstreitende Gefühle und Motive zur Folge, im kollektiven Rahmen hingegen entstehen daraus "konflikthafte(n) 'soziale(n) Repräsentationen' mit ihren antagonistierenden Werten, Interessen, Geschichtsinterpretationen und Zukunftsvisionen (Petzold 1999r)" (Petzold 2003b, 12). Unter "social world" versteht Petzold die Weltanschauung, die eine soziale Gruppe miteinander teilt (Petzold 2003b, 10).

"Konflikte entstehen bei einer Destabilisierung von Systemen, so daß es zu Prozessen des Fluktuiereus kommt, in denen es sich entscheidet, ob ein Übergang (...) in einen anderen Systemzustand erfolgt, oder ob sich die alten Verhältnisse restabilisieren" (Petzold 2003b, 16).

3.7.1 Ein Blick auf Konflikte aus der Integrativen Perspektive

Die Integrative Betrachtungsweise bietet für die diagnostische Eingrenzung des Konfliktes die "hermeneutisch-diskursive Bewertung (valuation)" und darauffolgend eine "Einschätzung (appraisal) an" (Petzold 2003b, 18). Dies soll durch Ko-responzenzprozesse möglichst aller an dem Konflikt beteiligten Personen oder Gruppen geschehen, wobei

versucht wird, von Vernunft und Besonnenheit geleitete Handlungsmöglichkeiten zu finden. Sofern möglich, wird die Ursache des Konfliktes beseitigt, die Folgen des Konfliktes bearbeitet und die Entwicklung des Konfliktes "lösungsorientiert" beeinflusst. Zum Abschluss werden "differenzierte, elegante und transparente Lösungswege" gesucht (Petzold 2003b, 18). Wichtig ist auch das Finden einer "exzentrischen Position", um zu "zentrischen Involviertheiten" in Distanz gehen zu können, und schließlich einen Überblick, eine "Überschau" (supervisio) zu gewinnen (Petzold 2003b, 18).

Jegliche Art von Konflikten birgt immer Potential in sich, sowohl konstruktiv als auch destruktiv gesehen. Es wird in der Welt immer Konflikte geben, da die Wirklichkeit so vielfältig ist. Dementsprechend trifft diese Vielgestaltigkeit auch auf die Konflikte sowie deren Verlaufsformen und die Wege der Konfliktlösungen zu (Petzold 2003b, 18).

3.7.1.1 Strukturelle Konflikte

Es gibt Konflikte, die sich bei genauerem Hinsehen als "gesellschaftsstrukturell" oder "institutionsstrukturell" erweisen. Hier gilt es, die "soziologische Strukturperspektive" von der "psychologischen" und der "psychodynamischen" zu unterscheiden (Petzold 2003b, 21). Der psychologische Strukturbegriff lässt sich sowohl auf persönliche als auch auf gruppale Konfliktgeschehen anwenden (Petzold 2003b, 21). Konflikte im institutionellen Kontext sind sehr hart, weil sie sich oft nur durch z.B. Gesetzesänderungen lösen lassen (Petzold 2003b, 23). Dies ist meist nur schwer möglich.

Nicht alle Konflikte sind lösbar, wie oben schon angedeutet, z.B. institutionelle oder gesellschaftsstrukturelle Konflikte. Oft ist eine Lösung eines Konfliktes nicht möglich, und es ist stattdessen nötig, den Konflikt zu "moderieren, abzustufen, ja auszuhalten, weil sich Interessensgegensätze nicht auflösen lassen" (Petzold 2003b, 22). Es kann hilfreich sein, unlösbare Konflikte als das zu verdeutlichen, was sie sind. Die daran Beteiligten können und müssen schließlich entscheiden, "ob und wie sie miteinander auskommen wollen" (Petzold 2003b, 22/23). Dies beinhaltet die oft schmerzliche Erkenntnis, dass man im gemeinsamen Dissens liegt: die gemeinsamen Streitpunkte sind nicht zu beseitigen (Petzold 2003b, 23).

Petzold verweist allerdings darauf, dass die Unvermeidbarkeit von Konflikten nicht nur als schlecht bewertet werden muss – er billigt ihnen sogar "kreatives, innovationsförderndes Potential" zu (Petzold 2003b, 23). Dafür ist es notwendig, eine "konfliktfreundliche Kultur" aufzubauen sowie Potentiale für eine Konfliktlösung zu entwickeln. Als wichtige Faktoren seien abschließend die "Konfliktlösungskompetenz (Wissen um Konflikte und Konfliktodynamiken und (die) Konfliktlösungsperformanz (Skills für praktisches Aushandeln und Lösen von Konflikten)" genannt (Petzold 2003b, 23).

Für eine bessere Einordnung der Zielkonflikte ist ein gutes Verständnis der verschiedenen Zielebenen wichtig. Um den eingangs gestellten Fragen nach einer genaueren Unterscheidbarkeit sowie den jeweils angemessenen Interventionen von Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik auf den Grund zu gehen, werden zunächst die am weitesten gefassten, abstraktesten Ziele näher betrachtet: die Metaziele. Im Folgenden werden daher als erstes die Metaziele der Integrativen Therapie und die Meta-(und Richt-)ziele der Instrumentalagogik bzw. Musikpädagogik gegenübergestellt, miteinander in Beziehung gesetzt und verglichen.

4 Der Vergleich der Meta-, Richt-, Grob- und Feinziele

In diesem Kapitel beziehe ich mich in der Integrativen Musiktherapie besonders auf den Artikel "Ziele in der Integrativen Therapie" von Petzold, Leuenberger und Steffan. Sämtliche Auflistungen aus dem Integrativtherapeutischen Bereich entstammen diesem Artikel. Der Reihenfolge nach werden die Meta-, Richt-, Grob- und Feinziele beschrieben und aufgelistet. Am Ende jeder Zielkategorie werden die aus diesen Aufstellungen gewonnenen Erkenntnisse beschrieben.

4.1 Die Metaziele

Die Metaziele bestimmen allgemein therapeutisches Handeln implizit oder explizit immer mit. Sie entstehen - wie in Abschnitt 3.4.1 näher beschrieben - aus der Metatheorie und der Klinischen Theorie (der Integrativen Therapie) und aus der Situation von Klientin und Therapeutin in ihrem jeweiligen beruflichen Kontext (*Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 149*). Als übergeordnete Ziele sollen sie u.a. dazu dienen, für die bewusste Handlungssteuerung in persönlichen und therapeutischen Entwicklungsprozessen verfügbar zu sein (*Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 155*).

Synonyme für die Leitziele sind Global- oder Metaziele. Die Leitziele stehen nach Ernst für "allgemeine pädagogische Tendenzen", die "global den Sinn des Instrumentalunterrichts fassen" (*Ernst 2008, 25*). Leitziele formulieren stets hohe pädagogische Ansprüche.

Petzold, Leuenberger und Steffan benennen folgende Metaziele der Integrativen Musiktherapie:

- psychophysische Gesundheit, Wohlbefinden, Leistungsfähigkeit
- Intersubjektivität, Ko-responzenzfähigkeit (Kontakt-, Begegnungs-, Beziehungs- und Bindungsfähigkeit), Empathiefähigkeit, Konsens-, Kooperationsfähigkeit
- komplexes Bewusstsein, Reflexionsfähigkeit, Selbst- und Weltverständnis, Lebensplanung und -gestaltung
- persönlicher Lebenssinn, sense of coherence
- Selbstaktualisierung, Entwicklungs- und Regulationsfähigkeit bezüglich eigener Kompetenzen, Performanzen und Potentiale, persönliche Souveränität
- Kreativität bzw. Ko-kreativität
- engagierte Verantwortung für Integrität gegenüber sich selbst, der Mit- und Umwelt
- Fähigkeit zu fundierter Partnerschaftlichkeit in der Privatsphäre und fundierter Kollegialität im Berufsleben

(*Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 156*)

Als Leit- bzw. Metaziele der Instrumentalagogik / Musikpädagogik werden folgende genannt:

- zur allgemeinen Entfaltung der Persönlichkeit beitragen
- soziales Verhalten fördern
- musikalische Erlebnisfähigkeit entwickeln (*Mahlert 1997², Sp. 1509*)
- ästhetisch mündige Teilhabe an der Musikkultur
- allgemeine Musikalisierung und breite Entfaltung musikalischer Fähigkeiten (*Ernst 1991, 28*)
- vielseitige, vielschichtige und kreative Auseinandersetzung mit Musik
- das persönliche Potential, nicht nur das musikalische, zu entfalten
- in lebendigen Kontakt mit sich selbst und mit anderen Menschen kommen

- Musik als bedeutsames Medium für tiefere Erfahrungen erleben, die über den Alltag hinausgehen
- neue geistige Horizonte erschließen
- viele Musizierformen erproben
- außer der traditionellen europäischen Kunstmusik auch andere Musikgattungen er-spielen
- über das Instrumentalspiel den zivilisatorisch unterdrückten und deformierten Körper neu orientieren und tief sensibilisieren (Ernst 1997, 253)

4.1.1 Erkenntnisse der Gegenüberstellung der Metaziele

Aus dieser Auflistung lassen sich mehrere Erkenntnisse gewinnen. Im Folgenden gehe ich auf den unterschiedlichen Umfang der Metaziele beider Disziplinen sowie auf die Schwierigkeit der genauen Zuordnung der Ziele in der Instrumentalagogik ein.

4.1.1.1 *Unterschiedlicher Umfang der Metaziele*

Weiter lässt sich feststellen, dass die Instrumentalagogik / Musikpädagogik vergleichsweise wenige explizite Metaziele hat. Es finden sich einige Ziele und Zielbereiche nicht in der Instrumentalagogik / Musikpädagogik, die in der Integrativen Therapie aber vorhanden sind. Die Metaziele der Integrativen Therapie haben einen größeren Umfang als die der Instrumentalagogik / Musikpädagogik. Die geringere Anzahl an Metazielen in der Instrumentalagogik lässt sich v.a. darin begründen, dass die Musikpädagogik viel stärker auf die Musik ausgerichtet und damit sehr spezialisiert ist und sich damit auf einen kleineren Bereich der Lebenswelt des Menschen bezieht als die Integrative Musiktherapie. Die Anzahl der Instrumentalagogik / Musikpädagogik-Ziele – v.a. auf den konkreteren Ebenen – lässt sich beliebig steigern, es lassen sich noch viele (er-)finden, sie sind dann jedoch um vieles konkreter auf Musik ausgerichtet als die Ziele der Integrativen Therapie.

4.1.1.2 *Problematik der exakten Zuordnung der Ziele*

Weiter kann man feststellen, dass es in der Instrumentalagogik – und auch in ihrer übergeordneten Disziplin, der Musikpädagogik – Schwierigkeiten mit einer eindeutigen Zuordnung von Zielen in eine bestimmte Ziel-Ebene gibt. Der Musikpädagoge Anselm Ernst bemerkt zu einer eindeutigen Zuordnung in die unterschiedlichen Ebenen der Meta-, Richt-, Grob- und Feinziele: Es ist meistens unmöglich, die vier Ebenen genau voneinander trennen. Aus diesem Grund sei es nicht nötig, verschiedene Ziele einer bestimmten Ebene zuzuordnen (Ernst 1991, 29).

4.2 Die Richtziele

Nach Petzold geben die Richtziele eine Richtung für die Praxis an (Petzold, Telefonat, 18.04.11) (vgl. hierzu Abschnitt 3.2.1). Diese Ziele geben eine genauere Richtung an, in der die "mündige Teilhabe an der Musikkultur" liegt (Ernst 2008, 25).

Petzold, Leuenberger und Steffan benennen folgende Richtziele der Integrativen Musiktherapie:

- Restitution
- Bewältigung/Coping
- Prophylaxe
- Entwicklung
- Förderung der Gesundheit/health
- Förderung des Wohlbefindens/wellness
- Förderung der Leistungsfähigkeit/fitness

(Petzold, Leuenberger, Steffan, 1998, 149)

Als Richtziele der Instrumentalagogik / Musikpädagogik benennen Ernst und Mahler folgende:

- Entfaltung interpretatorischer, improvisatorischer oder kompositorischer Fähigkeiten
- selbständiges Weiterlernen nach Abschluss des Instrumentalunterrichts
- anhaltendes Interesse an aktiver Musikausübung

(Ernst 1991, 28)

- Fähigkeiten der Versprachlichung von Musik
- Anleitung zu selbständigem Üben

(Mahler 1997², Sp. 1509)

4.2.1 Erkenntnisse der Gegenüberstellung der Richtziele

Ähnlich wie bei den Metazielen fällt hier auf, dass die Ziele der Integrativen Therapie eine Stufe abstrakter und allgemeiner ausfallen als die der Instrumentalagogik / Musikpädagogik. Die Richtziele der Integrativen Therapie beinhalten bereits Interventionsansätze und -richtungen und benennen das Vorgehen. In der Instrumentalagogik / Musikpädagogik finden sich etwas weiter konkretisierte Metaziele wieder.

Interessant ist weiterhin, ob möglicherweise Widersprüche bzw. Zielkonflikte zwischen den Bereichen der Integrativen Therapie und der Instrumentalagogik bestehen. Dies lässt sich eher auf einer konkreteren Ziel-Ebene feststellen, etwa der der Grobziele.

4.3 Die Grobziele

Grobziele bestimmen noch nicht die Aufgabenstellung für einzelne Lehreinheiten, sondern reichen immer darüber hinaus. Bis heute ist noch keine genaue Methode zur Bestimmung und Festlegung von Grobzielen gefunden worden (Konrad 1984, 57). Nach dem Musikpädagogen Ernst fassen die Grobziele den Zielbereich noch wirksamer ein. Dadurch lassen sich Resultate des Lernens "umrisshaft benennen" (Ernst 1991, 29).

Die Integrative Musiktherapie leitet nach Petzold, Leuenberger und Steffan die Grobziele aus den Theorien mittlerer Reichweite, der sog. Realexplikativen Theorien ab. Hierzu gehören Persönlichkeitstheorie, Entwicklungstheorie, Krankheits- und Gesundheitstheorie, die die jeweilige Person in Kontext und Kontinuum betreffen (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 156).

An dieser Dreigliederung lässt sich wiederum die Bedeutung des Menschenbildes der Integrativen Therapie erkennen, für den es in der Instrumentalagogik und der Musikpädagogik – mit wenigen Ausnahmen – wie z.B. der Orffschen Instrumental- und Musikpädagogik und der Rhythmik, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, keine direkte Entsprechung gibt (vgl. hierzu das Menschenbild der Integrativen Therapie, Abschnitt 2.4.1).

Nach Abel-Struth weisen die Grobziele einen mittleren Präzisionsgrad auf (Abel-Struth 2005, 356). Konrad bezeichnet die Grobziele als "gemilderte Richtziele" (Konrad 1984, 57). Nach Konrad werden die dort vorgeschlagenen Absichten in den Grobzielen weiter abgestuft, wodurch sich ein mittlerer Grad von Abstraktion ergibt.

Die Integrative Musiktherapie teilt die Grobziele in drei Gruppen ein. Diese drei Bereiche lauten:

- "Persönlichkeitsbestimmte und strukturelevante Ziele
- Kontextbezogene Ziele
- Kontinuumbezogene Ziele"

(Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 156)

4.3.1 Persönlichkeitsbestimmte und strukturelevante Ziele

- Ziele bezüglich Selbst-, Ich- und Identitätsentwicklung, Emotionen, Kognitionen, Volitionen, personaler und sozialer Kompetenz und Performanz, dysfunktionaler sowie funktionaler Strukturen und Tendenzen im persönlichen Strukturgefüge.
- persönliche Souveränität durch ein positives, konsistentes und stabiles Selbst mit entsprechenden selbstreferentiellen Emotionen und Kognitionen, Fähigkeit zur Selbst-Bestärkung, Selbst-sorge und Selbst-Gefährtschaft, zum Einstehen für sich selbst. Erleben eines von Grundvertrauen getragenen Lebensgefühls, Integration dissoziierter Persönlichkeitsanteile ins eigene Selbstbild
- starkes und flexibles Ich, d.h. Präzision und Zuverlässigkeit wachbewusster Aktivitäten, primäre Ich-Funktionen genannt: Wahrnehmen, Erinnern, Denken, Fühlen, Wollen, Entscheiden, Handeln, weiterhin sekundärer Ich-Funktionen: Integrieren, Differenzieren, Demarkation, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Rollendistanz, Kreativität, Planen, Metareflexion. Das Ich ist dabei die integrierende Instanz (funktionale Kontrollüberzeugungen, Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen, adaptive Coping-Strategien, z.B. lösungs- und ressourcenorientierte Gestaltungsstrategien).
- stabile und prägnante Identität in den Bereichen 'Leiblichkeit, soziales Netz, materielle Sicherheiten, Arbeit und Leistung, Werte', sowie ihrer inneren Repräsentationen aufgrund von Fremdattributionen/Identifizierungen, Selbstattributionen/Identifikationen, Bewertungen/Einschätzungen, Verinnerlichungen
- Fähigkeit zur Selbstregulation, d.h. zum Wahrnehmen, Ausdrücken, Realisieren, Regulieren eigener Bedürfnisse; Intentionen, Motivationen, Volitionen und körperliche Zustände (z.B. Stressverhalten) und Befindlichkeiten
- Fähigkeit zu angemessener Relationalität, d.h. Kontakt, Begegnung, Beziehung, Bindung, Kooperation, Konsensbildung und Abgrenzung, zu Rollenperformanz, Empathie, Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit etc.
- gute Ressourcenlage, z.B. Gesundheit, emotionale Stabilität, kognitive Kompetenzen, Entscheidungsfähigkeit, Wissen und Kenntnisse

(Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 156/157)

4.3.2 Kontextbezogene Ziele

- stabile soziale Netzwerke mit guter supportiver Valenz, versichernden kollektiven Kognitionen (social worlds) und verlässlicher Convoy-Qualität
- gute externe Ressourcenlage, Arbeit/Arbeitsfähigkeit, befriedigende Freizeitgestaltung, Bildung/Weiterbildung, materielle Sicherheiten, soziale Integration und sozialer Rückhalt
- Handhabung von Umwelteinflüssen, z.B. Risikofaktoren entsprechend den eigenen Gestaltungs- und Coping-Fähigkeiten, der eigenen Vitalität/Vulnerabilität/Resilienz, Vermeidung chronischer Überlastungen, aber auch von okkasionellem Hyperstress oder von 'daily hassles'

(Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 157)

4.3.3 Kontinuumbezogene Ziele

- Bearbeitung problemrelevanter lebensgeschichtlicher Ereignisse und Ereignisketten (z.B. aus negativen Convoys), d.h. jener pathogenen und defizitären Einflussfaktoren, die – verbunden mit den lebensgeschichtlich ausgebildeten Strukturen – Auswirkungen auf die aktuelle Situation haben, also Teil des Symptombildes und der Störungsaufrechterhaltung sind. Dazu dienen reparative, copingorientierte, substitutive, evolutive Behandlungsziele
- zugängliche, aktivierte Ressourcen und protektive Faktoren aus der eigenen Lebensgeschichte (Personen, Orte, Tätigkeiten etc.)
- haltgebende Zukunftserwartungen wie Ziele, Pläne, Hoffnungen, Glaubensrückhalt und andere Werte als protektive Faktoren, Erfahrung von Sinn im eigenen Leben und Handeln

(Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 157)

Mahlert führt folgende Grobziele aus der Instrumentalagogik / Musikpädagogik auf:

- ein bestimmtes Werk vortragen
- die Bedeutungsdifferenzen notenschriftlicher Aufzeichnungen aus verschiedenen Epochen kennen

(Mahlert 1997², Sp. 1509)

4.3.4 Erkenntnisse der Gegenüberstellung der Grobziele

Aus dieser Aufstellung der Grobziele lassen sich die unterschiedlichen Orientierungen von Integrativer Therapie und Instrumentalagogik / Musikpädagogik noch klarer erkennen als in den Meta- und Richtzielen. Was sich bereits auf den beiden abstrakteren Ziel-Ebenen angedeutet hat, vertieft sich auf der konkreteren Ebene der Grobziele noch mehr: die Inhalte der Instrumentalagogik / Musikpädagogik betreffen einen deutlich kleineren Bereich der menschlichen Lebenswelt als die der Integrativen Therapie. Die Ziele der Integrativen Therapie sind auch auf dieser Ebene sehr viel umfassender und beinhalten viel mehr als die der Instrumentalagogik / Musikpädagogik, die vergleichsweise sehr konkret ausfallen.

In der Instrumentalagogik / Musikpädagogik beinhalten die genannten Grobziele in der Hauptsache musikalische oder instrumentaltechnische Lerninhalte. Es muss jedoch angemerkt werden, dass es zahlreiche Berührungspunkte mit Grobzielen der Integrativen Therapie gibt, die in Teilen mit-"behandelt" oder zumindest gestreift werden. Ein positiv zu bewertender Nebeneffekt von gutem Instrumentalunterricht ist also das Erreichen bzw. Tangieren zahlreicher Grobziele aus der Integrativen Therapie, wenn dies auch nicht geplant geschieht.

4.4 Die Feinziele

Die Feinziele bilden unter den verschiedenen Zielkategorien die konkreteste Zielebene. Mit ihnen lassen sich konkrete Einzelhandlungen benennen und ausdifferenzieren. Es folgen Beispiele aus beiden Disziplinen.

Um in der Integrativen Musiktherapie Feinziele zu erstellen, sind praxeologische Reflexionen zu konkreten Interventionen, Methoden und Techniken unumgänglich (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 158). Die Integrativ-Therapeuten Petzold, Leuenberger und Steffan weisen darauf hin, dass Ziele stets Vorrang über die therapeutischen Methoden haben (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 176).

Beispiele für Feinziele aus der Integrativen Musiktherapie sind folgende:

- für eine Klientin zur Beruhigung eine entsprechende Instrumentalmusik spielen
- einen Klienten dazu anleiten, seinen Atem wahrzunehmen

Die Feinziele der Instrumentalagogik und Musikpädagogik "sind die bis ins Detail ausdifferenzierten Ziele. Mit ihrer Hilfe lassen sich die angestrebten Lernergebnisse einer einzelnen Unterrichtsstunde formulieren. Ihre Verwirklichung wird in konkreten Einzelhandlungen sichtbar" (*Ernst* 1991, 29). Zudem werden Feinziele als instrumentell für das Erreichen von Grobzielen betrachtet. Konrad stellt fest, dass sich Feinziele nur im Kontext mit der konkreten Zielgruppe benennen lassen (*Konrad* 1984, 85). Je exakter das Wissen der Lehrkraft über die Gruppenmitglieder ist, desto präziser lassen sich die Feinziele ausformulieren (*Konrad* 1984, 85). Zuletzt erwähnt Konrad, je klarer das Gefälle der Konkretisierung zwischen den Richt- und Grobzielen ist, desto exakter und eindeutiger können die Feinziele formuliert werden (*Konrad* 1984, 85). Nach Ernst sind die Feinziele bis ins Detail ausdifferenzierte Ziele über ganz konkrete Einzelhandlungen. Weiter heißt es bei Ernst, dass Feinziele über das methodische Handeln bestimmen (*Ernst* 1991, 29).

Beispiele aus der Instrumentalagogik / Musikpädagogik sind folgende:

- dem Beginn eines Stücks angemessen vorbereitend atmen (*Mahlert* 1997², Sp. 1509)
- den Spannungsverlauf einer Phrase realisieren (*Mahlert* 1997², Sp. 1509)

Als Beispiele nennt die Autorin folgende Beispiele aus dem Schlagzeugunterricht:

- Den Rückprall (rebound) eines Trommelstockes auf dem Fell genau dosieren können, indem die Finger dem Stock genügend Raum geben, wieder hochzuspringen.
- Einen fortissimo (ff=sehr laut, stark) Schlag auf der Pauke spielen können, und dabei die Schulter, den Ellenbogen, das Handgelenk und die Finger direkt danach sofort wieder zu entspannen.

4.4.1 Erkenntnisse der Gegenüberstellung der Feinziele

Auf der Konkretisierungsebene der Grob- und Feinziele ist ein Vergleich der beiden Disziplinen nur möglich, wenn konkrete Prozessbeispiele vorhanden sind, die unter den Aspekten der Instrumentalagogik / Musikpädagogik und der Integrativen Therapie beleuchtet werden. Im Folgenden werden daher zwei unterschiedliche Prozessbeispiele vorgestellt, in denen jeweils mögliche und sinnvolle Interventionen aus der Perspektive der Integrativen Therapie und der Instrumentalagogik / Musikpädagogik dargestellt und erörtert werden. Die zentrale Frage dazu lautet: Wie agiert die Integrative Musik-Therapeutin, wie die Instrumental-Pädagogin? Mit welcher Zielsetzung handeln beide? Welche Ziele wurden durch welche Interventionen erreicht?

5 Zwei Prozessbeispiele

Ich bin Therapeutin, also bin ich auch Lehrerin.
Ich bin Lehrerin, also bin ich auch Therapeutin –
die Frage ist nur: bin ich dafür auch ausgebildet?

Anhand zweier Prozessbeispiele aus meiner eigenen beruflichen Praxis werden die Instrumentalagogik und die Integrative Musiktherapie miteinander verglichen und miteinander in Beziehung gesetzt. Beide Namen aus diesen Beispielen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

Diese beiden Prozessbeispiele habe ich deshalb für diese Arbeit ausgewählt, weil sie sich so konträr gegenüberstehen, jedoch einen Rollenwechsel gemeinsam haben. Beim ersten Beispiel ist dies der Wechsel von der Instrumentallehrerin zur Therapeutin, beim zweiten Beispiel der Wechsel von der Therapeutin zur Instrumentallehrerin. Auf diesen Rollenwechsel wird später im Fazit eingegangen.

- Der 11-jährige Toni
- Die 28-jährige Rose

5.1 **Der 11-jährige Toni**

5.1.1 Ausgangssituation

Der zu Anfang 11-jährige Toni war 3 ½ Jahre bei mir im Schlagzeugunterricht an einer Musikschule. Er lebte bei seinen Eltern, hatte einen älteren Bruder, und im selben Haus wohnten noch seine Großeltern. Sein musikalisches Gehör war sehr gut, seine motorische Beweglichkeit und Auffassungsgabe hingegen waren nicht seinem Alter entsprechend entwickelt. Das Spiel in der Gruppe (Schlagzeugensemble) sowie das Spiel nach Gehör machte ihm besonderen Spaß. Anfangs war er schwer zu motivieren, zu Hause Schlagzeug zu üben, da er nicht erkennen konnte, welchen Sinn und welches Ziel dies haben konnte. Er hatte eine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS), was zur Folge hatte, dass er wenig Freude daran hatte, nach Noten zu spielen, was dem gängigen Curriculum der Musikschulen entsprochen hätte. Seine Eltern schienen wenig Zeit für ihn gehabt zu haben, er hätte sich von ihnen mehr Zuwendung gewünscht. Aufgrund seiner Lese- und Rechtschreibschwäche war er in der Schule kein glänzender Schüler und erhielt daher dort wenig Anerkennung. Darunter litten seine Selbstsicherheit und sein Selbstwertgefühl. Weiter wünschte er sich mehr Freundschaften mit anderen Kindern.

Er äußerte des Öfteren, dass er Kopfschmerzen habe und unter Müdigkeit leide, sowie sich schulisch überfordert fühle. Immer wieder erzählte er von familiären und schulischen Situationen, die ihn belasteten, so dass diese Themen während der Schlagzeugstunden immer deutlicher in den Vordergrund rückten. Es schien mir, dass er mit seinen Problemen sehr allein war. Offenbar waren sein Leidensdruck und sein Bedürfnis nach Entlastung so groß, dass er sich damit an seine Instrumentallehrerin wandte.

5.1.1.1 *Ressourcen-Analyse*

Toni verfügte über ein gutes musikalisches Gehör und Gespür, sowie eine sehr gute rhythmische Begabung und hatte großes Interesse an Musik. Von den Mitspielerinnen und -

spielen in seinen Bands erhielt er Anerkennung und Wertschätzung. Auch eigene solistische Auftritte mit dem Schlagzeug gaben ihm Selbstbewusstsein und motivierten ihn. Zudem konnte er damit sein Taschengeld aufbessern, was ihm auch gut zu tun schien. Er war sehr humorvoll und gegenüber seinen Mitspielerinnen und -spielern einfühlsam und sozial. Sein Großvater war für ihn eine wichtige Bezugsperson, zu der er großes Vertrauen hatte. Toni war sehr gerne draußen im Freien und ging gerne Schwimmen.

Zusammenfassung der Ausgangssituation und der Ressourcen:

Ausgangssituation

- Unzureichende motorische Beweglichkeit (Feinmotorik), Schnelligkeit und Auffassungsgabe – Als Schlagzeugin und Rhythmikerin ist mir der Blick auf die Ganzkörperkoordination eher vertraut als Lehrkräften anderer Instrumente, da das Schlagzeug andere und durchaus höhere Anforderungen an den Spieler stellt: die großmotorische Koordination von Armen und Beinen ist hier besonders wichtig.
- Schulische Misserfolge und Frustrationserlebnisse durch Lese- und Rechtschreibschwäche, dadurch Einschränkung der Notenlese-Fähigkeit
- mangelnde Motivation und Bereitschaft zum Üben
- Unkonzentriertheit, große Ablenkbarkeit
- mangelndes Selbstwertgefühl und -vertrauen
- Defizite im sozialen Netzwerk: Schwierigkeiten mit seinen Eltern, wenige Freunde, Gefühle von Unverstanden-sein und Einsamkeit
- Wenig Anerkennung
- Kopfschmerzen und Müdigkeit

Ressourcen

- Gutes musikalisches Gehör und Gespür
- Gute rhythmische Begabung
- Solo-Auftritte mit dem Schlagzeug
- Verschiedene eigene Bands und Auftritte mit diesen
- Motivation und Anerkennung durch seine musikalischen Aktivitäten
- Eigener Humor
- Bezugsperson Großvater
- Soziale Kompetenz und Fähigkeit der Einfühlung

5.1.2 Ziele

Als wichtigste musikalische Ziele für Toni konnten die motorische Beweglichkeit und Schnelligkeit genannt werden. Ein Erreichen dieser beiden Faktoren hätte eine deutliche Verbesserung auf musikalischer Ebene zur Folge gehabt. Auch die Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer beim Üben mussten gestärkt werden. Wichtig war für Toni, durch sein Musizieren Anerkennung zu finden und sein Selbstvertrauen zu steigern. Erfolgserlebnisse und die Motivation zu üben bedingen sich gegenseitig und sollen sich bestenfalls wechselseitig befruchten. Seine Lese-Fähigkeit, um nach Noten spielen zu können, musste deutlich verbessert werden. Weiter war wichtig, ihm zu helfen, sein leibliches Befinden zu spüren und wahrzunehmen, sowie ggf. diesbezügliche Bedürfnisse zu regulieren. Dazu sollten ihm Möglichkeiten und Strategien an die Hand gegeben werden, mit denen er sich selbst im Fall von Schmerzen oder Verspannungen helfen konnte. Diese Anleitung zur Selbsthilfe sollte ihm helfen, seine (körperlichen) Bedürfnisse zu spüren und zu regulieren. Eine Steigerung seiner Selbstwirksamkeits-Kräfte war sehr wünschenswert.

Außerdem war es für Toni wichtig, mit Gleichgesinnten zusammen zu sein, Kontakte zu knüpfen und in der Gruppe Selbstbestätigung und Anerkennung zu finden. Seine eigenen musikalischen Projekte (mit Bands) sollten für ihn als wertvoll erkennbar sein und daher weiter verfolgt werden.

Zusammenfassung der Ziele:

Ziele für Toni persönlich

- Erhöhung seiner motorischen Beweglichkeit und Schnelligkeit
- Verbesserung seiner Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer
- Anerkennung seiner musikalischen Leistung als Ausgleich zu schulischen Misserfolgen
- Steigerung seines Selbstvertrauens
- Erkennen und Erleben von Erfolg, Erlernen von Freude über den Erfolg
- Steigerung seiner Übertmotivation
- Verbesserung seiner Fähigkeit, Noten zu lesen und danach zu spielen
- Verbesserung seiner körperlichen Befindlichkeit, Entspannung, Wohlgefühl
- Erlernen der Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse zu regulieren
- Aktivierung der Selbstwirksamkeit und Voranbringen seiner eigenen musikalischen Projekte

Ziele für Toni im sozialen Netzwerk

- Gelegenheit zum Kennenlernen von Ensemble-Mitspielern
- Erfahrung von kollegialem und freundschaftlichem Miteinander
- Erfahrung von Solidarität (Siehe hierzu Vierter Weg der Heilung und Förderung Abschnitt 2.4.8.4)

5.1.3 Beschreibung des Prozesses

Dyadischer Unterricht:

Während des Zeitraumes von zwei Jahren versuchte ich jede Stunde, musikalisch sehr auf Toni einzugehen: In gemeinsamen Improvisationen an zwei Schlagzeugen griff ich seine musikalischen Ideen und sein Spiel-Tempo auf und erarbeitete auf dieser Basis mit ihm ein sehr vielfältiges Repertoire an Schlagzeug-Grooves und Duo-Stücken. Den Fokus verlegte ich weg vom Spiel nach Noten hin auf möglichst vieles, was ihn interessierte und was er gerne spielen und lernen wollte. Da er motivierter wurde und mehr zu üben begann, nahm seine Konzentrations-Fähigkeit zu und er lenkte nicht mehr so oft vom Spiel ab. Gelegentlich ließen sich seine Motivations-Schübe sogar im Hinblick auf das Noten-Lesen nutzen, um diesen sensiblen Bereich zu unterstützen. Ich stellte mich ihm außerdem für seine Erzählungen als ZuhörerIn zur Verfügung, und versuchte, ihm ein paar wenige Ideen mitzugeben, wie er mit seinen Schwierigkeiten umgehen könnte. Toni schien die lockere Atmosphäre gut zu tun, außerdem fühlte er sich offenbar gut wahrgenommen und "gehört". Dies war für mich an seiner Spielfreude und seinen leuchtenden Augen erkennbar geworden.

Gruppenunterricht:

Weiter hat er sehr vom Ensemble-Spiel gemeinsam mit zwei anderen Schülern profitiert. Durch die bisweilen sehr gelöste und heitere Stimmung in einem Schlagzeug-Trio machte er sehr positive Gruppen-Erfahrungen. Das Entstehen einer Freundschaft mit einem der beiden Mitspieler war ein für ihn sehr schöner Neben-Effekt. Mit fünf anderen Schlagzeugschülern hatte er sehr schöne und für ihn erfolgreiche Auftritte im Rahmen von Musikschul-Konzerten.

Die Freude und der Spaß in der Gruppe trugen zu stetig wachsender Motivation bezüglich seines Übens bei.

Zusammenfassung der Wege / Interventionen:

- Aufgreifen seiner musikalischen Ideen, Interessen und Weiterentwicklung derselben
- Solidaritätserfahrung durch wohlwollendes Annehmen und Zuhören
- Ihn mit seinen eigenen Ressourcen in Kontakt bringen
- Angebot von Ensemble-Arbeit im Trio an der Musikschule
- Ermöglichen von Erfolgserlebnissen durch Konzerte in der Musikschule, außerhalb durch Auftritte mit seinen eigenen Bands

5.1.4 Ergebnisse

Toni hat sich in der Zeit von 3½ Jahren, beim Heranwachsen von einem Jungen zu einem pubertierenden Jugendlichen, sehr positiv weiterentwickelt. Sein Selbstvertrauen hat sich deutlich gesteigert, auch seine Geduld und sein Durchhaltevermögen haben sich verbessert. Die Motivation zum Üben ist im Vergleich zu vorher sehr angewachsen. Er ist noch immer relativ leicht ablenkbar und auch seine Konzentrationsfähigkeit ist noch nicht optimal. Im Schlagzeug-Ensemble hat er einen Freund gefunden, mit dem er sich auch außerhalb der Musikschule verabredete. Seine Noten-Lese-Fähigkeit hat sich nicht wesentlich verbessert. Toni ist spürbar aufmerksamer und wacher geworden. Seine hohe Sensibilität gegenüber Anderen hat er beibehalten.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

- Selbstvertrauen und -wertgefühl haben sich deutlich verbessert
- Geduld und Ausdauer haben sich gesteigert
- Motivation zum Üben ist stark angestiegen
- Ablenkbarkeit hat etwas abgenommen
- Hat einen Freund gefunden
- Fähigkeit zur Selbst-Strukturierung hat sich nicht wesentlich gesteigert
- Leseschwäche hat sich nicht verbessert

5.1.5 Auswertung und Fazit

In diesem Abschnitt findet ein Abgleich zwischen dem Soll- und Ist-Zustand statt. Anschließend werden auf der Meta-Ebene die Integrative Musiktherapie – und die Instrumentalagogik-Anteile betrachtet und miteinander in Bezug gesetzt.

5.1.5.1 *Unterstellte Intersubjektivität in der Integrativen Musiktherapie*

Petzold definiert "Intersubjektivität" als "volle Wechselseitigkeit der Begegnung von Gleichen" (Petzold 2003, 803) Dementsprechend wird die "Unterstellte Intersubjektivität" folgendermaßen definiert:

"Unterstellte Intersubjektivität" ist nach Petzold eine intersubjektive Grundhaltung, "die versucht, einem Menschen auf *der* Ebene zu begegnen, die ihm möglich ist, und ihn dabei in seinem Sosein wertzuschätzen" (Petzold 2003, 803). Die Integrative Musiktherapie hält

Betreuungspersonen (Therapeutin oder Lehrkraft) diese Handlungsmöglichkeit offen. Dabei wird versucht, sich einzufühlen, "wie dieser Mensch wohl behandelt sein wollte, angesprochen werden möchte, wenn er im vollen Besitz seiner geistigen und seelischen Kräfte wäre" (Petzold 2003, 803). Diese Haltung weist den Weg für therapeutisches Handeln, wobei zwei identifikatorische Schritte getan werden müssen:

1. "einer projektiv-persönlichen Identifikation: Ich setze mich an die Stelle des Betroffenen, versuche herauszufinden, wie ich an seiner Stelle (d. h. aber aus meiner persönlichen Perspektive) seine Situation erleben würde, um auf dieser Grundlage Richtwerte für mein Handeln zu finden.
2. einer empathisch-intuierenden Identifikation: Ich versuche, mich in die Situation des Patienten als Betroffenen hineinzugeben, indem ich mich bemühe, seine Sicht der Dinge, seine Art des Denkens und Fühlens aufzunehmen" (Petzold 2003, 803).

Petzold bemerkt, dass oft aus unterstellter Intersubjektivität gehandelt wird (Petzold 2003, 803). Ziele beim Handeln aus unterstellter Intersubjektivität sind "Wachheit", "Boden für neue 'Wurzeln'", um "Wertschätzung" und "Würde" zum Wachsen zu verhelfen (Petzold 2003, 803). Dies wird auch deutlich daran, dass Menschen unterstellte Intersubjektivität brauchen, um sich zu entwickeln und wachsen zu können: Das, was wir ihnen "zutrauen und zuschreiben" lässt sie dies später sich selbst zutrauen.

Petzold weist darauf hin, dass in Therapiesituationen mitunter aus 'unterstellter Intersubjektivität' und 'virtueller Ko-responzenz' agiert werden muss. Dies verlangt von den Therapeutinnen eine Reflexion des Umganges mit eigenen Wertvorstellungen sowie ethischen und moralischen Fragen (Petzold 2003, 417).

Während der Arbeit mit Toni bemerkte ich, dass er mehr braucht als nur "normalen" Instrumentalunterricht, nämlich therapeutische Qualitäten. Ich kam dadurch in den schon erwähnten Rollenkonflikt, da mein Auftrag seitens der Eltern und auch der Musikschule "Schlagzeugunterricht" lautete. Ich war mir aber ganz sicher, für Toni einen besseren Unterricht abhalten zu können, wenn ich mich vorübergehend in die Therapeutinnenrolle begab. Ich handelte so, wie ich glaubte, in seinem Sinne gut für ihn zu handeln. Aus der Perspektive der Integrativen Musiktherapie ist dieser Schritt mit dem Konzept der "Unterstellten Intersubjektivität" zu begründen. Dieses Konzept meint, dass ich im Sinne des Schülers gehandelt habe, auch wenn ich ihn oder seine Eltern dazu nicht "um Erlaubnis" gefragt hatte. Auf dem Hintergrund des Konzeptes der "Unterstellten Intersubjektivität" ist mein Handeln ethisch-moralisch vertretbar. Ohne meinen Wechsel in die Therapeutinnenrolle wäre der Schlagzeugunterricht für Toni nicht erfolgreich verlaufen. Mir ist bewusst, dass ich mich damit in einer Grauzone bewegt habe, indem ich weder die Eltern noch die Musikschule in dieser Frage mit einbezogen habe. Dennoch habe ich mich für diesen Weg entschieden.

Hier sei auf den Begriff der Konvivialität (Vgl. Abschnitt 7) verwiesen. Nach Petzold stehen therapeutische Beziehungen mit Gastlichkeit (convivialité) im Zusammenhang und damit auch "mit dem 'Umgang mit Grenzen' – von Seiten des Gastgebers und des Gastes" (Petzold 2012c, 1) Kinder kommen für eine menschliche Lebensspanne als 'Gäste' auf diese Welt, und nach dem ungarischen Psychoanalytiker Sándor Ferenczi (1873-1933) müssen sie "willkommen heißen" werden, damit ihr Leben gelingen kann (Petzold 2012c, 1). Wie die Beziehung von Gastgeber und Gast ist auch für die therapeutische Beziehung von zentraler Bedeutung, dass ein "Aushandeln von Grenzen und Positionen" stattfindet, und zwar "auf einer Ebene des Zwischenmenschlichen" (Petzold 2012c, 1).

Die therapeutische Beziehung ist eine besondere: sie hat die Qualität "der Zugewandtheit und des Vertrauens, die der Bereitschaft, sich auf Prozesse zwischenleiblicher, 'wechselseitiger Empathie' einzulassen" (Petzold 2012c, 1). Beziehungsprozesse im Nahraum sind in der Psychotherapie als ein "'sensitive caregiving' zu sehen, das 'interiorisiert'

(Vygotskij) werden kann" (Petzold 2012c, 1). "Diese Prozesse haben subjektive emotionale Qualitäten und sind in der Psychotherapie *nicht* von der *sachlichen Funktionalität* von Arbeitsbeziehungen bestimmt. Deshalb sind die dabei auftauchenden Prozesse der Nähe-Distanz-Regulierung oft schwierig zu handhaben (...)" (Petzold 2012c, 1).

In diesem Kontext sei auf "*Ferenczis Arbeitsweise der Mutualität*" (Vgl. Abschnitt 7) hingewiesen, die sich durch Zuwendung bzw. "*wechselseitiger Angrenzung*" auszeichnet (Petzold 2012c, 2). Nach Petzold ist es wichtig, sich ausgiebig mit dem "*Phänomen der Grenze*" auseinanderzusetzen und es gut durchdrungen zu haben. Dies – so Petzold – ist für die praxeologische Handhabung unerlässlich (Petzold 2012c, 2). Im oben schon erwähnten "Aushandeln von Grenzen und Positionen", sowie in "Angrenzungen" sollen die Sicherheit, Integrität und Würde der Patientinnen (...) gewährleistet werden" (Petzold 2012c, 3).

Das integrative anthropologische Grundaxiom "Sein ist Mit-Sein" bildet die Basis für das wichtige Moment der "Angrenzung und Konvivialität", das von "Fürsorge und Zugewandtheit und im partnerschaftlichen Miteinander zentriert" ist (Petzold 2012c, 3). Die Themen von Konvivialität und Entfremdung sowie Zugehörigkeit und Fremdheit werden daher als essentiell angesehen (Petzold 2012c, 4).

5.1.5.2 Konvivialität in der therapeutischen Beziehung

Das Konzept der Konvivialität hat nach Petzold seine Wurzeln u.a. sowohl in der Beziehungstheorie von Gabriel Mead als auch in dem Integrativen Konzept des "Grundvertrauens" (Petzold 2012c, 4). Die zentralen Qualitäten von Psychotherapie sind aus Sicht des Integrativen Ansatzes "liebvolle Annahme" (G. Marcel), "Respekt vor der Andersheit des Anderen" (E. Levinas) und "Sorge um seine Integrität" (Petzold 2012c, 4, 5).

Petzold verweist auf "gelebte Intersubjektivität" und "zwischenmenschliche Affiliation" und betont für die Therapie die Bedeutsamkeit des Wirkfaktors der therapeutischen Beziehung: "die Herstellung einer integren, liebevollen Zwischenmenschlichkeit" (Petzold 2012c, 5). Aus diesem Grund plädiert Petzold für "Konvivialität" im Rahmen der Therapie, die die Möglichkeit, "Heilsames (zu) erfahren, sein Gewissen klären, kann gesunden" (Petzold 2012c, 6). Der Raum der wechselseitigen "Wertschätzung an sicherem Ort" muss hergestellt werden, der letztlich einen Zugewinn an Selbst-Erfahrung, Selbst-Gestaltung und Weisheit bringt (Petzold 2012c, 6). "Die liebevolle, respektvolle, wertschätzende, stützende und schützende Annahme in der therapeutischen Beziehung" wirkt heilsam, wie die Psychotherapieforschung zeigt (Petzold 2012c, 8).

5.1.5.3 Konvivialität in Prozessen der Agogik und Therapie

Wer als Instrumentalschülerin oder Klient "die Interiorisierung des Geliebtworden-Seins" erlebt hat, kann leicht lernen, "sich selbst (zu) lieben" und dies auch auf andere Personen anwenden (Petzold 2012c, 9). Petzold weist darauf hin, dass mit der Haltung der "'Abstinenz' (Freud) oder 'wohlwollender Neutralität' (Kernberg) oder abgegrenzter, 'unverbundener Autonomie' (Perls, Gestaltgebet) (...) wenig gewonnen (ist.)" (Petzold 2012c, 9)

Für Klientinnen und Klienten (sowie für Schülerinnen und Schüler) ist das Wichtigste "die Affiliation, die Begegnung, Beziehung, Bindung im Nahraum (...)" und nicht das "Arbeitsbündnis" (Petzold 2012c, 11). Beziehungen im Nahraum brauchen eine "gute Passung", ein "vertrauensvolles Klima der *Beziehung* als wechselseitiger *Angrenzung*, zuweilen auch das Wagnis der *Bindung* (...) in denen die heilsamen Prozesse wechselseitiger Empathie, des achtsamen Wahrnehmens und der liebevollen Annahme sich im therapeutischen '*Konvivialitätsraum*' vollziehen können (...)" (Petzold 2012c, 11).

Anhand des Prozessbeispiels von Toni lassen sich die Integrative Musiktherapie und die Instrumentalagogik auch unter dem Blickwinkel der Modalitäten gut vergleichen:

5.1.5.4 Die übungszentriert-funktionale Modalität der Integrativen Musiktherapie

Das Erlernen eines Instrumentes ist eine Modalität aus der Integrativen Musiktherapie: die "übungszentriert-funktionale" Modalität. Der Instrumentalunterricht wird hier zu einem Element der Integrativen Musiktherapie und es handelt sich nun nicht mehr um "normalen" Schlagzeugunterricht. Das Schlagzeuglernen und die Musik treten hierbei in den Hintergrund, vielmehr wird das Medium "Musik" als ein Vehikel zur Stärkung von Selbstbewusstsein benutzt.

Im Folgenden vergleiche ich die Ziele in Tabellenform, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Integrativen Musiktherapie, der Instrumentalagogik und ihrer Mischform, der Doppelqualifikation aufzuzeigen. Dieser dreispaltige Überblick ermöglicht den direkten Vergleich der verschiedenen Orientierungen anhand der kompakten Aufstellungen Ausgangssituation und Ressourcen, Ziele, Wege und Ergebnisse.

Tabelle 4: Ausgangssituation

<p>Integrative Musiktherapie: mangelndes Selbstwertgefühl und -vertrauen; Defizite im sozialen Netzwerk: Schwierigkeiten mit seinen Eltern, wenige Freunde; Gefühle von Unverstandensein und Einsamkeit; Wenig Anerkennung; Kopfschmerzen und Müdigkeit; Bezugsperson Großvater; viele Ressourcen</p>	<p>Doppelqualifikation: schulische Misserfolge und Frustrationserlebnisse durch Lese-Rechtschreibschwäche; gutes musikalisches Gespür und Gehör; gute rhythmische Begabung; Solo-Auftritte mit Schlagzeug; verschiedene Bands und Auftritte; Motivation und Anerkennung durch seine musikalischen Aktivitäten; eigener Humor; soziale Kompetenz und Fähigkeit der Einfühlung.</p>	<p>Instrumentalagogik: unzureichende motorische Beweglichkeit, Schnelligkeit und Auffassungsgabe; Einschränkung der Notenlesefähigkeit; mangelnde Motivation und Übe-Bereitschaft; Schüler erscheint schwierig, Lese-Recht-Schreibschwäche, "Abstellgleis", keine "Standard-situation", redet viel. Ressourcen: wenige, keine, "kann nix"; Kraft-Räuber</p>
--	--	--

Tabelle 5: Ziele

<p>Integrative Musiktherapie: Selbstregulationsfähigkeit; Selbstwirksamkeit; Gruppenfähigkeit allgemein; Steigerung des Selbstvertrauens; Vermitteln von Erfolgserlebnisse, Freude über Erfolg. Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse zu regulieren; Solidaritätserfahrung.</p>	<p>Doppelqualifikation: Konzentrationsfähigkeit / Ausdauer; Steigerung des Selbstvertrauens; Gelegenheit zum Kennenlernen von Ensemble-Mitspielern, sowie das kollegiale und freundschaftliche Miteinander; Wachsen der Motivation, selbst aktiv zu werden und seine musikalischen Projekte weiter zu betreiben.</p>	<p>Instrumentalagogik: Steigerung der Lesefähigkeit, Verbesserung der motorischen Beweglichkeit und Schnelligkeit; Fähigkeit in der Gruppe zu musizieren; Steigerung der Übe-Motivation.</p>
---	---	---

Tabelle 6: Wege

<p>Integrative Musiktherapie: Nicht mit Noten-Lesen überfordern; Aufgreifen und Weiterentwicklung seiner Ideen, zuhören, Anbieten von Solidaritätserfahrungen; Leibesübungen / Entspannung, Spannungsregulation; Solidaritätserfahrung, wohlwollendes Annehmen; mit seinen Ressourcen in Kontakt bringen; Ermöglichen von Erfolgserlebnissen.</p>	<p>Doppelqualifikation: Einsicht über mangelndes Spieltempo; Steigerung der Übemotivation, Konzerte und Auftritte; Spiel im Ensemble</p>	<p>Instrumentalagogik: Üben des Notenlesens; Angehen gegen sein Redebedürfnis; Verweis auf Rolle als Musik-Lehrkraft; evtl. stupides Üben; Arbeit ohne seine Einsicht und Motivation. Spiel im Schlagzeug-Ensemble</p>
--	---	---

Tabelle 7: Ergebnisse

<p>Integrative Musiktherapie: allgemeine Befindlichkeit ist besser geworden; Freund gefunden.</p>	<p>Doppelqualifikation: evtl. auch Selbstvertrauen ist höher; Ablenkbarkeit hat etwas abgenommen; Leseschwäche ist geblieben. Übemotivation ist gestiegen. Geduld und Konzentrationsfähigkeit sind gestiegen; Fähigkeit zur Selbst-Strukturierung hat sich nicht wesentlich gesteigert.</p>	<p>Instrumentalagogik: Motivation zum Üben ist stark angestiegen. Leseschwäche ist geblieben.</p>
--	--	--

5.1.5.5 Der Vorteil einer Doppelqualifikation

Die Möglichkeit für eine therapeutische Episode im Rahmen von instrumentalem dyadischen Unterricht wird geschaffen durch die therapeutische Qualifikation der Instrumentallehrerin. Diese Vielseitigkeit des Repertoires ermöglicht es, mit dem Schüler angemessen umzugehen und seinen außermusikalischen Bedürfnissen bis zu einem gewissen Grad gerecht zu werden. Durch diese Flexibilität im Handlungsrepertoire der Therapeutin und Lehrerin wird der Rollenwechsel überhaupt erst möglich. Eine Instrumentalpädagogin ohne therapeutische Qualifikation hätte es mit diesem Schüler schwer gehabt – und er es auch mit ihr. Es wäre zum Zielkonflikt gekommen, da Toni ganz andere Ziele verfolgt hätte, als die Instrumentallehrerin. Die mangelnden Fähigkeiten einer nicht doppelt-qualifizierten Lehrperson, vom "Standard-Unterricht" abzuweichen, vorübergehend zur Bezugsperson zu werden und gut zuhören zu können – auch die Instrumental-Lehrkraft muss das –, könnten die Qualität des Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrerin deutlich verschlechtern und u.U. infolgedessen zur Beendigung des Unterrichtsverhältnisses führen. Die zentrale Frage, die sich die Instrumentallehrerin also stellt, ist: "Darf ich hier therapeutisch intervenieren?" M.E. muss die Antwort eindeutig positiv ausfallen, sofern eine therapeutische Qualifikation vorhanden ist. Es müssen allerdings die Impulse, Motivationen und Gründe dafür gut reflektiert werden. Und dies wird eine Randerscheinung bzw. Ausnahme sein.

5.1.5.6 Rollen- und Zielkonflikt

Während der Arbeit mit Toni ergab sich für mich ein Rollen- und Zielkonflikt: Durch den Arbeitsrahmen an der Musikschule war meine Rolle als Instrumentallehrerin klar vorgegeben. Seine Eltern hatten dafür bezahlt, dass er Schlagzeug lernt und nicht, dass er eine therapeutische Behandlung für seine Probleme bekommt. Ich fragte mich, in welchem Umfang ich in der Rolle als Instrumentallehrerin auf seine Signale eingehen konnte und durfte. Mein Handlungsrepertoire als Instrumentallehrerin reichte dafür nicht mehr aus. Dies brachte mich zunehmend in Konflikt mit den Zielen und meiner Rolle. Es wurde immer deutlicher, dass ich auf Tonis Äußerungen und Bedürfnisse hin – zumindest zeitweise – zunehmend als Bezugsperson bzw. Therapeutin gefragt war. Der Fokus bewegte sich vom rein instrumental-musikalischen Interesse weg zum therapeutischen Gespräch. Ich entschied mich daher bewusst für einen Rollenwechsel von der Lehrerin zur Therapeutin, da es mir in diesem Fall sinnvoll erschien. Offenbar war es Toni wichtig, dass jemand ihm zuhörte. Er wollte sich in seiner Not gesehen fühlen und suchte nach neuen Möglichkeiten, wie er mit seinen Schwierigkeiten umgehen konnte. Erst danach konnte er seine Aufmerksamkeit wieder dem Unterrichtsgeschehen zuwenden, und ich wechselte wieder in die Rolle der Instrumentallehrerin. Da ich sowohl instrumental-agogisch als auch Integrativ-musiktherapeutisch ausgebildet bin, konnte ich an einzelnen Stellen etwas vertiefend in den anderen Modus wechseln. Aufgrund meiner Doppelqualifikation war es möglich, die Ziele möglicherweise anders zu priorisieren, als dies bei meinen Kolleginnen der Fall sein könnte.

5.1.5.7 Anmerkung zur musikpädagogischen Ausbildung an Musikhochschulen

An dieser Stelle sei aus der Perspektive der Instrumentalagogik auf folgendes hingewiesen: Das Spiel nach Gehör und ohne Noten oder auch die Improvisation wird m.E. sowohl im Instrumentalunterricht als auch in der Instrumental- und Musik-Pädagogik an den ausbildenden Musikhochschulen deutlich vernachlässigt, zumal beides nicht oder zumindest nur eine sehr geringe Rolle im instrumentalen Lehrplan von Musikschulen spielt. Vielmehr steht der Leistungs-Aspekt im Vordergrund. Zum gängigen Curriculum gehört v.a. die Vorbereitung auf Vorspiele und musikalische Wettbewerbe. Toni wäre bei einer Lehrkraft,

die sich an diesen vorwiegend leistungsorientierten Inhalten ausrichten würde, deutlich suboptimal versorgt gewesen. Für lese- und rechtschreibschwache Schüler, für die das Spiel nach Noten eine Qual ist, wird m.W. kein oder nur sehr unzureichend pädagogisches Handwerkszeug gelehrt, das adäquat auf den Umgang mit solchen Schülerinnen und Schülern vorbereitet.

5.1.6 Wirksamkeitsvergleich von Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die erreichten Ziele der Integrativen Musiktherapie oder der Instrumentalagogik zuzuordnen. Dazu werden jeweils die Grob- und Metaziele aus beiden Bereichen tabellarisch dargestellt, um deren Bezug untereinander zu verdeutlichen. Es wird offensichtlich, dass die Ziele der Integrativen Therapie viel umfangreicher sind als die der Instrumentalagogik – dies hat sich bereits in der Gesamtaufstellung der Zielgruppen angedeutet.

5.1.6.1 Was wurde durch Integrative Musiktherapie bewirkt?

Akzent auf Wertschätzung und wohlwollender Annahme. Durch das betonte Aufgreifen seiner Ideen konnte er seine Selbstwirksamkeit erleben. Hierdurch fand eine Art Nach-Nahrung statt, indem er sich als Akteur und Urheber erleben konnte. Ein Stück weit konnte er seine diesbezüglich erlebten Mängel kompensieren. Er fühlte sich gesehen, gehört und dadurch wertgeschätzt. Diese Erfahrung schien für ihn relativ neu zu sein. Bezüglich der Gruppen-Erfahrungen wird hier auf den vierten Weg der Heilung und Förderung der IT verwiesen, der die Solidaritäts-Erfahrung zum Ziel hat (vgl. Abschnitt 2.4.8.4).

Tabelle 8: Die Grob- und Metaziele der Integrativen Therapie bei Toni

<p>Grobziele aus der Integrativen Therapie: Ebene der persönlichkeitsbestimmten und strukturelevanten Ziele: Stärkung und Aufbau der persönlichen Souveränität durch ein positives, konsistentes und stabiles Selbst Entwicklung der Fähigkeit zur Selbst-Bestärkung, -sorge und -gefährtschaft, um für sich selbst einstehen zu können Entwicklung eines starken und flexiblen Ichs, das gut funktionierende primäre (besonders Wahrnehmen, Erinnern, Denken, Fühlen, Wollen, Entscheiden und Handeln) und sekundäre Ich-Funktionen beinhaltet (besonders Differenzieren, Demarkation und Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz) Förderung einer stabilen und prägnanten Identität im Bereich der Arbeit (hier Schule) und Leistung, sowie deren innere Repräsentationen aufgrund von Fremdattributionen/Identifizierungen, Bewertungen/Einschätzungen und Verinnerlichungen Aufbau der Fähigkeit zur Selbstregulation (Wahrnehmung, Ausdruck, Umsetzung und Regulation eigener Bedürfnisse) Entwicklung der Fähigkeit zu angemessener Relationalität (u.a. Kontakt, Begegnung, Kooperation, Konsensbildung und Abgrenzung, Empathie, Konfliktfähigkeit) Gute innere Ressourcenlage, wie emotionale Stabilität, kognitive Kompetenzen, Entscheidungsfähigkeit, Wissen und Kenntnisse Kontinuum-bezogenen Grobziele: Verbesserung der externen Ressourcen, wie befriedigende Freizeitgestaltung, soziale Integration, sozialer Rückhalt, sowie zugängliche, aktivierte Ressourcen und protektive Faktoren aus der eigenen Lebensgeschichte (Personen – Ensemble-Mitglieder, Orte – die Musikschule, Tätigkeiten – Schlagzeug spielen etc.) haltgebende Zukunftserwartungen, z.B. Ziele, Pläne, Hoffnungen und Erfahrung von Sinn im eigenen Leben und Handeln (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 156/7)</p>	<p>Metaziele aus der Integrativen Therapie: psychophysische Gesundheit, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit Selbst- und Weltverständnis und Lebensgestaltung Entwicklungs- und Regulationsfähigkeit bezüglich eigener Kompetenzen, Performanzen und Potentiale</p>
--	--

5.1.6.2 Was wurde durch Instrumentalagogik bewirkt?

Toni konnte seine motorischen und musikalischen Fertigkeiten deutlich verbessern. Durch Üben in neugierigem und freudigem Zustand wurde er zusätzlich motiviert. Er begann, seinen eigenen musikalischen Ideen einen Wert beizumessen und sich daran zu erfreuen. Auch seine Motivation zu üben nahm zu, da er gelegentlich feststellen musste, dass er manche Rhythmen oder Tempi noch nicht so spielen oder durchhalten konnte, wie er es gewollt hätte. So lernte er, sich schrittweise diesem gewünschten Spieltempo als selbsterkanntes und -ernanntes anzunähern. Darin konnte Toni Sinn erleben, da er die Zusammenhänge zwischen häuslichem Üben und dem Effekt, es danach besser zu können, erfahren konnte. Die Fähigkeit, in der Gruppe zu musizieren, ist ebenfalls ein bedeutsames Instrumentalagogik-Ziel.

Tabelle 9: Die Grob- und Metaziele der Instrumentalagogik bei Toni

<p>Grobziele aus der Instrumentalagogik: Verbesserung der motorischen und musikalischen Fähigkeiten Steigerung der Übemotivation durch Freude und Sinnhaftigkeit des Übens Musikalische Erfolgserlebnisse durch das Zusammenspiel mit Ensembles und Bands</p>	<p>Metaziele aus der Instrumentalagogik: allgemeine Entfaltung der Persönlichkeit des Schülers (Mahlert 1997², Sp. 1509) vielseitige, vielschichtige und kreative Auseinandersetzung mit Musik Entwicklung der musikalischen Erlebnisfähigkeit der Schülerinnen und Schüler</p>
---	--

5.1.7 Ausblick

Tabelle 10: Weitere zukünftige Ziele für Toni

<p>Integrative Musiktherapie: Hilfe zur Selbsthilfe: Erlernen, sich bei seinen Bezugspersonen oder anderen Erwachsenen Unterstützung zu holen, wenn Bedarf besteht Steigerung seiner Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse zu regulieren</p>	<p>Doppelqualifikation: Bessere Selbst-Organisation, Fähigkeit, sich selbst Struktur zu geben Stärkung seiner Ausdauer und seines Durchhaltevermögens und Verringerung der Ablenkbarkeit Erhöhung seiner Frustrationstoleranz</p>	<p>Instrumentalagogik: Verbesserung der Lesefähigkeit, weitere Verbesserung der motorischen Beweglichkeit, weitere Steigerung der Schnelligkeit</p>
--	---	---

5.2 Die 28-jährige Rose

5.2.1 Ausgangssituation

Die 28-jährige Rose lebte alleinstehend in einer Einliegerwohnung im Haus ihrer Eltern. Ihr Beruf war Zahnarthelferin und sie arbeitete in einer gut laufenden Praxis. Sie hatte eine Vergewaltigung erlitten und war kurz darauf infolgedessen wegen einer posttraumatischen Belastungsstörung in eine Klinik für Psychiatrie und Psychosomatik überwiesen worden. Sie besuchte dort u.a. eine musiktherapeutische Gruppe unter meiner Leitung. Sie verbrachte fünf Wochen in der Klinik und nahm verschiedene Therapien, wie Ergotherapie, Progressive Muskelentspannung nach Jacobson und psychotherapeutische Gespräche in Anspruch. Sie nutzte in dieser Zeit die Gelegenheit, selbst musikalisch tätig zu werden. Von sich aus äußerte sie den Wunsch, Schlagzeug zu lernen. Sie wurde an mich verwiesen, da ich dieses Instrument unterrichten konnte.

Rose war zu Anfang sehr gehemmt, zurückhaltend und unsicher. Sie hatte den Kontakt zu sich selbst in vielen Bereichen verloren und war sichtlich durcheinander. Sie äußerte den Wunsch, mehr Selbstbewusstsein zu haben. Sie litt unter Einsamkeitsgefühlen und wünschte sich eine Partnerschaft, da sie seit fünf Jahren ohne Partner war. Anfangs war sie sehr aufgewühlt wegen einer Anhörung durch die Kriminalpolizei. Sie war körperlich oft sehr angespannt und verkrampft.

5.2.1.1 Ressourcen-Analyse

Rose besaß eine sehr gute Auffassungsgabe und hatte einen sehr regen Geist. Sie war sehr zielstrebig und ausdauernd. Am Schlagzeugspiel erlebte ich sie sehr interessiert und motiviert. Sie konnte sich sehr daran freuen, etwas Neues zu lernen. Ihr familiäres und soziales Umfeld war intakt und gab ihr Halt. Auch die Arbeitskolleginnen und -kollegen mochten und schätzten Rose für ihre gute und zuverlässige Arbeit. Sie war zudem sehr humorvoll.

Zusammenfassung der Ausgangssituation und der Ressourcen:

Ausgangssituation

- Diagnose einer Posttraumatischen Belastungs-Störung und mehrwöchiger Klinik-Aufenthalt
- Wunsch nach mehr Selbstbewusstsein und -vertrauen
- Wunsch nach einer Partnerschaft
- Leichte Erregbarkeit und Irritierbarkeit
- Wunsch danach, sich wieder zu sortieren und "einzusammeln", den Leib wieder zu ordnen

Ressourcen

- Gute Auffassungsgabe, Interesse und Motivation
- Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen
- Gutes und intaktes soziales Umfeld
- Zufriedenheit und Erfolg in ihrer Arbeitsstelle
- eigener Humor

5.2.2 Ziele

Aufgrund Roses extremer Ohnmachts-Erfahrung war ein zentrales Ziel ihre Stabilisierung und Stützung, um wieder "auf die Beine zu kommen". Weiter war es wichtig, ihre Selbstwirksamkeitskräfte zu unterstützen, die einen Kontrast zu ihrer Ohnmachtserfahrung bilden sollten. Leiblich war es wichtig, dass sie wieder lernte, sich selbst zu spüren und wahrzunehmen. Dies hatte auch zum Ziel, Verspannungen zu lockern. Sie selbst hatte zwei ihrer Ziele für sich zum Ausdruck gebracht, nämlich der Aufbau von Selbstbewusstsein und der Wunsch, Schlagzeugspielen zu erlernen. Ebenfalls war es das Ziel, dass sie Zugang zu ihren Ressourcen bekommen und diese zu nutzen lernte. Hierzu eignete sich u.a. das Bild vom "sicheren inneren Ort", das in einer geführten Imagination in der Musiktherapie-Gruppe erlernt und abrufbar gemacht werden sollte.

Zusammenfassung der Ziele:

- Erst-Stabilisierung
- Aufbau von Selbstvertrauen und -sicherheit
- Erlebbarmachen von Selbstwirksamkeit und eigener Kraft
- Steigerung der leiblichen Eigenwahrnehmung
- Leibliche Lockerung von Verspannungs-Zuständen
- Schlagzeugspiel erlernen
- Kontaktaufnahme zu ihren Ressourcen und lernen, diese zu nutzen, darunter "Sicherer innerer Ort"

5.2.3 Beschreibung des Prozesses

Einzeltherapie:

Ich erkannte, dass es für Rose äußerst wichtig war, das für Sie neue Musikinstrument zu entdecken. Mit den hölzernen Stöcken hatte sie etwas "in der Hand", "im Griff" und unter

Kontrolle. Dies nahm ich als für sie heilsamen Kontrast wahr zu ihrem noch nicht weit zurückliegenden traumatisierenden Ohnmachtserlebnis.

Ich verließ für die Dauer des von ihr gewünschten Einzel-Unterrichts meine Rolle als Musiktherapeutin und wurde zur Instrumentallehrerin. Dadurch wurde eine Arbeit in einem anderen Rahmen möglich. Der Fokus auf einen gemeinsamen Sachinhalt, nämlich dem Schlagzeuglernen gab diesem Rollenwechsel einen Sinn. Ihren therapeutischen Prozess zusätzlich mit einer weiteren Einzeltherapie zu überfrachten war mir dagegen nicht sinnvoll erschienen.

Als absolute Anfängerin ohne irgendwelche Vorkenntnisse auf dem Instrument wirkte sie anfangs unsicher, gehemmt und vorsichtig. Schnell zeigten sich erste Fortschritte und bald konnte sie einen einfachen Rhythmus am Schlagzeug spielen. Am Anfang war ihr Bedürfnis, alleine zu spielen, sehr groß. Es brachte sie noch zu sehr durcheinander, wenn ich darauf musikalisch einzugehen versuchte. Offensichtlich musste sie erst wieder allein "Tritt fassen" und sich (leiblich) sortieren, um sich dann später auf eine musikalische Begegnung mit mir einlassen zu können. Nach einer Woche gewann sie auch hier an Sicherheit, und duldete meine musikalische Begleitung immer gelassener. Nach zwei Wochen fing sie an, Gefallen an meinem gelegentlichen Spiel am Klavier zu finden und äußerte schließlich musikalische Wünsche. Mit Vorliebe spielte sie zu Liedern der Beatles, die ich auf dem Klavier anstimmte. Sie war sicherer, fröhlicher und selbstbewusster geworden. In den wenigen Wochen, die sie in der Klinik verbracht hatte, war hier ein deutlicher Fortschritt wahrzunehmen: Sie hatte zunehmend Freude am Zusammenspiel, forderte mich zum Schluss sogar dazu auf. Ich setzte mich dann ans Klavier und wir spielten gemeinsam. Das Schlagzeugspiel schien ihr sichtlich gutgetan zu haben.

Gruppentherapie:

In der Gruppe arbeitete ich mit Elementen aus der Gestalttherapie und dem Psychodrama. Ich arbeitete mit ihr viel leiblich, in der Gruppe wurden Wahrnehmungs- und Atemübungen angeboten, durch die sie ins Spüren kam. Den Körper wachzuklopfen war eine Übung, die ihr sehr gefiel und sichtlich guttat. Die leibliche Wahrnehmung und Lockerung tat ihr ebenfalls sehr gut.

Die Imaginations-Übung vom "sicheren inneren Ort" als gute Ressource und Stütze fand bei ihr besonders guten Anklang. Sie erzählte von positiven Erinnerungen an Australien, wo sie ihre Kindheit verbracht hatte. In einer weiteren Gruppenstunde malte sie ihre eigenen Ressourcen und Kraftquellen auf, bei der drei zeitliche Dimensionen vorkamen: Ihre Kindheit als Vergangenheit, ihr jetziges Leben in Deutschland als Gegenwart und den Wunsch nach einer Partnerschaft für die Zukunft. In einer weiteren Stunde, bei der das Thema war, sich etwas vorzustellen, was ihr gut tut, malte sie sich selbst vor Kraft und Freude strahlend. Sie befand sich in einer Szene in Australien, war mit Pferden draußen unterwegs und allein. Die Natur war eine große Kraftquelle für sie. Sie dachte gerne an Australien und erzählte, dass es dort sehr schön gewesen sei und ihre Familie viele Tiere gehabt hätte.

Zur Unterstützung des eigenleiblichen Spürens und Wahrnehmens gingen die Gruppenteilnehmerinnen im Raum umher und sollten an verschiedenen Stellen ausprobieren, wie es sich anfühlt, hier zu stehen. Dafür konnten sie mehrere Male stehenbleiben und nachspüren. Rose war es lieber, sich zu bewegen und weiterzugehen. Ihre liebsten Aufenthaltsorte bei dieser Übung waren in der Nähe der Fenster oder der Türen, sie bevorzugte helle Orte. Ihre Befindlichkeit schwankte während ihres Klinikaufenthaltes mitunter sehr, v.a. wenn weitere Termine mit der Polizei oder im Gericht anstanden. Sie war hier sehr gefordert, Ausdauer und Durchhaltevermögen waren wichtig.

In einer weiteren Gruppenstunde bot ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Gruppe einen Fundus von verschiedenen Gegenständen an. Davon durfte sich jede/r zwei Sachen auswählen, die zu einem jüngst erlebten Glücksmoment oder zum – bereits in den letzten beiden Stunden gefundenen – sicheren inneren Ort passten. Sie durften die beiden Gegenstände auf einer in der Raummitte ausgebreiteten Decke platzieren. Die Gruppe erstellte so gemeinsam eine Skulptur mit ihren Dingen, wobei auch erlaubt war, ggf. etwas daran zu verändern. Roses beiden symbolischen Gegenstände waren ein halbrund geschliffener Kieselstein und ein Schneckenhaus, die sie ineinander legte.

Zusammenfassung der Wege / Interventionen:

- Starkes Eingehen auf ihre Impulse und Motivation, Entgegenbringen von Anerkennung und Wertschätzung
- Erleben von Selbstwirksamkeit beim Erlernen eines neuen Musikinstruments
- Entdecken von Neuem und Erfahren der damit verbundenen Spielfreude
- Gemeinsame Konzentration auf einen Sachinhalt, der sie interessierte
- Entdeckung des "Sicheren inneren Ortes" als Ressource
- Übungen des eigenleiblichen Spürens

5.2.4 Ergebnisse

Ihrem anfangs geäußerten Wunsch gemäß hatte Rose in wenigen Wochen ein wenig an Selbstsicherheit gewonnen, was natürlich nicht nur der Musiktherapie und dem Schlagzeugunterricht, sondern der Gesamtheit und Vielfalt des therapeutischen Angebots an der Klinik geschuldet war. Weiter konnte sie am Schlagzeug gute Erfolge verzeichnen und sich Kenntnisse auf diesem Instrument aneignen. Dadurch konnte sie ihre Selbstwirksamkeitskräfte erfolgreich mobilisieren und sich selbst insgesamt gut stabilisieren. Auch hatte sie Zugang zu positiven inneren Bildern bei Imaginations-Übungen, sowie Erinnerungen an Geborgenheit vermittelnde Natur-Erfahrungen aus ihrer Kindheit, die ebenfalls dazu beitrugen, sie innerlich zu stabilisieren.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

- Zugewinn an Selbstsicherheit und -vertrauen
- Guter Fortschritt am Schlagzeug in nur wenigen Wochen
- Gewinnen der für sie neuen Ressource "Musik"
- wieder-Entdecken ihrer Selbstwirksamkeitskräfte
- Bewusstwerdung alter Ressourcen in Form ihrer Erinnerungen an Natur-Erlebnisse, die ihr das Gefühl von Geborgenheit vermitteln
- Steigerung ihrer Selbstwahrnehmung, eigenleibliches Spüren und beginnendes Lösen von Anspannung

5.2.5 Auswertung und Fazit

In diesem Abschnitt findet ein Abgleich zwischen dem Soll- und Ist-Zustand statt. Anschließend werden auf der Meta-Ebene die Integrative Musiktherapie – und die Instrumentalagogik-Anteile betrachtet und miteinander in Bezug gesetzt.

5.2.5.1 Rollenwechsel

Da an dieser Klinik das therapeutische Angebot ohnehin recht groß war, machte der durchgeführte Rollenwechsel m.E. durchaus Sinn: Unterricht als therapeutische Intervention mit der Begründung, dass dies ihr ausdrücklicher Wunsch war. Gerade nach der extremen

Ohnmachtserfahrung war es für sie sehr wichtig, selbst wählen und bestimmen zu dürfen, was sie tun möchte, um wieder spüren zu lernen, was ihr gut tut. Der nicht-therapeutische Rahmen tat der Klientin sichtlich gut und sie fühlte sich im Unterrichts-Setting wohl. Sie nutzte die Zeit, in der der Musiktherapie -Raum frei war, um auch alleine zu üben. Teilweise nahm sie zweimal wöchentlich Schlagzeug-Unterricht.

Im Folgenden vergleiche ich die Ziele in Tabellenform, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Integrativen Musiktherapie, der Instrumentalagogik und ihrer Mischform, der Doppelqualifikation aufzuzeigen. Dieser dreispaltige Überblick ermöglicht den direkten Vergleich der verschiedenen Orientierungen anhand der kompakten Aufstellungen Ausgangssituation und Ressourcen, Ziele, Wege und Ergebnisse.

Tabelle 11: Ausgangs-Situation und Ressourcen

<p>Integrative Musiktherapie: Diagnose einer Posttraumatischen Belastungs-Störung Mehrwöchiger Klinik-Aufenthalt Wunsch nach mehr Selbstbewusstsein und -vertrauen Wunsch einer Partnerschaft Leichte Erregbarkeit und Irritierbarkeit Sich wieder sortieren und "einsammeln", den Leib wieder ordnen Gute Auffassungsgabe, Interesse und Motivation Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen Gutes und intaktes soziales Umfeld Zufriedenheit und Erfolg in ihrer Arbeitsstelle eigener Humor "Sicherer innerer Ort" Kontaktaufnahme zu ihren Ressourcen und lernen, diese zu nutzen</p>	<p>Doppelqualifikation: Wunsch nach Selbstbewusstsein und -vertrauen Leichte Irritierbarkeit Sich sortieren und den Leib wieder ordnen Gute Auffassungsgabe, Interesse und Motivation Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen Erfolg Kontaktaufnahme zu ihren Ressourcen und lernen, diese zu nutzen</p>	<p>Instrumentalagogik: Anfängerin am Schlagzeug Wunsch nach Selbstbewusstsein Leichte Irritierbarkeit Den eigenen Leib ordnen Gute Auffassungsgabe, Interesse und Motivation Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen</p>
---	---	--

Tabelle 12: Ziele

<p>Integrative Musiktherapie: Erst-Stabilisierung Aufbau von Selbstvertrauen und -sicherheit Erlebbarmachen von Selbstwirksamkeit und eigener Kraft Steigerung der leiblichen Eigenwahrnehmung Leibliche Lockerung von Verspannungs-Zuständen</p>	<p>Doppelqualifikation: Erst-Stabilisierung Aufbau von Selbstvertrauen und -sicherheit Erlebbarmachen von Selbstwirksamkeit und eigener Kraft Steigerung der leiblichen Eigenwahrnehmung Leibliche Lockerung von Verspannungs-Zuständen</p>	<p>Instrumentalagogik: Aufbau von Selbstvertrauen Schlagzeugspiel erlernen Leibliche Lockerung</p>
---	---	--

Tabelle 13: Wege

<p>Integrative Musiktherapie: Starkes Eingehen auf ihre Impulse und Motivation, Entgegenbringen von Anerkennung und Wertschätzung, Erlebnis von Selbstwirksamkeit beim Erlernen eines neuen Musikinstruments, Entdecken von Spielfreude und Neuem, sowie Freude darüber "Sicherer innerer Ort" als Ressource Üben des eigenleiblichen Spürens</p>	<p>Doppelqualifikation: Starkes Eingehen auf ihre Impulse und Motivation, sie anerkennen und wertschätzen Erlebnis von Selbstwirksamkeit beim Erlernen eines neuen Musikinstruments, Entdecken von Spielfreude und Neuem, sowie Freude darüber Üben des eigenleiblichen Spürens</p>	<p>Instrumentalagogik: Gemeinsame Konzentration auf einen Sachverhalt, der sie interessiert Entdecken von Spielfreude und Neuem, sowie Freude darüber</p>
---	---	---

Tabelle 14: Ergebnisse

<p>Integrative Musiktherapie: Zugewinn an Selbstsicherheit und -vertrauen; Wieder-Entdecken ihrer Selbstwirksamkeitskräfte; Bewusstwerdung alter Ressourcen in Form ihrer Erinnerungen an Natur-Erlebnisse, die ihr das Gefühl von Geborgenheit vermitteln; Steigerung ihrer Selbstwahrnehmung; eigenleibliches Spüren und beginnendes Lösen von Anspannung</p>	<p>Doppelqualifikation: Gewinnen der für sie neuen Ressource Musik</p> <p>Steigerung ihrer Selbstwahrnehmung</p> <p>eigenleibliches Spüren und beginnendes Lösen von Anspannung</p>	<p>Instrumentalagogik: Guter Fortschritt am Schlagzeug in nur wenigen Wochen; Erlernen der Schlegelhaltung der Trommelstöcke; Fähigkeit, die Bestandteile des kombinierten Schlagzeugs benennen zu können; Wissen um den korrekten Aufbau des Schlagzeugs: Erwerb von Notenkenntnissen im Anfängerniveau; Kenntnis der richtigen Bedienung der einzelnen Instrumente des Schlagzeugs. Fähigkeit, einen einfachen Grundrhythmus zu spielen und dabei das Anfangs-Tempo beizubehalten</p>
--	---	---

5.2.6 Wirksamkeitsvergleich von Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik

Auch hier wird der Versuch unternommen, die erreichten Ziele der Integrativen Musiktherapie oder der Instrumentalagogik zuzuordnen. Dazu werden jeweils die Grob- und Metaziele aus beiden Bereichen tabellarisch dargestellt, um deren Bezug untereinander zu verdeutlichen. Auch in diesem Prozessbeispiel wird offensichtlich, dass die Ziele der Integrativen Therapie viel umfangreicher sind als die der Instrumentalagogik – dies hat sich bereits in der Gesamtaufstellung der Zielgruppen angedeutet.

5.2.6.1 *Was wurde durch Integrative Musiktherapie bewirkt?*

Während der Arbeit mit Rose konnte durch wohlwollende Annahme und Wertschätzung ihr Selbstvertrauen aufgebaut werden. Mit Übungen, die die Steigerung des eigenleiblichen Spürens zum Ziel hatten, konnten ihre Verspannungen gelockert werden. Rose konnte wieder Kontakt zu ihren eigenen Ressourcen finden, wobei ihr die für sie neue Übung vom "sicheren inneren Ort" geholfen hatte. Alte Ressourcen wurden ihr wieder bewusst, und zwar in Form ihrer Erinnerungen an Naturerlebnisse, die ihr das Gefühl von Geborgenheit vermitteln. Durch das Schlagzeugspiel wurden ihre Selbstwirksamkeits-Kräfte aktiviert.

Tabelle 15: Die Grob- und Metaziele aus der Integrativen Musiktherapie bei Rose

<p>Grobziele aus der Integrativen Musiktherapie: Ebene der persönlichkeitsbestimmten und strukturelevanten Ziele: Stärkung und Aufbau der persönlichen Souveränität durch ein positives, konsistentes und stabiles Selbst Entwicklung der Fähigkeit zur Selbst-Bestärkung, -sorge und -gefährtschaft, um für sich selbst einstehen zu können Entwicklung eines starken und flexiblen Ichs, das gut funktionierende primäre (besonders Wahrnehmen, Erinnern, Denken, Fühlen, Wollen, Entscheiden und Handeln) und sekundäre Ich-Funktionen beinhaltet (u.a. Differenzieren, Demarkation, sowie Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz) Förderung einer stabilen und prägnanten Identität im Bereich der Arbeit und Leistung, sowie deren innere Repräsentationen aufgrund von Fremdattributionen/Identifizierungen, Bewertungen/Einschätzungen und Verinnerlichungen Aufbau der Fähigkeit zur Selbstregulation (Wahrnehmung, Ausdruck, Umsetzung und Regulation eigener Bedürfnisse) Entwicklung der Fähigkeit zu angemessener Relationalität (u.a. Kontakt, Begegnung, Kooperation, Konsensbildung und Abgrenzung, Empathie, Konfliktfähigkeit) Gute innere Ressourcenlage, wie emotionale Stabilität, kognitive Kompetenzen, Entscheidungsfähigkeit, Wissen und Kenntnisse Kontinuum-bezogenen Grobziele: Verbesserung der externen Ressourcen, wie befriedigende Freizeitgestaltung, soziale Integration, sozialer Rückhalt, sowie zugängliche, aktivierte Ressourcen und protektive Faktoren aus der eigenen Lebensgeschichte (Personen, Orte, Tätigkeiten etc.) haltgebende Zukunftserwartungen, z.B. Ziele, Pläne, Hoffnungen und Erfahrung von Sinn im eigenen Leben und Handeln (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 156/7)</p>	<p>Metaziele aus der Integrativen Musiktherapie: psychophysische Gesundheit, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit Entwicklungs- und Regulationsfähigkeit bezüglich eigener Kompetenzen, Performanzen und Potentiale komplexes Bewusstsein, Reflexionsfähigkeit, Selbst- und Weltverständnis, Lebensplanung und -gestaltung, persönlicher Lebenssinn</p>
--	--

Bei dieser differenzierten Betrachtung klaffen die Ziele schon sehr weit auseinander, da hier der Grad der Konkretisierung noch viel stärker und deutlicher ist als in den Ebenen der Meta- und Richtziele. Die Instrumentalagogik benennt hier sehr konkrete Ziele, die sich allesamt um das Lernen des Schlagzeugspiels drehen:

5.2.6.2 Was wurde durch Instrumentalagogik bewirkt?

Rose eignete sich innerhalb sehr kurzer Zeit elementare musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Die Anwendung von Schlagzeugunterricht als musiktherapeutische Intervention machte hier Sinn. Sie entwickelte sich von einer Anfängerin ohne Vorkenntnisse in eine Anfängerin mit guten Vorkenntnissen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Rose den Schlagzeugunterricht nach ihrem Klinikaufenthalt fortsetzte und sich so eine ganz neue Ressource zulegte.

Tabelle 16: Die Grob- und Metaziele der Instrumentalagogik bei Rose

<p>Grobziele aus der Instrumentalagogik: Erlernen der Schlegelhaltung der Trommelstöcke, Kenntnis der Bestandteile des kombinierten Schlagzeugs, Fähigkeit, das Schlagzeug richtig aufbauen zu können, Erwerb von Notenkenntnissen im Anfängerniveau, Kenntnis der Bedienung der einzelnen Instrumente des Schlagzeugs, Fähigkeit, einen einfachen Grundrhythmus spielen und dabei das Anfangs-Tempo beibehalten zu können</p>	<p>Metaziele aus der Instrumentalagogik: allgemeine Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerin (Mahlert 1997², Sp. 1509) vielseitige, vielschichtige und kreative Auseinandersetzung mit Musik (Ernst 1997, 253) Entwicklung der musikalischen Erlebnisfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (Mahlert 1997², Sp. 1509)</p>
---	--

5.2.7 Ausblick

Tabelle 17: Weitere zukünftige Ziele für Rose

<p>Integrative Musiktherapie: Weitere Zurückgewinnung von Selbstvertrauen und Ichstärke, Verarbeitung und Integration der traumatischen Erfahrung, Stabilisierung und Wiederherstellung für den (Arbeits-)Alltag</p>	<p>Doppelqualifikation: Weitere Zurückgewinnung von Selbstvertrauen und Ichstärke, Verarbeitung und Integration der traumatischen Erfahrung, Stabilisierung und Wiederherstellung für den (Arbeits-)Alltag</p>	<p>Instrumentalagogik: Erweiterung ihrer musikalischen Fähigkeiten am Schlagzeug, Erwerb eines eigenen Instruments, Erlernen des Spiels in der Gruppe, Gründen einer eigenen Band</p>
--	--	--

5.3 Ergebnisse dieser beiden Prozessbeispiele

Eine Erkenntnis aus der Betrachtung der zwei Prozessbeispiele ist die Anwendbarkeit der Metaziele der Integrativen Musiktherapie auf die Instrumentalagogik. Auch auf der praxeologischen Ebene wird deutlich, dass die Instrumentalagogik eine Methode der Integrativen Musiktherapie ist und damit ein untergeordneter Teil dieser ist. Die größte Gemeinsamkeit bei beiden Beispielen ist m.E. der Rollenwechsel von Musiktherapeutin und Instrumentallehrerin. Weiter findet in beiden Beispielen der Dritte Weg der Heilung und Förderung Anwendung. (Vgl. Abschnitt 2.4.8.3) Im Folgenden gehe ich etwas detaillierter auf die genannten Erkenntnisse ein.

5.3.1 Die erweiterte Anwendbarkeit der Metaziele der Integrativen Musiktherapie

Anhand der Anzahl der jeweils tangierten Metaziele in Integrativer Therapie und Instrumentalagogik lässt sich deutlich ein großer Unterschied erkennen: In beiden Prozessbeispielen finden sich – v.a. auf den höheren Ebenen – deutlich mehr Ziele aus der Integrativen Therapie als aus der Instrumentalagogik. Dies deutet darauf hin, dass die Integrative Musiktherapie – wie oben bereits beschrieben – umfassender und größer angelegt ist als die Instrumental- und Musikpädagogik. Diese eingangs aufgestellte These kann damit – wenn auch in sehr bescheidenem Umfang – belegt werden. Damit lässt sich sagen, dass die Metaziele der Integrativen Therapie auf die Instrumentalagogik angewendet werden können. Obwohl die Auswahl der Einzelprozessdarstellungen sehr subjektiv getroffen wurde, lässt sich erschließen, dass dies auch in vielen anderen Beispielen und Prozess-Möglichkeiten zutrifft. Damit ist die Integrative Musiktherapie der Instrumentalagogik an Umfang und Reichweite deutlich überlegen. Dies beinhaltet die Chance für die Instrumentalagogik, v.a. die Metaziele der Integrativen Therapie für sich anzuwenden.

5.3.2 Der Vorteil einer Doppelqualifikation

Die Doppelqualifizierung in den beiden Bereichen Integrative Musiktherapie und Instrumentalagogik ist sehr von Vorteil. In beiden Prozessbeispielen werden Kompetenzen in beiden Fachbereichen gefordert. Die Kombination von musikpädagogischen und musiktherapeutischen Kompetenzen und Performanzen erscheint der Autorin als eine sehr bereichernde und kongeniale wechselseitige Ergänzung zum jeweils anderen Fachbereich. Die durch einen Wechsel der Rollen von der Therapeutin zur Instrumentallehrerin oder umgekehrt entstehende Flexibilität kann sehr förderlich sein.

Hier bestätigt sich die eingangs aufgestellte These, auf die in der Zusammenfassung noch eingegangen wird: Je besser eine Instrumentallehrerin therapeutisch ausgebildet ist, desto mehr wird sich das auf die Qualität des Unterrichts auswirken, v.a. in Situationen, in denen sich ein Überschneidungsbereich mit der Therapie ergibt. Und: Je besser eine Musiktherapeutin instrumentalagogisch ausgebildet ist, desto eher wird sie derlei Kenntnisse Instrumentalagogik als therapeutische Intervention und eine therapeutische Sequenz im Instrumentalunterricht sehr hilfreich und zielführend sein können. Beides sind probate Mittel, um den jeweiligen Prozess in Gang zu halten, bzw. ihn – wenn auch auf einer anderen Ebene – voranzubringen. Voraussetzung dafür ist, dass die Motivation und Entscheidung für einen Rollenwechsel gut überprüft und reflektiert wird, ebenso die dafür oder dagegen sprechenden Gründe.

5.3.3 Die Anwendung des dritten Weges der Heilung und Förderung

Beiden Prozessbeispielen ist gemeinsam, dass der dritte Weg der Heilung und Förderung zum Tragen kommt. Dieser Weg ist m.E. eine der wesentlichen Gemeinsamkeiten von Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik. Mit den Mitteln multipler Stimulierung wird multiple Sensibilisierung erreicht (*Petzold* 1989, 75). Die Bereitstellung einer fördernden Umwelt hilft bei der Entwicklung von Kreativität, Phantasie und Sensibilität. Ein Ziel ist es, die vier Grundqualitäten Wachheit, Wertschätzung, Würde und Wurzeln erfahrbar zu machen (*Petzold* 1989, 72). Auch in dieser Hinsicht hat der Dritte Weg bei Toni und Rose zum Erfolg geführt. Ein weiteres Ziel ist die Erweiterung des Erlebens- und Ausdrucks-Spielraums zu ermöglichen. Die Nutzung der Ressourcen soll verbessert werden sowie die Selbstwirksamkeitskräfte gesteigert werden. Alles dies ist bei Toni und Rose gut gelungen. Bei Rose kam es zu einer "Wiederaneignung von 'Talenten'" (*Petzold* 1989, 74) und zur Erschließung des bisher ungenutzten musikalischen Potentials. Das wichtigste Ziel dieses Weges wurde bei Toni und Rose ebenfalls erreicht, nämlich die Entfaltung der Persönlichkeit. Dies kam durch eine Erweiterung und Bereicherung der Persönlichkeit zustande (*Petzold* 1989, 74). Zuletzt möchte ich auf das von Petzold treffend als "Recht auf Kreativität" bezeichnete Ziel hinweisen (*Petzold* 1989, 74), welches bei Toni und Rose ebenfalls zum Tragen kam. Der Dritte Weg der Heilung und Förderung hat Dimensionen von "Kulturarbeit" (*Petzold* 1989, 73), da er zum Ziel hat, gegen "'multiple Entfremdungen' des Menschen" vorzugehen (*Petzold* 1989, 74) (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.4.8.3).

5.3.4 Anmerkungen zu Rollenkonflikt und Rollenwechsel

Den beiden Prozessbeispielen von Toni und Rose ist gemeinsam, dass es in beiden Fällen zu einem Rollen- und Modalitätenwechsel kam: Bei Toni gab es einen Rollenwechsel der Instrumentallehrerin hin zur Musiktherapeutin, bei Rose einen Wechsel der Musiktherapeutin zur Instrumentallehrerin. Mir ist bewusst, dass der Wechsel bei Toni problematisch war, da mein Auftrag Instrumentalunterricht war, ich jedoch mit ihm Musiktherapie gemacht hatte. Für beide Prozesse war der jeweils eingeschlagene Weg sehr sinnvoll und hilfreich. Dass es für den von mir eingeschlagenen Weg auch eine fachliche Begründung gibt, ist mir erst durch das Schreiben dieser Arbeit ganz klar geworden und bildet somit meine zentrale Erkenntnis.

Diese wird mir für meine zukünftige Arbeit in den beiden Fachbereichen helfen, klarer zu erkennen, welche Ziele ich gerade verfolge und wo welches Ziel seinen Ursprung hat.

Ich stellte mir folgende Fragen, die den vollzogenen Rollenwechsel betreffen:

- *Wie kommt es zu dem Wechsel in die jeweils andere Rolle?* Bei Toni hatte ich mich für diesen Wechsel zur Musiktherapeutin nach eingehender Reflexion und aufgrund "Unterstellter Intersubjektivität" entschieden. Bei Rose konnte ich nach der Äußerung ihres Wunsches nach Instrumentalunterricht und einer gemeinsamen Reflexion darüber die Rolle der Musiktherapeutin verlassen und als Instrumentallehrerin mit ihr weiterarbeiten.
- *Wurde die Rolle explizit verlassen und die andere eingenommen?* Ja. Ich war mir bei Toni über den – wenn auch schleichenden – Übergang in einen Rollenwechsel voll im Klaren. Bei Rose war dieser Rollenwechsel explizit eingefordert und dann auch vollzogen worden.
- *Verlasse ich damit meine Ziele aus der ersten Rolle?* Im Beispiel von Toni rückten musiktherapeutische Ziele in den Vordergrund, während die rein musikalischen Ziele vorübergehend in den Hintergrund traten. Die Prioritäten der Ziele veränderten sich also. Bei Rose ergab sich ebenfalls eine Verschiebung der Prioritäten: weg von denen der Musiktherapie, hin zu denen der Instrumentalagogik.

Allgemeinere Fragen:

- *Sind es die Ziele oder die Wege, die die beiden Richtungen unterscheiden?* Sowohl – als auch. Die Ziele sind mitunter doch recht unterschiedlich, wie aus dem Vergleichskapitel ersichtlich wird: Die Ziele der Integrativen Musiktherapie sind ungleich weiter gefasst als die der Instrumentalagogik. Dadurch ergeben sich auch voneinander abweichende Wege, diese Ziele zu verfolgen.
- *Wie sieht die Ausgangssituation für Integrative Musiktherapie aus, wie für Instrumentalagogik?* Das deutlich unterschiedliche – im Fall der Instrumentalagogik gar nicht vorhandene – Menschenbild ist m.E. der Hauptgrund für die so ungleiche Ausgangssituation und Herangehensweise.
- *Wann würde eine Instrumentallehrerin ohne musiktherapeutische Qualifikation einen Schüler an eine Musiktherapeutin abgeben?* Wenn dieser zu oft über eigene Schwierigkeiten spricht, die Lehrkraft nicht dazu bereit oder in der Lage ist, zuzuhören, und wenn der Schüler aus physischen Gründen – wie Toni mit seinem Kopfschmerz – nicht "arbeitsfähig" ist.
- *Bewerten die Integrative Musiktherapeutin und die Instrumentallehrerin ihre Erfolge unterschiedlich?* Beide bewerten die erreichten Ergebnisse unterschiedlich: Ein Resultat kann aus Integrativer Sicht gut sein, jedoch aus instrumentalagogischer Sicht mangelhaft, wie z.B. die Lesefähigkeit von Toni, die sich nicht nennenswert verbessert hatte.

- *Was sind mögliche Konflikte bezüglich der beiden Fachrichtungen?* Im Bereich der Integrativen Musiktherapie gibt es zunächst keinen Konflikt, wenn z.B. in der Gruppe musiziert wird. Im Instrumentalunterricht hingegen können eingeschobene musiktherapeutische Episoden durchaus einen Konflikt mit sich bringen: Instrumentalschülerinnen werden ungewohnte oder unkonventionelle Übungen bemerken und kommentieren - "Die macht ja Therapie mit mir!"- und können schließlich die Instrumentallehrkräfte unter Rechtfertigungsdruck setzen – mit der (berechtigten) Frage, warum therapeutisch interveniert wird. Bei Verlassen des "Reviere Musik" kann das Agieren der Lehrkraft als befremdlich wahrgenommen werden: "Die macht ja gar keine Musik mit mir". Die Vorgehensweise der Lehrperson findet ihr Pendant in den Zielen.

Insgesamt ist bezüglich der Ziele und ihren verschiedenen Ebenen gut erkennbar, wie unterschiedlich der Abstraktionsgrad der Meta- bzw. Leitziele ist. Die konsistente und unter permanenter Weiterentwicklung und damit andauernder Kurskorrektur stehende Integrative Musiktherapie ist zweifellos der Instrumentalagogik übergeordnet. Damit wird auch deutlich, dass die Anwendungsmöglichkeiten der Integrativen Musiktherapie viel umfangreicher und umfassender sind als die der Instrumentalagogik. Dieses Ungleichgewicht wird auch in den beiden Prozessbeispielen deutlich, wenn man den Inhalt der verschiedenen Aufstellungen / Tabellen mit einbezieht. Die Möglichkeit, die Instrumentalagogik als übungszentriert-funktionale Modalität – und damit als Teilbereich – der Integrativen Musiktherapie zu betrachten, macht einen großen Erkenntniszuwachs für meine jetzige und zukünftige berufliche Tätigkeit aus (vgl. hierzu den Dritten Weg der Heilung und Förderung, Abschnitt 2.4.8.3).

6 Zusammenfassung und Ausblick

6.1 Kernaussagen dieser Arbeit

Wenn ich unterrichte, übe ich gleichzeitig auch Integrative Musiktherapie aus. Wenn ich therapiere, kann dies gelegentlich auch Instrumentalunterricht sein. Vorgehensweisen, die der Therapie entstammen, können eine Begleiterscheinung und ein "Nebenprodukt" von Instrumentalunterricht sein. Therapeutisch ausgebildete Instrumentallehrkräfte können in bestimmten Situationen angemessener auf ihre Musikschülerinnen und -schüler eingehen, als nicht therapeutisch ausgebildete Lehrkräfte.

Die in dieser Arbeit aufgestellten Kernthesen konnten empirisch als zutreffend erkannt werden: Je besser eine Instrumentallehrerin therapeutisch ausgebildet ist, desto positiver wird sich das auf die Qualität des Unterrichts auswirken, v.a. in an Therapie angrenzenden Situationen, die nicht dem instrumentalagogischen "Standard"-Unterricht entsprechen. Und je besser eine Musiktherapeutin instrumentalpädagogisch ausgebildet ist, desto positiver wird sich das auf den Umgang mit Musik in der Therapie auswirken.

6.2 Ausblick

Diese beiden Kernthesen könnten in einer weiteren Arbeit durch quantitative Forschung untermauert werden. Zudem könnte ein Zielvergleich mit anderen musiktherapeutischen Orientierungen spannend sein. Ein weiterer interessanter Aspekt könnte das jeweilige Selbstbild sein, das die beiden verschiedenen Fachkräfte von sich haben: Der Vergleich des Selbstbildes der Integrativen Musiktherapeutin mit dem Selbstbild der Instrumentalpädagogin. Zu diesem Thema gibt es zwei sehr heitere und aufschlussreiche Karikaturen von Klaus Finkel, die sich hierfür als Denkanstoß eignen würden. Auch die mit den beiden Fachrichtungen zusammenhängenden Rollenverständnisse und damit zusammenhängende -konflikte bezüglich Instrumentallehrerin und Integrativer Musiktherapeutin wären sicher sehr ergiebig. Ebenso könnte eine Erweiterung dieser Arbeit um die Perspektiven der Rhythmik und deren Zielen sehr bereichernd sein. Der Aspekt der Ko-Kreativität in Lernprozessen, das wechselseitige Lernen ("exchange learning"), wie zwischen verschiedenen Generationen, zwischen Laien und Profis, usw. könnte eingehender betrachtet werden (*Lukesch, Petzold 2011, 4*).

6.2.1 Wer bestimmt die Ziele?

Interessant ist auch die Perspektive der unterschiedlichen Ziel-"Geber": Wer setzt das jeweilige Ziel? Hier wäre es sehr aufschlussreich, die verschiedenen Richtungen, aus denen die Ziele stammen, genauer zu untersuchen, sowie die sich daraus ergebenden Zielkonflikte zu erkennen und zu erforschen. Als Beispiele seien genannt: Schülerin/Schüler, Lehrkraft, Klientin/Patientin, Therapeutin/Therapeut, Institution (Schule/Klinik), Eltern, Arbeitgeber, Krankenkasse, Kollegium, Angehörige etc.

6.2.2 Der Leistungsaspekt

Weiter erscheint mir interessant zu sein, wie unterschiedlich mit dem Thema Leistung umgegangen wird. Nicht nur in Deutschland liegt m.E. ein eindeutiger Trend vor, Leistung allgemein sehr hoch zu bewerten. Dies schlägt sich u.a. bis in die Qualitäts-Sicherungs-Versuche an Musikschulen nieder, durch die die Lehrkräfte immer mehr dahin gedrängt werden, die Schülerinnen und Schüler extrem auf Leistung zu trimmen. Die Lehrkräfte werden am Erfolg der Schülerinnen und Schüler gemessen, den diese u.a. auf Wettbewerben erringen sollen. Im Gegensatz dazu wird oft vergessen, dass auch andere Schülerinnen und Schüler, die

nicht diese Ambitionen und möglicherweise auch nicht die Voraussetzungen dafür mitbringen, eine Berechtigung haben, ein Instrument zu erlernen. Das Manko dabei ist, dass die Musikhochschulen ihre künftigen Lehrkräfte für diese Schülerinnen und Schüler m.E. meistens nicht angemessen ausbilden. Außerdem besteht die Gefahr, dass Instrumentallehrkräfte auf diese Art für ein unsinnig hohes Leistungsstreben instrumentalisiert werden, indem sie solche als Ideale dargestellten Ziele möglicherweise ungenügend reflektiert an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben. Das andere Extrem ist, dass es auch den musik(päd)agogischen Ansatz gibt, der nicht nach Leistung fragt und diesen Aspekt völlig unterbewertet. Auch dieses Extrem birgt Risiken, da Leistung als Motiv zweifellos von Bedeutung ist und dies auch positiv motivierend genutzt werden kann. (Vgl. Abschnitt 2.2.3)

6.2.3 Der Vorteil einer doppelten Qualifikation

Eine Kombination von Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik bildet die ideale Voraussetzung für effizienten Instrumentalunterricht. Der Vorteil von einer Doppelqualifikation ist, dass beide Modi verfügbar sind: Entweder die Rolle der Integrativen Musiktherapeutin oder die der Instrumentallehrkraft. Es ist eine Bereicherung, wenn eine doppelt qualifizierte Fachperson sowohl flexibel zwischen beiden Disziplinen hin und herwechseln kann als auch über die Entscheidungskompetenz verfügt, welcher Modus in welcher Situation angemessen ist.

Es wäre zu wünschen, dass für die Ausbildung an Musikhochschulen eine therapeutische Qualifikation zusätzlich angeboten wird. Um den steigenden Herausforderungen bezüglich der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung gerecht zu werden, ist ein solcher Schritt als sehr sinnvoll zu erachten. Für die Integrative musiktherapeutische Ausbildung ist ebenfalls eine Qualifikation im Unterrichten an einem Musikinstrument sehr empfehlenswert, da dies eine Erweiterung um eine zusätzliche Methode beinhaltet.

7 Glossar

Affiliation ist nach Petzold die Neigung von Menschen, "die Nähe anderer Menschen zu suchen, auch wenn keine gewachsenen emotionalen Beziehungen da sind" (*Petzold* 2010p, 356/357). Weiter ist damit die Tendenz gemeint, möglichst emotionale Bezüge bzw. Bindungen herzustellen. Affiliationsprozesse können kulturelle Unterschiede im Fühlen, Denken und Kommunizieren überwinden (*Petzold* 2010p, 356/357). Dieses evolutionsbiologisch ausgebildete Verhalten bietet einen handfesten Vorteil bei der Selektion. In Netzwerken und Gemeinschaften sind Menschen dazu in der Lage, überlebenssichernde Leistungen zu erbringen, während sie einzeln nicht überleben können (*Petzold* 2010p, 356).

Der Begriff "**Agogik**" wird hier im Sinne der niederländischen erziehungswissenschaftlichen Literatur verwendet (*Petzold* 2003a, 139). Das Wort leitet sich ab aus dem griechischen Wort "agein", welches "führen" bedeutet. Die Vertreterinnen und Vertreter der Integrativen Therapie gebrauchen den Begriff der "Agogik", da er Pädagogik (Jugendbildung), Andragogik (Erwachsenenbildung) und Geragogik (Seniorenbildung) einschließt und somit Bildung und Bildungsarbeit als Prozesse charakterisiert, die die gesamte Lebensspanne des Menschen – nicht nur Kindheit und Jugend – betreffen. "Agogik" zählt zudem Disziplinen wie Sozial- und Behindertenpädagogik hinzu, was einer umfassenden erziehungswissenschaftlichen Konzeption entspricht (*Petzold* 2003a, 139).

Es gibt nach Petzold in **Therapie und Agogik** zentrale Gebiete, die sich überschneiden. Ihnen gemeinsam ist, dass Wirklichkeit beeinflusst wird und es um Erkennen, Lernen und Verändern geht. Die Zielgruppe, das Setting und die Instrumente dafür, sowie die Ziele sind allerdings sehr verschieden. Die Ziele können sich unterscheiden, beispielweise die Heilung von Krankheit oder das Entwickeln besonderer Kenntnisse, oder übereinstimmen, wie die Entwicklung von Ichstärke, von Sinnerfassungskapazität oder von gefühlsmäßiger Differenziertheit (*Petzold* 2003a, 165).

Integrative Agogik wird bei Lukesch und Petzold als ein ganzheitlicher, differentieller und lebensaltersspezifischer Ansatz von Bildungsarbeit gesehen, als "éducation permanente". Sie verbindet kognitive-, emotionale, volitive, somatomotorische und soziale Lernprozesse und -ziele im lebensweltlichen Kontext/Kontinuum und integriert somit multisensorische (über mehrere Sinne) Wahrnehmung, vernunftmäßige Einsicht, gefühlsmäßiges Berührtsein und willentliches Streben. Dies geschieht in sozial-kommunikativer Bezogenheit als "persönlich bedeutsames Lernen", als Erlebnisse "vitaler Evidenz" in leiblich konkretem Erleben (*Lukesch, Petzold* 2011, 7). Besonders findet der Weg der Erlebnisaktivierung Anwendung (Siehe Dritter Weg der Heilung und Förderung, Abschnitt 2.4.8.3), hier werden beispielsweise verschiedene kreative Medien verwendet, um den multisensorisch und multiexpressiv ausgelegten Menschen in angemessener Weise anzusprechen. In der Integrativen Agogik gehen Sach- und Affektlernen ineinander, wodurch die verschiedenen Kompetenzen und Performanzen gefördert werden.

Im **Zusammenhang mit Instrumental-Musik und Musikpädagogik** hat der Begriff "**Agogik**" folgende Bedeutung: Er meint die "Lehre von der individuellen Gestaltung des Tempos beim musikalischen Ausdruck" (*Duden* 2001⁷, 36). Agogik ist ein sehr zentraler Bestandteil des instrumentalen Einzelunterrichts bzw. des dyadischen Unterrichts, der insbesondere die musikalische Ausdrucksfähigkeit beinhaltet.

Da in dieser Arbeit die **Instrumentalagogik** Vorrang vor der Musikpädagogik hat, sei hier zur Verdeutlichung die Instrumentalpädagogik durch U. Mahler definiert: Die Instrumentalpädagogik "reflektiert und vermittelt als Theorie und Wissenschaft die Bedingungen und Möglichkeiten des Erwerbs der Fähigkeit, Musik mit Hilfe eines

Instruments angemessen darzustellen. Zu einer solchen Theorie und Wissenschaft gehören neben einem Verständnis von Instrument und Instrumentalspiel als Darstellungsmedien die komplexen physiologischen und psychologischen Grundlagen instrumentalen Musizierens" (Mahlert 1997², Sp. 1500)

An dieser Stelle sei zur Verwendung des Begriffs der **Instrumental- und Vokal-Pädagogik** folgendes angemerkt: Im musikpädagogischen Kontext wird die Instrumental-Pädagogik stets im Zusammenhang mit der Vokal-Pädagogik, also Vokal-/Instrumental-Pädagogik. In dieser Arbeit wird aufgrund des Schwerpunktes auf dem instrumentalen Unterricht und der Übersichtlichkeit des Textes auf die Nennung der Vokal-Pädagogik verzichtet, wobei diese stets mit gemeint ist.

Der Begriff der **Konvivialität** wird von den Vertreterinnen und Vertretern der Integrativen Therapie folgendermaßen definiert: Die Eigenschaft von Konvivialität beinhaltet nach Petzold eine "Verbundenheit in einer Leichtigkeit des Miteinanderseins", in der jede/r so sein kann und angenommen wird, wie sie/er ist (Petzold 2012c, 3). So wird eine "Konvivialität der Verschiedenheit" ermöglicht, in der ein "Raum der Sicherheit und Vertrautheit" vorhanden ist, "eine gewisse Intimität integerer Zwischenleiblichkeit, in der man ohne Furcht vor Bedrohung, Beschämung, Beschädigung, ohne Intimidierung zusammen sitzen, beieinander sein kann, weil die Andersheit unter dem Schutz der von allen gewünschten, gewollten und gewährten Gerechtigkeit steht, und jeder in Freiheit (...) sagen kann, was er für wahr und richtig hält" (Petzold 2012c, 3). "Konvivialität als kordiales Miteinander macht 'gutes Leben' möglich." (Petzold 2012c, 3) Das 'gute Leben' "aber ist für Menschen der Boden des Sinnerlebens. Er wird von dem Integrativen 'Koexistenzaxiom': 'Sein ist Mit-Sein, Mensch ist man als Mitmensch' unterfangen." (Petzold 1988t)" (Petzold 2012c, 4)

Der Musiker und Psychologe Herbert Bruhn erwähnt drei Schwerpunkte bei der Definition von **Musik** im Zusammenhang mit Musiktherapie: als "extern kodierte Information" (Musik auf Tonträgern oder in gedruckter Form), als "akustische Struktur" (Klänge als Wellen werden weitergeleitet) und als "Phänomen menschlichen Erlebens (Musik wird über das Gehör aufgenommen und nach der Verarbeitung zu einem Teil menschlicher Wahrnehmung und Vorstellung.)" (Bruhn 2000, 21)

Nach Schaub und Zenke stammt der Begriff "**Therapie**" aus dem griechischen "therapeia", was Pflege, Hinwendung und Heilung bedeutet (Schaub, Zenke 1995, 343). Petzold erwähnt die Verbform 'therapeuein' in der Bedeutung von pflegen, fördern, hegen und heilen (Petzold 1989, 43).

Musiktherapie wird in Deutschland verstanden als der aufsummierte Begriff für verschiedene musiktherapeutische Entwürfe, die von psychotherapeutischer Art und Weise sind (Bruhn 2000, 1). Nach Bruhn wird Musiktherapie zur Psychotherapie, wenn der Zweck davon ist, eine Übertragungsbeziehung zur Klientin oder zum Klienten herzustellen, die eine (Bruhn 2000, 151) "Bearbeitung und Lösung von psychischen Konflikten beitragen soll."

Die Musiktherapeutin Isabelle Frohne-Hagemann definiert **Musikpädagogik** als eine Fachrichtung, die entweder mit dem Einsatz von Musik oder die Absicht hat, über das Medium Musik zu erziehen. Auch möchte die Musikpädagogik im Dienste der Musik bzw. zur Musik heranbilden oder "als Synthese sowohl durch Musik als auch zur Musik erzieht" (Frohne 1981, 86).

Mutualität bedeutet nach S. Ferenczi "Wechselseitige Empathie" (Petzold 2002b, 55).

Da im Zusammenhang mit der Integrativen Therapie häufiger die Begriffe der **Kompetenz und Performanz** verwendet werden, werden sie hier vorgestellt: Kompetenz meint

nach Sieper und Petzold die Gesamtheit aller Fähigkeiten und Wissensbestände, die zum Erkennen, Formulieren und Erreichen von Zielen erforderlich sind (Sieper, Petzold 2011, 7). Performanz hingegen beinhaltet die Gesamtheit aller Fertigkeiten und Praxen, die zur erfolgreichen Verwirklichung von Zielen erforderlich sind (Sieper, Petzold 2011, 7).

Praxeologie meint Formen von systematischem praktischem Handeln, die sich aus reflektierter (therapeutischer) Praxis herausgebildet hat (Petzold 2003, 1056). Es wird auch als Praxiswissen bezeichnet, aus dem sich theoretische Konzepte und Konstrukte entwickeln, die sich zu immer komplexeren Theorien ausweiten können. Diese wirken ihrerseits wieder auf die Praxis zurück und verändern sie somit. Damit werden Forschung, Qualitätssicherung und -entwicklung ermöglicht, die für "die Entwicklung einer differentiellen und Integrativen Disziplin und Professionalität grundlegend sind" (Petzold 2003, 1056).

Strukturen sind als im Zeitkontinuum wiederkehrende, gleichförmige (homologe) oder ähnliche (similäre) informationale Konfigurationen, die im Verhalten (Denken, Fühlen, Handeln, Wollen) zu erkennen sind. Sie sind phänomenologisch erschließbar. Sie manifestieren sich leiblich in Haltung, Mimik, Gestik, im Interaktionsverhalten, periverbal und verbal im Gesagten und im Nichtgesagten, emotional, kognitiv, aber auch in kreativen Aktivitäten wie in Bewegungsimprovisationen, beim Malen, im Rollenspiel etc. (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 146).

Zusammenfassung: Über den Sinn einer therapeutischen Qualifikation für Instrumentallehrkräfte Ein Zielvergleich zwischen Integrativer Musiktherapie und Instrumentalagogik

In kompakter Form werden die Ziele der Integrativen Musiktherapie mit denen der Instrumentalagogik verglichen. Es wird auf die für beide Disziplinen zugrundeliegenden Lerntheorien eingegangen. Die Meta-, Richt-, Grob- und Feinziele werden vorgestellt und deren unterschiedliche Herkunft erläutert. Anhand zweier Praxisbeispiele aus Klinik und Musikschule werden die unterschiedlichen Herangehensweisen und Prozesse beschrieben sowie der Vorteil einer doppelten Qualifikation aufgezeigt.

Schlüsselwörter:

Integrative Musiktherapie, Instrumentalpädagogik / Musikpädagogik, Zielvergleich, Lernen, Instrumentalunterricht

Summary: The Sense of Teaching Instrumental Music with Therapeutic Skills

A comparison of the aims of Integrative Music Therapy and instrumental music education

The author presents and compares the aims of the Integrative Music Therapy and of instrumental music education in condensed form. She introduces the learning theories, which are forming the basis for both disciplines. The general, designated and specific aims and their origins are presented. With two practical examples from hospital and musicschool she describes different approaches and processes. Moreover, she points out the advantage of a double qualification.

Keywords:

Integrative Musictherapy, comparison of the aims, learning, instrumental music education

8 Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, S.* (1985): Grundriss der Musikpädagogik. 2. ergänzte Auflage 2005. Mainz: B. Schott's Söhne
- Abel-Struth, S.* (1978): Ziele des Musikkernens, Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. Mainz: Schott
- Bruhn, H.* (2000): Musiktherapie. Geschichte – Theorien – Methoden. Göttingen: Hogrefe
- Chudy, M., Petzold H.G.* (2011): „Komplexes Lernen“ und Supervision – Integrative Perspektiven. Betrachtung des Lernbegriffs unter Einbezug lerntheoretischer Ansätze, Blick auf den aktuellen Forschungsstand und Essenz für die supervisorische Arbeit unter der Perspektive des Integrativen Ansatzes. *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung*, Ausgabe 03 / 2011. www.fpi-publikationen.de/supervision
- Csikszentmihalyi, M.* (2008): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Annette Charpentier. 14 Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Cube, F. v.* (1997): Fordern statt Verwöhnen. München: Piper
- Duden* (2001⁷): Herkunftswörterbuch. 7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Band 5. Mannheim: Dudenverlag
- Ernst, A.* (1991): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch. Mainz: Schott
- Ernst, A.* (1997): Der instrumentale Gruppenunterricht. In: *Mahlert, U.* (1997) (Hrsg.) Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik. Mainz: Schott. S. 248-276
- Ernst, A.* (2007): Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen. Aarau: Nepomuk
- Ernst, A.* (2008): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch. (überarbeitete Auflage) Mainz: Schott
- Frohne, I.* (1981): Das Rhythmische Prinzip, Grundlagen, Formen und Realisationsbeispiele in Therapie und Pädagogik. Lilienthal/Bremen: Eres
- Gellrich, M.* (1997): Woher kommt die Lust zum Üben? Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen. In: *Mahlert, U.* (Hrsg.)(1997) Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik. Mainz: Schott. S. 101-127
- Heffels, L., Petzold, H.G.* (2011): Zur Weiterbildungsfunktion der Supervision am Beispiel der Supervision für Lehrer – Integrative Perspektiven (¹). *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung*, Ausgabe 02 / 2011. www.fpi-publikationen.de/supervision.
- Hüther, G.* (2012): www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/zeitschriften/sueddeutsche-zeitung-interview-gerald-huether/index.php, 16.05.2012

- Jäkel, B. (2001): Überlegungen zu einer integrativen Motivationstheorie S. 145 – 172 in: *Integrative Therapie*. 1 – 2.2001 Junfermann Verlag Paderborn
- Kaiser, H.J., Nolte, E. (2003²): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz: 1989
- Konrad, R. (1984): Erziehungsbereich Rhythmik, Entwurf einer Theorie, In: *Gieseler, W. und Kopf, H. (Hrsg.)(1984) Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Band 8. Regensburg: Gustav Bosse.*
- Kornhuber, H.-H., Deecke, L. (2008): Wille und Gehirn – Integrative Perspektiven. In: *Petzold, H.; Sieper, J. (Hrsg.)(2008): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie, Band I. Zwischen Freiheit und Determination. Bielefeld und Locarno: Sirius. S. 77-176*
- Lukesch, B., Petzold H.G. (2011): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen. *Supervision: Theorie – Praxis – Forschung*, Ausgabe 05/2011. www.fpi-publikationen.de/supervision
- Mahlert, U. (1997²) Pädagogik des Instrumentalspiels und des Instrumentalunterrichts. In: *Finscher, L. (Hrsg.)(1997) Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Sachteil 6, 2. neubearb. Auflage, Spalte 1499-1534, Kassel: Bärenreiter Metzler*
- Myers, D.G. (2005): *Psychologie*. Heidelberg: Springer
- Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.)(2008): *Entwicklungspsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Petzold, H. (1988): Die "vier Wege der Heilung" in der "Integrativen Therapie", Teil I: Anthropologische und konzeptuelle Grundlagen. *Integrative Therapie* 4/88, S. 325-364
- Petzold, H. (1989): Die 'vier Wege der Heilung' in der 'Integrativen Therapie'. Teil II: Praxeologische Grundkonzepte. *Integrative Therapie* 1/89, S. 42-96
- Petzold, H.G. (2001p/2004): "Transversale Identität und Identitätsarbeit". Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven "klinischer Sozialpsychologie". Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www-FPI-Publikationen.de/materialien.htm – *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 10/2001. Update 2004, *Integrative Therapie*, 4 (2004), 395-422; 4 (2005), 374-397 und erw. in 2011b
- Petzold, H.G. (2002b): Zentrale Modelle und KERNKONZEPTE der „INTEGRATIVEN THERAPIE“. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei <http://www.fpi-publikationen.de/polyloge> *POLYLOGE* 02/2002. Überarbeitete Version, Kernkonzepte II, 2006.
- Petzold, H.G. (2002j): Das Leibsubjekt als "informierter Leib" – embodied and embedded. Leibgedächtnis und performative Synchronisationen. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei <http://www.fpi-publikationen.de/polyloge> *POLYLOGE* 07/2002 und in 2003a, 1051-1092.

- Petzold, H.G. (2003a): Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden einer schulenübergreifenden Psychotherapie, Bände 1-3, Paderborn: Junfermann*
- Petzold, H.G. (2003b): Integrative Beratung, differentielle Konflikttheorie und "komplexe soziale Repräsentationen". Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie - Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-zeitschrift 01/2003*
- Petzold, H.G. (2005r): Entwicklungen in der Integrativen Therapie als "biopsychosoziales" Modell und "Arbeit am Menschlichen". Überlegungen zu Hintergründen und proaktiven Perspektiven. Integrative Therapie 40 Jahre in "transversaler Suche" auf dem Wege. Krems, Donau-Universität, Zentrum für psychosoziale Medizin und Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. Bei: <http://www.fpi-publikationen.de/polyloge> POLYLOGE 20/2009*
- Petzold, H.G. (2003e/2006k): Integrative Therapie als "angewandte Anthropologie" in einer "transversalen Moderne". Menschenbild und Praxeologie. Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm – POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit – 02/2011*
- Petzold, H.G. (2007d): "Mit Jugendlichen auf dem WEG ..." Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für "Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen". Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm – POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit – 09/2007. Ergänzt auch in Integrative Therapie 2, 2009 und Petzold, H.G., Feuchner, C., König, G. (2009): Für Kinder engagiert – mit Jugendlichen auf dem Weg. Wien: Krammer, S. 129-147*
- Petzold, H.G. (2009k): Transversale Erkenntnisprozesse der Integrativen Therapie für eine Ethik und Praxis "melioristischer Humantherapie und Kulturarbeit" durch Multi- und Interdisziplinarität, Metahermeneutik und "dichte Beschreibungen". Bei www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit – 15/2009; repr. In: Petzold, H.G., Sieper, J. (2011): Menschenliebe heilt. Altruismus und Engagement. Potentialorientierte Psychotherapie. Die Aktualität des HENRY DUNANT 1828 – 1910. Wien: Krammer, S. 137-244*
- Petzold, H.G. (2010p): "Brain wizards", Hochbegabungen – Chance und Schicksal. Über Neugier, poetische Gestaltungskraft, "creating styles". Überlegungen aus der Integrativen Kindertherapie. In: Integrative Therapie, 2-3, 325-380*
- Petzold, H.G. (2011): "Gewissensarbeit" und "Weisheitstherapie" als konviviale Praxis – Perspektiven der Integrativen Therapie zu "kritischem Bewusstsein" und "komplexer Achtsamkeit" und "melioristischem Engagement". In: Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (2011): Gewissensarbeit, Weisheitstherapie, Geistiges Leben; Werte und Themen moderner Psychotherapie. Wien: Krammer. S. 155-187*
- Petzold, H.G. (2012a): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie, interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag*
- Petzold, H.G. (2012c): Psychotherapie – Arbeitsbündnis oder "Sprache der Zärtlichkeit" und gelebte Konvivialität? Intersubjektive Nahraumbeziehungen als Prozesse affilialer*

"Angrenzung" statt abgrenzender "Arbeitsbeziehungen", *Integrative Therapie* 1, und <http://www.fpi-publikationen.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index-php>

Petzold, H.G. (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung. Die "Vier *WEGE* der Heilung und Förderung" und die "14 Wirkfaktoren" als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung. Bei: www.fpi-publikationen.de/materialien.htm - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 15/2012. <http://www.fpi-publikationen.de/downloads/download-polyloge/download-nr-15-2012-hilarion-g-petzold.html>

Petzold, H. G., Brühlmann-Jecklin, E., Orth, I., Sieper, J. (2007): „Methodenintegrativ“ und „multimodal“ – kokreative Strategien in den Konfluxprozessen der „Integrativen Therapie“. Zur Geschichte und Bedeutung der Begriffe. Mitgliederrundbrief der Deutschen Gesellschaft für Integrative Therapie 2, 24 -36 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-33-2008-petzold-bruhlmann-jecklin-orth-sieper.html>

Petzold, H.G., Müller, M. (2007a): Modalitäten der Relationalität – Affiliation, Reaktanz, Übertragung, Beziehung, Bindung – in einer "klinischen Sozialpsychologie" für die Integrative Supervision und Therapie. Hückeswagen: Europäische Akademie und in: *Petzold, H.G., Integrative Supervision*, 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2007a, 367-431.

Petzold, H.G., Leuenberger, R., Steffan, A. (1998): Ziele in der Integrativen Therapie In: *Ambühl, H., Strauß, B.* (Hrsg.)(1998): Therapieziele. Göttingen: Hogrefe und erweitert in: *Petzold (1998h)*(Hrsg.): Identität und Genderfragen in Psychotherapie, Soziotherapie und Gesundheitsförderung. Bd. 1 und 2, Sonderausgabe von Gestalt und Integration. Düsseldorf: FPI-Publikationen.142-188

Petzold, H.G., Orth, I. (2011): "Genderintegrität" – ein neues Leitparadigma für Supervision und Coaching in vielfältigen Kontexten. In: *Abdul-Hussain, S.* (2011): Genderkompetente Supervision. Wiesbaden: VS Verlag, S. 195-298

Petzold, H.G., Sieper, J. (2008): Wille, Wollen, Willensfreiheit aus Sicht der Integrativen Therapie. Teil I: Interdisziplinäre Überlegungen und theoretische Perspektiven für die Psychotherapie. In: *Petzold H.G., Sieper, J.* (Hrsg.)(2008): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie. Zwischen Freiheit und Determination. Band I. Bielefeld und Locarno: Sirius. S. 253-328

Petzold, H.G., Sieper, J. (2008): Integrative Willenstherapie – Perspektiven zur Praxis des diagnostischen und therapeutischen Umgangs mit Wille und wollen. In: *Petzold H.G., Sieper, J.* (Hrsg.)(2008): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie. Band II. Psychotherapie des Willens. Theorie, Methoden und Praxis. Bielefeld und Locarno: Sirius. S. 473-592

Plahl, C.; Koch-Temming, H. (2008²): Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder. 2. aktualisierte Aufl. Bern: Hans Huber

Schaub, H., Zenke, K.G. (1995): Wörterbuch zur Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Wahrig, G. (1994): Deutsches Wörterbuch. Gütersloh: Bertelsmann. S. 1011

Vygotsky, L.S. (2002): Untersuchung der Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe im Kindesalter. In: *Lompscher, J., Rückriem, G.* (Hrsg.)(2002): Denken und Sprechen, Psychologische Untersuchungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mündliche Quellen:

Petzold, H.G. : Telefonat vom 18.04.11

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die agogische und die therapeutische Spirale.....	47
Abbildung 2: Erlebnisorientierter Umgang mit Musik im Überschneidungsbereich von Pädagogik, Sonderpädagogik und Therapie nach Bruhn	49

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verschiedene Lernarten nach Ernst	18
Tabelle 2: Kategorie von Taxonomien nach Benjamin S. Bloom und seinen Mitarbeitern	54
Tabelle 3: Zusammenfassung der Typologie der Musikziele nach Abel-Struth	57
Tabelle 4: Ausgangssituation	74
Tabelle 5: Ziele.....	74
Tabelle 6: Wege	74
Tabelle 7: Ergebnisse	74
Tabelle 8: Die Grob- und Metaziele der Integrativen Therapie bei Toni.....	77
Tabelle 9: Die Grob- und Metaziele der Instrumentalagogik bei Toni	78
Tabelle 10: Weitere zukünftige Ziele für Toni.....	78
Tabelle 11: Ausgangs-Situation und Ressourcen.....	83
Tabelle 12: Ziele.....	83
Tabelle 13: Wege	83
Tabelle 14: Ergebnisse	84
Tabelle 15: Die Grob- und Metaziele aus der Integrativen Musiktherapie bei Rose.....	85
Tabelle 16: Die Grob- und Metaziele der Instrumentalagogik bei Rose.....	86
Tabelle 17: Weitere zukünftige Ziele für Rose	86