

# **Es spielt**

**Das Geheimnis des Musizierens und seine Vermittlung**

**von Andreas Doerne**

Bremen 2001 (überarbeitete Fassung)

# Inhalt

Einleitung	7
<b>1. ES SPIELT – EINE ERSTE ANNÄHERUNG</b>	<b>11</b>
1.1 Konzeption von Es spielt nach Eugen Herrigel	14
1.1.1 Das Verständnis von Kunst als geistige Disziplin	14
1.1.2 Die körperliche Ebene – Lockerheit	14
1.1.2.1 Die Atmung	15
1.1.2.2 Mitte	16
1.1.2.3 Ki statt Kraft	17
1.1.3 Die geistige Ebene – Absichtslosigkeit	19
1.1.3.1 Vertrauen	21
1.1.3.2 Konzentration	22
1.1.3.3 Ichlosigkeit	24
1.1.4 Die Vollendungsebene – Es schießt	27
1.2 Anmerkungen zum Begriff der Konzentration und zu seinem Stellenwert bei Herrigel	28
1.3 Anmerkungen zum Begriff der Ichlosigkeit	31
1.3.1 Ichstruktur nach Wilber	32
1.4 Flow – Mihaly Csikszentmihalyis Modell der optimalen Erfahrung	39
1.5 Fazit	41
<b>2. ES SPIELT - IN DER MUSIK</b>	<b>43</b>
2.1 Das System Mensch-Musik	43
2.2 Der zweistufige Übeprozess und die Funktionsweisen des Bewusstseins	49
2.2.2 Übung 2	57
2.3 Es spielt und Zeit	59

2.4 Es spielt und Hören	61
2.4.1 Übung 3	63
2.5 Es spielt und Interpretation	64
2.5.1 Übung 4	67
2.6 Es spielt und Improvisation	67
2.6.1 Übung 5	69
2.7 Konsequenzen für die Musik- und Instrumentalpädagogik	71
2.8 Fazit	74
Literaturverzeichnis	77



## Einleitung

Die tägliche Arbeit eines Instrumentalpädagogen ist eine hochkomplexe Tätigkeit. Einerseits hat er es mit einer überaus anspruchsvollen, vielleicht sogar der anspruchsvollsten Kunstform, der Musik, zu tun, andererseits mit der komplexesten und „rätselhaftesten“ Lebensform, die die Evolution auf diesem Planeten hervorgebracht hat, dem Menschen. Jeden Tag muss er so aufs Neue eine Rechnung mit vielen Unbekannten aufmachen und versuchen die Unwägbarkeiten des Terrains seiner Profession erfolgreich zu managen. Da wechselnden, von Schüler zu Schüler individuell unterschiedlichen, und insgesamt vieldimensionalen An- bzw. Herausforderungen nicht mit standardisierten, eindimensionalen Antworten beizukommen ist, muss er in diesem Prozess immer selber ein Forscher bleiben, um den Schüler bei seinen eigenen Entdeckungen zu begleiten, zu beobachten, zu beraten und um bereit zu sein, plötzlich und unerwartet auf etwas zu stoßen, das vielleicht sogar beiden bis dahin unbekannt war.

Es ist wichtig, am Anfang klare Ziele zu haben, die die ersten Etappen auf dem Weg vorgeben und deren Erreichen unabdingbar ist. Aber es ist genauso wichtig dieses Ankommen immer wieder in ein Weitergehen zu transformieren – ein Weitergehen auf immer weniger konkrete, aber dafür umso wichtigere, weil umfassendere Ziele hin. Nur so können beide der Gefahr der schleichend zunehmenden und dadurch meistens unbemerkt entstehenden Gefangenschaft in selbst errichteten musikalischen und menschlichen Grenzen entkommen. Der Erfolg der Arbeit des Pädagogen hängt dabei nicht allein davon ab, wie gut er musikalisches Wissen, instrumentaltechnische Fertigkeiten und musikalisch-gestalterische Ausdrucksfähigkeiten vermitteln und das selbstständige Lernen des Schülers anregen kann, sondern auch, wie gut er die unzähligen Wechselwirkungen und Interaktionen zwischen den Aspekten der Musik und den Elementen, die das menschliche Wesen konstituieren, versteht und in seinen Unterricht einbezieht. Im Idealfall führt die Vermittlung von Musik über das Spielen eines Instruments so zu einer engen Beziehung zwischen Mensch und Musik, zu einem komplex vernetzten System, dem System Mensch-Musik.

So verstanden liegt dem gesamten Unterrichtsgeschehen immer ein allem übergeordnetes Ziel zu Grunde, nämlich die Verwirklichung eines lebendigen und ergreifenden Musizierens, das sowohl einem hohen künstlerischen als auch menschlichen Anspruch, nämlich dem des subjektiven Empfindens von Glück und tiefer Zufriedenheit während des Musizierens, gerecht wird.

Doch was ist überhaupt das Wesen eines wirklich lebendigen Musizierens? Welche Voraussetzungen führen dazu, dass man sich dabei glücklich fühlt? Was genau kennzeichnet das Spiel von Musikern, die die Fähigkeit haben mit ihrer Musik den Zuhörer so zu fesseln, dass er sich für den Augenblick des Zuhörens in

eine andere Welt ohne Raum und Zeit versetzt fühlt? Gibt es eine Möglichkeit diese Fähigkeit zu lernen und somit auch zu lehren oder entsteht sie einfach nur durch außerordentliches Talent, das man entweder hat oder nicht?

Diesen für die Instrumentalpädagogik fundamentalen Fragen möchte ich in der vorliegenden Arbeit nachgehen und dabei einen Aspekt näher beleuchten, dem nicht nur in musikpädagogischen Kreisen leider noch nicht allzuviel Aufmerksamkeit zu Teil wurde. Es ist das Phänomen des *Es handelt*, das Eugen Herrigel in seinem Buch „Zen in der Kunst des Bogenschießens“ erstmals erwähnt und dort im Zusammenhang mit der japanischen Form des Bogenschießens als *Es schießt* bezeichnet. Dieser Zustand tritt bei einem Menschen ausschließlich in Verbindung mit der Ausübung einer Tätigkeit auf und verwandelt diese Tätigkeit in einen Zustand der Mühelosigkeit, der intensiven Freude und der tief empfundenen Erfahrung von Lebendigkeit. Dies kann bis hin zu spontanen, mystisch-religiösen Erkenntnissen von wesenhaften Prinzipien des Lebens führen, die dem Individuum bis dahin verborgen waren.

Mein Ziel ist es, dieses im vom Zen-Buddhismus beeinflussten japanischen Bogenschießen vorkommende Prinzip des *Es schießt* auf den Bereich der Musik, insbesondere der musikalischen Praxis zu übertragen. Musik als den ganzen Menschen umfassende und jedem zugängliche Kunstform bietet sich sehr gut an dieses Prinzip des *Es schießt* bzw. dann eben des *Es spielt* zu erforschen und zu kultivieren. Was man genau unter ihm zu verstehen hat, wie man als Musiker bei seiner Einübung und Vermittlung vorgeht und wie groß die Relevanz der Erfahrung von *Es spielt* für das Produkt (das gespielte Musikstück) und für den Prozess des Übens und Musizierens ist, ist Thema der vorliegenden Arbeit.

Meine These lautet dabei: Immer wenn das Spielen von Musik dazu führt, dass Menschen – ganz gleich ob Zuhörer oder Ausführende – von Musik wirklich begeistert sind, durch ihren Klang existenziell berührt werden bzw. nach dem Verklingen ein intensiveres Gefühl eigenen Lebendigseins spüren, sind Aspekte von *Es spielt* mindestens beteiligt. Mit anderen Worten: Wirklich gutes Musizieren ist ohne *Es spielt* nicht möglich und je mehr ein Musiker den Prozess des Spielens und Lernens von Musik mit dem Prozess der Erforschung von *Es spielt* verbindet, desto besser wird sein Spiel. *Es spielt* ist einer der wichtigsten Schlüssel zur Hervorbringung lebendiger Musik.

Der erste Teil dieser Arbeit befasst sich mit einer möglichst genauen Definition von *Es spielt* (die notwendige Einschränkung ‚möglichst‘ wird im Verlauf der Lektüre klar werden). Ich beginne dabei mit einer bewusst immanenten Darstellung der von Herrigel beschriebenen Prinzipien und Methoden ohne auf ähnliche Systeme einzugehen (Kapitel 1.1). Danach folgt eine ausführliche Diskussion des Begriffs *Konzentration* (Kapitel 1.2) sowie des für Herrigel zentralen Begriffs der *Ichlosigkeit* (Kapitel 1.3), der vor allem unter Einbeziehung der Problematik

des vordergründig diametralen Gegensatzes von *Es spielt* zu *Ich spiele* innerhalb einer vom ichhaften Ausdruck und subjektiven Ausdruckswillen fundamental lebenden Kunstform wie der Musik eine gewisse Brisanz enthält. Als theoretische Grundlage ziehe ich dabei vor allem das Werk von Ken Wilber heran, der mit seinem integralen Ansatz<sup>1</sup> die verschiedenen Wissensgebiete des Menschen (u.a. Naturwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Religion) in ihren Grundaussagen und Grundmustern zu verstehen und diese integrativ zu verbinden versucht ohne die bestehenden Unterschiede zu verwischen, aber auch ohne die Vielfalt der Gebiete auf eine Disziplin und somit nur auf einen Ausschnitt von Wirklichkeitsbetrachtung zu reduzieren. Ein wesentlicher Pfeiler ist dabei die von ihm mitinitiierte Richtung der Transpersonalen Psychologie, die inzwischen zur vierten Säule der westlichen Psychologie (neben humanistischer Psychologie, Psychoanalyse und Behaviorismus) geworden ist. Neben vereinzelten Ansätzen aus dem Bereich der humanistischen Psychologie stellt sie derzeit das einzige wissenschaftliche Modell dar, das individuelle Entwicklungsstufen und Bewusstseinsmodi jenseits der ichhaften, personalen Stufen anerkennt und auch erforscht. Was die ontogenetische Entwicklung (insbesondere der Kognition) bis zu den transpersonalen Stufen angeht bediene ich mich weitestgehend des Entwicklungsmodells von Jean Piaget. Am Ende des ersten Kapitels ziehe ich noch das *flow*-Konzept des amerikanischen Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi heran um zu zeigen, dass das Prinzip des existenziellen Erfülltseins (Glück) in Verbindung mit einer Tätigkeit nicht allein die Domäne östlich-meditativer Philosophie und Lebensart ist (Kapitel 1.4).

Der zweite Teil der Arbeit behandelt dann die Übertragung des Konzepts von *Es schießt* auf den Bereich der Musikpraxis und der Instrumentalpädagogik. Zuerst entwerfe ich ein Modell, das die enge Verbindung von Mensch und Musik aufzeigt und dabei den Faktor des Bewusstseins in den Mittelpunkt des daraus resultierenden Systems stellt (Kapitel 2.1). Dabei unterscheide ich zwischen konzentrativem und meditativem Bewusstsein und entwickle nachfolgend ein Modell, das den musikalisch-instrumentalen Übeprozess in zwei Phasen gliedert (Kapitel 2.2). Sinn und Zweck dieses Modells ist es, dem Schüler die Verwirklichung des *Es spielt*-Zustandes zu ermöglichen. Darauf folgen einige Ausführungen, die den *Es spielt*-Zustand in Verbindung mit spezifisch musikalischen bzw.

---

<sup>1</sup> Wilbers Idee eines integralen Ansatzes fußt hauptsächlich auf Jean Gebsters Konzept der Stufen sowohl kollektiver, wie auch individueller Bewusstseinsentwicklung. Gebster zeigt in seinem Modell erstmals die Existenz einer Bewusstseinssebene auf, die er das *integral-aperspektivische* Bewusstsein nennt. Diese Bewusstseinssebene ist im wesentlichen gekennzeichnet durch die Fähigkeit unterschiedlichste Perspektiven von Sicht auf und Erfahrung von Wirklichkeit in einer Gesamtschau zu integrieren ohne dabei die Eigenheiten und Unterschiede der jeweils einzelnen Sicht- und Erfahrungsweisen zu negieren. Laut Gebster stellt diese Ebene des Bewusstseins eine Höher- bzw. Weiterentwicklung der vorhergehenden *rationalen* Bewusstseinssebene dar (vgl. Jean Gebster, Ursprung und Gegenwart, Bd. 1. Mannheim 1999).

für die Musik bedeutenden Aspekten näher betrachten (Kapitel 2.3-2.6). Da jeder dieser Abschnitte auch für sich Thema einer gesamten Arbeit sein könnte, fallen die Ausführungen relativ knapp aus. Sie sind auch nicht als wissenschaftlich umfassende Diskussionen unter Einbeziehung der jeweils sehr umfangreichen Fachliteratur gedacht, sondern sollen lediglich einen kurzen, schlaglichtartigen Einblick in die vielfältigen Auswirkungen des noch wenig erforschten *Es spielt*-Zustandes auf die Musikpraxis geben. Abschließend stelle ich dann theseartig Konsequenzen für die Instrumentalpädagogik vor (Kapitel 2.7).

Mit fortschreitender Beschäftigung mit dem Thema musste ich feststellen, dass sowohl der für diese Abhandlung zur Verfügung stehende Raum als auch meine eigene musikalisch-pianistische Durchdringung diesem Sujet in keiner wirklich umfassenden Weise gerecht werden kann. Da so gut wie keine wissenschaftlich fundierte Literatur zu dem Thema dieser Arbeit existiert, kann sie daher nur eine erste Skizze sein, die unzählige Vertiefungsmöglichkeiten bereithält sowohl in wissenschaftlicher als auch in musikpraktischer Hinsicht. Gleichwohl bin ich der Meinung, dass wir heute mehr denn je Musiker und Instrumentalpädagogen brauchen, die sich dieser umfassenden Komplexität und des Beziehungsreichtums des Musikmachens und des Unterrichtens ständig bewusst sind<sup>2</sup> und für die das Spielen eines Instruments eine Möglichkeit darstellt, sowohl mit sich selbst als auch mit anderen in einen menschlich-existentiellen Kontakt zu treten.

Mein besonderer Dank geht an dieser Stelle an meine Lehrer, die meine „Suche“ und diese Arbeit durch ihr Wirken und ihre Persönlichkeit angeschoben und beeinflusst haben, insbesondere an Martin-Aike Almstedt, Christoph Hatlapa, Hans Otte, Birgid von Rohden, Gertrud Meyer-Denkman, Wolfgang Rüdiger und George N. Wolff.

---

<sup>2</sup> Vgl. u.a. Wolfgang Rüdiger: *Die unendliche Weite der Musik*. In: *Üben & Musizieren* 2/99, S.34



# 1. ES SPIELT – EINE ERSTE ANNÄHERUNG

Am Anfang möchte ich zwei Gedanken von Hans Heinrich Eggebrecht anführen, die, obwohl sie sich nicht mit der musikalischen Praxis, sondern mit dem Verstehen von Musik befassen, doch einige Aspekte des Wesens von *Es spielt* berühren.

Zum einen kommt Eggebrecht im Zusammenhang mit der Feststellung, dass der Akt musikalischen Verstehens sich aus einem ästhetischen und einem analytischen Prozess zusammensetzt (der im Idealfall gekoppelt und sich gegenseitig befruchtend abläuft) zu der Aussage, dass durch alle Stadien dieses zweiteiligen Verstehensprozesses hindurch das eigentlich angestrebte Erkenntnisobjekt des musikalischen Suchens über diese beiden Bereiche hinausgeht; dass sie (Emotio und Ratio bzw. im musikalischen Sinn Klang und Form) sozusagen nur Vermittler für etwas sind, auf das sie lediglich hindeuten können, ähnlich wie auf der Ebene notierter Musik Noten den Klang bloß indirekt vermitteln ohne je selbst Klang sein zu können.

„Doch indem dies geschieht [das Ineinanderwirken des ästhetischen und des analytischen musikalischen Verstehensprozesses; A.D.], möchte das Erkennen durch all dies hindurchdringen, dorthin, wo das Grundsätzliche zu finden ist. So gerät es über das einzelne und Zeitgebundene hinaus. Die Phänomene in ihrem Erscheinen und Verschwinden werden ihm zum Stoff für etwas, das dahinter oder darüber steht. Im immerzu Neuen, anderen, Unwiederholbaren der Geschichte sucht es das Prinzipielle ausfindig zu machen, das Zeitlose und immer Seiende, in dem alles einzelne und Zeitliche aufgehoben ist – so weit der Blick schon reicht.“<sup>3</sup>

Zum anderen präzisiert er seine Aussage, indem er die wesentlichen Eigenschaften dieses „Grundsätzlichen“ in seinen Erscheinungsarten der Zeitlosigkeit, der verschwindenden Ich-Alltagsidentität und des fehlenden Subjekt-Objekt Bewusstseins als den Zustand der ästhetischen Identifikation bezeichnet:

Sie ist „das durch die sinnliche Wahrnehmung sich herstellende Einswerden des Menschen mit der Musik, die er spielt, singt oder hört – derart, daß das Daseinsbewusstsein, die momentane existentielle Befindlichkeit, identisch wird mit der Musik und in uns nichts anderes mehr ist als nur sie ... Es ist die *Intention* der Kunst, im sinnlichen Erscheinen von Schönheit [Ästhetik; A.D.] und Wahrheit [Analyse; A.D.] das Gegenüber von Objekt und Subjekt, Gegenstand und Erfahrung, aufzuheben, indem sich die Dualität von Ich und Nicht-Ich auslöscht und beide – im Ausruf der Verzückung – eines

---

<sup>3</sup> Eggebrecht 1991, S.723

werden ... Wir geraten in den Zustand des Einswerdens unserer Befindlichkeit mit dem, was die Musik *mit uns tut*.<sup>4</sup>

Eggebrecht spricht hier bemerkenswerterweise nicht von einem bloßen Nebenprodukt, das sich aus der intensiven Beschäftigung des Geistes mit Kunst ergibt, sondern von der Intention der Kunst schlechthin. Diese Intention beinhaltet als ihren wichtigsten Bestandteil das Erzeugen einer Einheit von Mensch und Kunst, die jeglichen Subjekt-Objekt Dualismus für den Künstler vorübergehend aufhebt. Der Mensch wird dabei in einen Zustand der Transzendenz versetzt.

Dieses Prinzip der ästhetischen Identifikation, das Eggebrecht hauptsächlich in Verbindung mit dem musikalischen Verstehensprozess beschreibt, hat große Ähnlichkeiten mit dem Thema dieser Arbeit: dem *Es spielt*-Zustand. Die Bezeichnung *Es spielt* thematisiert dabei jedoch die Aspekte von Transzendenz, die sich aus der musikalischen Praxis und dem instrumentalen Lernprozess heraus ergeben. Es ist ein aus der Praxis stammendes und für die Anwendung in der Praxis gedachtes Modell, das auf der Annahme beruht, dass das wichtigste Ziel künstlerischen Tätigseins in der Herbeiführung einer existentiellen Einheit zwischen Subjekt (Musiker) und Objekt (Musik) besteht und dass der Mensch mit der Verwirklichung dieses Zustandes vorübergehend in eine neue Dimension körperlich-seelisch-geistiger Existenz eintritt.

Dieser Zustand, der die Verwirklichung von *Es spielt* markiert, weist große Ähnlichkeiten mit Zuständen der Transzendenz auf, wie sie in verschiedenen mystisch-religiösen Traditionen beschrieben werden. Obwohl die Mittel zur Herbeiführung solcher Zustände je nach Tradition äußerst unterschiedlich sind (z.B. verschiedene Meditationspraktiken und Yogasysteme des Buddhismus und des Hinduismus, Trance erzeugende Tänze der Sufis etc.), beinhalten sie doch alle als wesentlichen Aspekt die oben beschriebene Intention der Herstellung einer umfassenden Einheit im Geist des Praktizierenden, die die Grenzen der alltäglichen Selbst- und Weltwahrnehmung überschreitet.

*Es spielt* erweitert die Qualität der Beziehung zwischen Mensch und Musik somit um eine zusätzliche Komponente: die der mystisch-religiösen Erfahrung.<sup>5</sup> Tat-

---

<sup>4</sup> Ebd., S.551 f.; Hervorhebung A.D.

<sup>5</sup> Mir ist bewusst, dass es sich hier um einen sehr umstrittenen und hauptsächlich negativ besetzten Begriff handelt, da mystische Erfahrungen immer auch nicht-rational sind und damit als unvereinbar mit unserem gegenwärtigen wissenschaftlichen Weltverständnis gelten. Es ist jedoch einerseits von großer Wichtigkeit, die Gefahr des Zurückfallens in magisch-mythische Denkstrukturen bei der Erwähnung mystischer Geisteszustände klar im Auge zu behalten, wie andererseits mystische Zustände und psychische Regression nicht pauschal gleichzusetzen. Authentische mystische Erfahrung ist nicht antirational sondern arational. Sie ist Überschreitung von Rationalität, nicht deren Negierung, weswegen beispielsweise im Zen auch sehr klar zwischen unechten (Regression) und echten (Überschreitung) Erleuchtungserfahrungen unterschieden wird (vgl. Ken Wilber, *Naturwissenschaft und Religion*. Frankfurt am Main 1998).

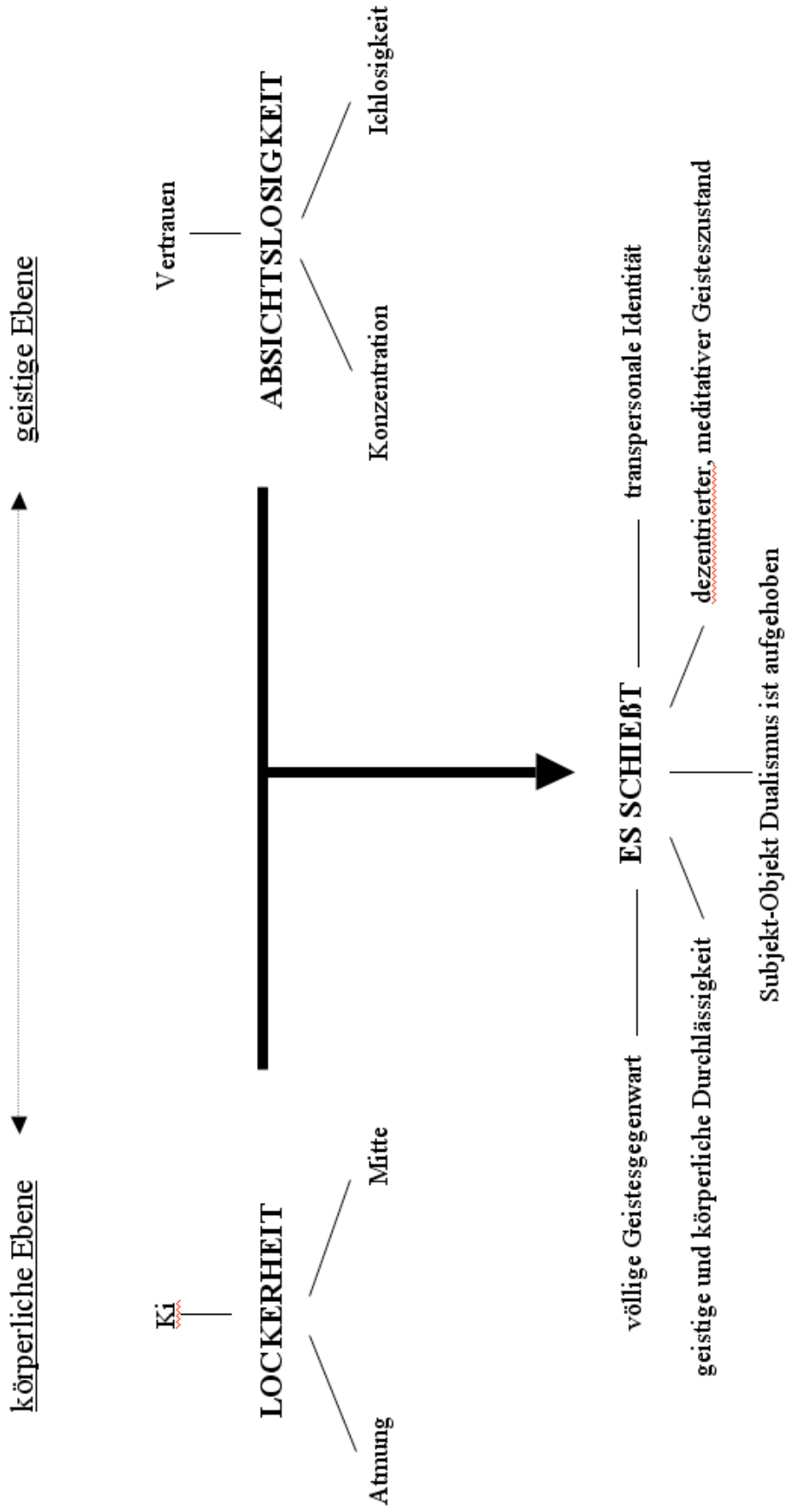
sächlich ist mit *Es spielt* nichts anderes gemeint, als die sich verwirklichende Einheit von Mensch, Musik und mystisch-religiöser Erfahrung.

Eugen Herrigel hat mit seinem 1951 erschienenen Erfahrungsbericht über das Erlernen der Zen-Kunst des Bogenschießens in Japan bei einem japanischen Meister den Ausdruck von *Es schießt* (allgemein: *Es handelt*) in der westlichen Welt populär gemacht. Um so erstaunlicher ist es, dass gerade auf dem Gebiet der Instrumentalpädagogik bis zum heutigen Tag noch keine sorgfältige Analyse im Kontext einer wissenschaftlich orientierten Auseinandersetzung mit dem Thema durchgeführt wurde. Der von Herrigel beschriebene *Es handelt*-Zustand scheint unter Künstlern als eine Art utopischer Idealzustand und verklärter Omega-punkt künstlerischen Tätigseins zu gelten, der sich von seinem Wesen her einer wissenschaftlich-sorgfältigen Analyse hinsichtlich seiner Ziele und Methoden entzieht. Dabei hängt der Erfolg eines solchen Vorhabens im Prinzip nur davon ab, welche wissenschaftlichen Modelle man zu einer Analyse heranzieht. Da *Es spielt* im Bereich mystisch-religiöser Erfahrung angesiedelt ist, ist es nicht verwunderlich, dass die Erklärung dieses Zustands mit Modellen, die die Existenz solch „metaphysischer“ Bereiche als grundsätzlich unwissenschaftlich einstufen, von vornherein zum Scheitern verurteilt ist. Doch zu dem Punkt komme ich weiter unten.

Wenden wir uns zuerst der ursprünglichen Quelle zu, nämlich Herrigels „Zen in der Kunst des Bogenschießens“ und den darin beschriebenen Methoden und Zielen, um einen Überblick über die qualitativen Aspekte von *Es handelt* zu gewinnen.

Betonen möchte ich an dieser Stelle noch, dass der Ausdruck *Es* hier nicht mit der psychoanalytischen Theorie Sigmund Freuds und inhaltlich auch mit keinem anderen wissenschaftlich-psychologischen Modell, innerhalb dessen dieser Ausdruck vielleicht ebenfalls Verwendung findet, in Verbindung steht.

**Abb. 1: Die Konzeption von *Es schießt* nach Eugen Herrigel**



<sup>9</sup> Vgl. ebd., S.15

„Dies alles [das Schießen des Meisters; A.D.] sah nicht nur sehr schön, sondern auch sehr mühelos aus.“<sup>10</sup>

So wichtig für die Meisterung einer Zen-Kunst einerseits die Feststellung ist, dass sie ihr Ziel und ihre Vollendung auf der Ebene des Geistes erfährt, so wichtig ist andererseits, dass sie als handlungsinduziertes Geschehen ihren Ursprung und ihre Wurzeln im Körper als erlebter Ganzheit hat. Am Anfang des Erlernens einer Zen-Kunst steht daher immer die Forderung nach einer umfassenden „Neukonditionierung“ körperlicher Bewegungsmuster und körperlichen Gewahrseins, und zwar im Hinblick auf die Vermeidung von zumeist unbewusst verwendeter körperlicher Kraft, die das Maß des für eine Bewegung Nötigen übersteigt.<sup>11</sup>

Der Körper wird als *Urinstrument* von äußerster Wichtigkeit verstanden, egal welche Art von Kunst er ausübt und mit welchen weiteren Werkzeugen oder Instrumenten er sonst noch zu tun hat. Das Ideal von Ganzheitlichkeit ist dabei durchaus wörtlich zu nehmen: Kein Teil des Körpers darf wahrnehmungs- und bewegungsmäßig isoliert bleiben.

Die Erziehung zur Körperlichkeit lässt sich dabei in drei Aspekte gliedern, die alle zur Entstehung eines bestimmten Zustandes, nämlich dem der körperlichen *Lockerheit*, beitragen sollen. Diese Gliederung stammt nicht von Herrigel selbst, sondern stellt eine Auflistung, und was Kapitel 1.1.2.2. und Kapitel 1.1.2.3. betrifft auch die inhaltliche Ausführung meinerseits dar. Der erste Aspekt der Atmung ist der einzige, den Herrigel explizit behandelt und erläutert. Der Aspekt der Zentrierung in der Körpermitte wird nur am Rande angesprochen und der Aspekt des Gebrauchs von Ki statt Körperkraft sogar nur indirekt erwähnt. Gleichwohl sind alle drei Aspekte in Herrigels Darstellung vorhanden, und die Tatsache, dass er zwei davon nicht ausführlich darstellt, lässt nicht den Schluss zu, sie seien unwichtig. Ich bin sogar der Meinung, dass alle drei Aspekte nur zusammen einen Sinn ergeben und nur so verständlich wird, welche umfassende Erfahrungsdimension Herrigel mit dem Begriff *Lockerheit* (der sich als zentraler Begriff durch das ganze Buch zieht) wirklich meint. Lockerheit ist für ihn nämlich nie eine lässige und energielose Befindlichkeit, sondern immer ein Zustand des Wohlfühlens in der Aktivität, der Entspannung in der Anspannung, und zwar nicht zeitlich nacheinander bzw. schnell sich abwechselnd, sondern zeitgleich. Zu diesem Körpergefühl tragen alle drei Aspekte in gleichem Maße bei.

### 1.1.2.1 Die Atmung

„Denn mit dieser Atmung entdecken Sie nicht nur den Ursprung aller geistigen Kraft,

---

<sup>10</sup> Ebd., S. 27

<sup>11</sup> Vgl. ebd., S.28 f.

sondern erreichen auch, daß diese Quelle immer reichlicher fließt und um so leichter sich durch ihre Gliedmaßen ergießt, je gelockerter Sie sind.“<sup>12</sup>

Der Atem ist das entscheidende Bindeglied zwischen Körper und Geist. Er ist primär ein körperlicher Vorgang, dessen Qualität (tief oder flach, fließend oder stockend etc.) aber hauptsächlich vom Zustand des Geistes abhängt. Die wechselseitige Beziehung wird deutlich im Zusammenhang mit dem Aufkommen von ängstlichen, sorgenvollen Gedanken und einer sich verflachenden, schneller und enger werdenden Brustatmung, genau wie umgekehrt in der Verbindung eines entspannten, ausgeglichenen Geistes und einer vertieften, frei fließenden Zwerchfellatmung, die den gesamten zur Verfügung stehenden Atemraum ausnutzt.

Auf Grund dieser engen Korrespondenz von Atmung und Geisteszustand übt man beim Erlernen einer Zen-Kunst, den Geist durch eine bewusste und entspannte Vertiefung des Atems positiv zu beeinflussen, sprich: ihn ruhiger werden zu lassen. Ein beruhigter Geist wiederum bewirkt direkt eine sich fortsetzende Vertiefung der Atmung usw. Der Schwerpunkt liegt indes hauptsächlich auf der Ausatmung. Sie wird besonders in die Länge gezogen, um das damit einhergehende Gefühl des Lösens und Loslassens zu kultivieren. Insgesamt handelt es sich bei dieser körperbezogenen Atemübung also um das In-Gang-Setzen einer sich durch Rückkopplung selbst qualitativ verbessernden Tätigkeit.<sup>13</sup>

Sie wird als grundlegende Körper-Geist-Übung vor jedem künstlerischen Tätigsein praktiziert, und was noch wichtiger ist, währenddessen auch beibehalten, um die Ausführung durch ihren natürlichen Rhythmus zu begleiten und zu gliedern.<sup>14</sup>

### 1.1.2.2 Mitte

„... es kommt darauf an, daß der Schütze trotz all seinem Tun unbewegte Mitte wird.“<sup>15</sup>  
„Wenn Sie dies tun, entspringen die Bewegungen ihrer Gliedmaßen jener Mitte, in welcher die rechte Atmung geschieht.“<sup>16</sup>

Unmittelbar aus der Atemübung hervorgehend entsteht das zur oben erwähnten Neukonditionierung des Körpers beitragende Bewusstsein der ununterbrochenen Vergegenwärtigung der Körpermitte. Es führt fast automatisch zur Ausbalancierung des gesamten Organismus und erzeugt allmählich ein Schwerpunktempfin-

---

<sup>12</sup> Ebd., S.30

<sup>13</sup> Vgl. dazu auch Herrigel 1958, S.23 f.

<sup>14</sup> Vgl. Herrigel 1951, S. 31

<sup>15</sup> Ebd., S. 14

<sup>16</sup> Ebd., S. 69

den, auf dessen Grundlage sich eine immer größer werdende Sicherheit bei Bewegungsführungen jeglicher Art entfalten kann. Wenn jeder Bewegungsablauf vom Impuls her aus der Körpermitte erfolgt, werden körperliche Vorgänge fließend und organisch, da keine noch so kleine und unscheinbare Bewegung separiert vom Körper als Ganzheit stattfindet. Doch wo genau liegt die Körpermitte? Das subjektiv empfundene Körperzentrum eines in der westlichen Kultur sozialisierten Menschen befindet sich gewöhnlicherweise entweder im oberen Brustbereich oder aber in einem Bereich dicht hinter der Stirn. Gerade letzteres verwundert nicht, da hier alle Denkfunktionen physiologisch lokalisiert sind, und in unserem Kulturkreis mehr denn je der Satz gilt: "Ich denke, also bin ich". Diese beiden als Körpermitte empfundenen Bereiche sind jedoch weit von der physischen Körpermitte entfernt, die in etwa auf einer gedachten vertikalen Achse durch den Bauchraum ca. 2 cm unterhalb des Nabels verläuft und von den Japanern als *Hara* bezeichnet wird. Auf Grund dieser Diskrepanz zwischen empfundenem und tatsächlichem Körperzentrum kommt es häufig zu ernsthaften Entfremdungstendenzen eines Menschen gegenüber seinem eigenen Körper. Dieses Ungleichgewicht gilt es aufzuheben, indem eine bewusste Empfindung von Zentriertheit im Hara u.a. durch vertieftes, freies und bewusstes Atmen etabliert wird. Als Konsequenz stellt sich ein Gefühl der Durchlässigkeit für Bewegungsimpulse und -energien ein, das ein wichtiges Stadium zur Erlangung von körperlich-technischer Freiheit darstellt, innerhalb derer es möglich ist, jede geistige Eingebung spontan körperlich umzusetzen.

### 1.1.2.3 Ki statt Kraft

„Wie zum Beweise spannte er seinen starken Bogen und forderte mich auf, hinter ihn tretend, seine Armmuskeln abzutasten. Sie waren in der Tat so spannungsarm, als ob sie keine Arbeit zu leisten hätten.“<sup>17</sup>

Dieser Satz markiert die vielleicht am meisten interpretationsbedürftige Passage in Herrigels Ausführungen. Die hier angeführte Möglichkeit einer körperlichen Aktivität zu der keinerlei physische Kraft benötigt wird, erscheint doch recht zweifelhaft, geradezu magisch und stellt letztlich die gesamte Glaubwürdigkeit von Herrigels Darstellung in Frage. Ich möchte daher versuchen diesen Sachverhalt genauer zu durchleuchten, obgleich sein Vorhandensein im streng wissenschaftlichen Sinn tatsächlich nicht erklärbar ist.

In der Kultur Südostasiens spielt auch heute noch die Vorstellung einer universellen Lebensenergie, genannt *Ki* oder *Chi* eine prägende Rolle. Dieser Vorstellung zufolge wirkt diese Kraft in jeder Existenzform, vom Stein bis zum Men-

---

<sup>17</sup> Ebd., S. 30

schen. Auf Grund ihres „feinstofflichen“, nicht direkt dem Bereich physischer Materie zuzuordnenden Charakters kann man sie nicht empirisch-wissenschaftlich dingfest machen, sondern sie nur in ihren Auswirkungen beobachten.

„Ki ist ... die unendliche Menge unendlich kleiner Teilchen. In diesem Sinne sind die Sonne, die Sterne, die Erde, Pflanzen, Tiere, sowie Geist und Körper des Menschen alle aus dem Ki des Universums geboren ... Unser Leben ist Teil des universellen Ki, das von der Materie unseres Körpers umschlossen ist. Wir sagen dazu ‚Ich‘, aber aus der Sicht des Geistes ist es das Ki des Universums. Und auch, wenn dieses Ki in Materie eingeschlossen ist, ist es trotzdem mit dem Kosmos in Verbindung und als Teil desselben aktiv. Wenn wir atmen, atmen wir mit unserem gesamten Körper das Ki des Universums. Wird der Austausch unseres Ki mit dem des Kosmos nicht behindert, sind wir lebendig und bei guter Gesundheit. Ist er geschwächt werden wir lustlos, und wenn er völlig aufhört, sterben wir.“<sup>18</sup>

Beim Menschen zirkuliert Ki in einem Netz von Energiebahnen (den *Meridianen*), ähnlich wie das Blut im Blutkreislauf. Im Idealfall fließt Ki frei und ungehindert durch den Körper. Normalerweise wird dieser Fluss jedoch von muskulären Blockaden (z.B. Verspannungen) und/oder übermäßigem geistigen Angespanntsein (z.B. Stress) mehr oder weniger behindert. Krankheiten werden daher in der chinesischen Medizin hauptsächlich auf Störungen innerhalb des Meridiansystems zurückgeführt. Als Mensch kann man sein Ki und dessen Fluss jedoch wie einen Muskel trainieren und weiterentwickeln. Dabei wird davon ausgegangen, dass Ki-Kraft, ist sie erst einmal aktiviert, deutlich effektiver und letztlich auch kraftvoller ist als reine Muskelkraft. In fast allen östlichen Kampfsportarten, die vorrangig die innere Entwicklung des Übenden zum Ziel haben, lernt der Schüler neben der wichtigen Zentriertheit im Hara, jegliche Bewegung durch Ki statt primär durch willentlich aktivierte Muskelkraft ausführen zu lassen. Je mehr dies gelingt, umso leichter gehen selbst schwierige und anstrengende Bewegungen von der Hand, und die normalerweise darauf folgende Erschöpfung stellt sich nicht ein.

Sinn und Zweck dieser Ki-Aktivierung ist es also, überflüssig und unbewusst angewandte physische Kraft, die nicht direkt zur Ausführung der Bewegung beiträgt oder ihr sogar entgegenwirkt, zu reduzieren und die für die Bewegung nötige Kraft eben durch Ki hervorzubringen. Dadurch wird das allgemein zur Verfügung stehende Potenzial an Energie effizienter genutzt. Weiterhin wird durch die Intensivierung des Ki-Flusses die Autonomie des Körpers in Bezug auf die Koordination von Bewegungsabläufen (und somit der Wert des Körpers an sich) gestärkt, da Bewegungen anfangs zwar durch den Geist erzeugt und geformt, ihre

---

<sup>18</sup> Tôhei 1979, S.32 ff.



Ausführung aber dem Gespür und der selbständigen Gestaltungsfähigkeit des Körpers überlassen werden. Ansatzpunkt für die Stärkung von Ki im Zusammenhang mit der Tätigkeit ist auch hier wieder der Atem. Durch tiefe und entspannte Atmung wird Ki, ähnlich wie das Zentriertsein in der Körpermitte, automatisch gestärkt und mitgeübt. Das ist wohl auch der Grund, weswegen Herrigel nicht die Notwendigkeit sah, diese beiden Punkte (Mitte und Ki) ausführlicher zu erwähnen.

Inwieweit es jedoch möglich ist, jegliche Muskelkraft durch Ki zu ersetzen, so dass der tonische Muskelspannungszustand während einer Bewegung gegen null tendiert, sei dahingestellt. Fest steht jedoch, dass bei geübten Menschen die Effizienz der aufgewendeten Muskelkraft gegenüber der Bewegung so groß ist, dass außenstehende, mit der Materie nicht vertraute Beobachter den Eindruck gewinnen können, dass der Ausübende gar keine Muskelkraft einsetzt.

Alle drei genannten Aspekte körperlicher Lockerheit wären ohne geistige Sammlung (einer Vorstufe der Konzentration) nicht denkbar. Und tatsächlich stellt sich diese geistige Sammlung weitestgehend von selbst ein, wenn man nach vorgeschriebener Weise atmet, die Gefühle von Mitte, Balance und Schwerpunkt kultiviert und Ki möglichst frei fließen lässt. Obwohl sie also auf dieser Stufe des Lernprozesses noch nicht bewusst geübt wird, ist ihr Vorhandensein doch ein sicherer Indikator für die richtige Ausführung der Übungen und leitet direkt über zur nächsten Ebene der Entwicklung.

### 1.1.3 Die geistige Ebene – Absichtslosigkeit

„‘Die rechte Kunst‘, rief da der Meister aus, ‘ist zwecklos, absichtslos!’“<sup>19</sup>

Die Erfahrung von körperlicher Lockerheit während des Ausführens der künstlerischen Handlung ist von so immenser Bedeutung, dass erst nach umfassender Meisterung dieses Prinzips durch den Schüler in der Vermittlung der Kunst des Bogenschießens fortgefahren wird. Alle Übungen auf der geistigen Ebene kommen deshalb nach der sorgfältigen Einübung der äußeren Form (hier: das Spannen des Bogens), die nun zum Gefäß für die Ausbildung des zentralen Aspekts geistiger Schulung wird: der *Absichtslosigkeit*.

„Über mein Versagen [Herrigels Unvermögen das rechte Lösen des Schusses im rechten Augenblick zu vollführen; A.D.] war der Meister offenbar weniger entsetzt als ich selbst. Wußte er aus Erfahrung, daß es dahin kommen würde?

„Denken Sie nicht an das, was sie zu tun haben, überlegen sie nicht, wie es auszuführen

---

<sup>19</sup> Herrigel 1951, S.41

sei!“ rief er mir zu.“ ...

„Was habe ich also zu tun?“ fragte ich nachdenklich.

„Sie müssen das rechte Warten erlernen.“

„Und wie erlernt man das?“

„Indem Sie loskommen von sich selbst, so entschieden sich selbst und all das Ihre hinter sich lassen, dass von Ihnen nichts mehr übrigbleibt als das absichtslose Gespanntsein.“

„Ich soll also mit Absicht absichtslos werden“, entfuhr es mir.“<sup>20</sup>

Das wesentliche Merkmal von Absichtslosigkeit besteht in einer fundamentalen inneren „Dekonditionierung“ der eingeübten körperlichen und geistigen Muster, die sich der Schüler im Laufe der Zeit antrainiert hat, mit dem Ziel, seine Kunst auf fundamentale Art lebendig, natürlich und spontan statt gelernt, gemacht und gewollt werden zu lassen. „Dekonditionierung“ meint hierbei, das Bewusstsein von einer *Ich-führe-aus-* in eine *Es-geschieht-*Haltung zu verwandeln, innerhalb derer die Impulse, die die künstlerische Handlung hervorbringen, ihren Ursprung nicht in einem willentlichen, vom Denken gesteuerten Befehl haben, sondern als eine Art spontaner Eingebung den Ausübenden selber überraschen. Dabei muss betont werden, dass dieser Prozess immer mit einer bewusst herbeigeführten, stetig zunehmenden Fokussierung von geistigen Energien einhergeht. Er ist deshalb nicht zu verwechseln mit einer lässigen und energielosen *Das-wird-schon-irgendwie-von-selbst-gehen-*Einstellung, die man nicht nur als Fehlinterpretation, sondern als krasses Gegenteil von Absichtslosigkeit im Sinne Herrigels betrachten muss. Ebenso falsch wäre die Vermutung, es handle sich bei Absichtslosigkeit um einen nicht wörtlich zu nehmenden, quasi metaphorischen Gedanken, der zwar die Art des Handelns in gewisser Weise beeinflusst, sie jedoch nie grundsätzlich bestimmt, auch gar nicht bestimmen kann, da bewusstes Handeln ohne Absicht nicht möglich ist. Alle diese nachvollziehbaren Irrtümer haben ihre Wurzel in einer eingegengten Sichtweise der Beschaffenheit des Ich, innerhalb der das von der Umwelt differenzierte und klar abgegrenzte Ego die höchste vom Menschen zu erreichende Entwicklungsstufe darstellt.

Was dieses Problem betrifft reicht das zen-buddhistische Denken mindestens einen Schritt weiter. Statt beim Erforschen und Aufzeigen von Gegensätzen und Grenzen des Ich stehenzubleiben, fragt es nach weiterführenden Wirklichkeits-ebenen, die eine Integration der Subjekt-Objekt Gegensätzlichkeit in eine übergeordnete Ganzheit und dadurch eine Relativierung der so fest erscheinenden Ego-Grenzen ermöglichen. Ebenen auf denen nicht nur ein Grenzen setzendes *Entweder-oder-*, sondern auch ein verbindendes *Entweder-und-oder-*Bewusstsein möglich ist. Herrigels Begriff der Absichtslosigkeit stellt den Übenden vor genau diese Herausforderung, aktives, bewusstes Handeln und totales Unbeteiligtsein

---

<sup>20</sup> Ebd., S.38-42

gleichzeitig hervorzubringen. Seine Ausführungen lassen sich wieder in drei Punkte aufgliedern.

### 1.1.3.1 Vertrauen

„Sie spannen sich nicht auf die Erfüllung hin, sondern warten auf ihr Versagen.“<sup>21</sup>

Das erste und auch grundlegendste Hindernis auf dem Weg zur Absichtslosigkeit, das Entwicklung im künstlerischen und auch im allgemeinen Sinn beim Menschen total blockieren kann und die Fähigkeit besitzt, jegliche Freude an einer Tätigkeit zu vernichten, ist das Gefühl der *Angst*, das zumeist gemeinsam mit dem Gefühl des *Zweifels* an den eigenen Fähigkeiten auftritt. Beide erwachsen zum einen aus vielfältigen Erwartungen und hochgesteckten Zielen, die der Übende an sich selbst stellt, mit denen er sich intensiv identifiziert und die dadurch bei einem Scheitern bzw. auch nur bei der Möglichkeit eines Scheiterns die Existenz seiner Persönlichkeit bedrohen. Zum anderen entstehen sie aus der Gewohnheit, eigene Leistungen mit denen anderer Menschen zu vergleichen, dabei negativ zu bewerten und durch den daraus resultierenden psychischen Druck das befürchtete Scheitern, ähnlich einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung, selber hervorzurufen. Da es die primäre Aufgabe von Angst ist (solange keine Notwendigkeit der Abwehr einer physischen Bedrohung besteht), das psychische Ich vor ungewollter Schädigung zu bewahren, macht sie ein selbstvergessenes Einlassen auf die Kunst unmöglich. Je mehr sich negative Erfahrungen des Versagens im Gedächtnis des Übenden festsetzen, desto größer wird der Zweifel an sich selbst und die Angst, diese abermals zu erleben. Auf dieser Grundlage kann sich kein wirklich freies künstlerisches Gestalten entwickeln.

Beim Erlernen einer Zen-Kunst wird der Angst bereits indirekt auf körperlicher Ebene begegnet, indem der Schüler für eine größtmögliche Lockerheit seines Körpers sorgt und dadurch dem Gefühl der Angst die Grundlage entzieht, sich in Form von muskulären Verspannungen festzusetzen. Da Angst und Selbstzweifel jedoch ein Produkt des Geistes sind, braucht der Übende zusätzlich auch ein geistiges Gegenmittel: das *Vertrauen*.

Die Übung des Vertrauens beruht auf der Annahme, dass wenn ein Schüler die Bewältigung einer Aufgabe generell für möglich hält, noch besser, wenn er während der Ausführung ihr Gelingen im Geist vorwegnimmt, es die reale Bewältigung positiv beeinflusst, in manchen Fällen sie überhaupt erst ermöglicht. Ein solches Vertrauen schafft somit einen Raum im eigenen Geist, in den hinein sich die eigenen Fähigkeiten ausbreiten und entwickeln können.

---

<sup>21</sup> Ebd., S. 41

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das eigene Potenzial zu entwickeln ist die elementarste und damit grundlegendste geistige Übung. Die Angst im eigenen Geist zu überwinden ist für sich genommen schon eine große Herausforderung an die Psyche des Übenden und doch stellt sie „nur“ eine nötige Voraussetzung für den Erfolg seines künstlerischen Tuns dar.

### 1.1.3.2 Konzentration

„Damit aber dieses nicht-handelnde Verhalten instinktiv gelinge, bedarf die Seele eines inneren Haltes, und sie gewinnt ihn durch Konzentration auf die Atmung. Sie wird bewußt und geradezu pedantisch gewissenhaft vollzogen ... Je intensiver die Konzentration auf die Atmung ausfällt, um so mehr verblasen äußere Reize ... Man hat nur darauf zu achten, daß der Körper im Stehen, Sitzen oder Liegen möglichst gelockert sei, und konzentriert man sich dann auf die Atmung, so fühlt man sich bald wie durch undurchlässige Hüllen isoliert ... Die Atmung wird im Verbrauch von Atem immer sparsamer und entzieht zuletzt, in gleitenden Übergängen sich verwischend und eintönig geworden, der Aufmerksamkeit jeglichen Halt ... So gelangt man in einen Zustand, der dem gelösten Hindämmern unmittelbar vor dem Einschlafen gleicht. In ihn endgültig zu entgleiten, ist die Gefahr, der ausgewichen werden muss. Man begegnet ihr durch einen eigenartigen Sprung der Konzentration ... Durch ihn wird die Seele wie von selbst in ein unbekümmertes In-sich-selbst-schwingen überführt ... Dieser Zustand, in dem nichts Bestimmtes mehr gedacht, geplant, erstrebt, erwünscht, erwartet wird, der nach keiner besonderen Richtung zielt und dennoch aus unabgelenkter Kraftfülle sich zu Möglichem wie Unmöglichem geschickt weiß – dieser Zustand, der von Grund aus absichtslos und ichlos ist, wird vom Meister als eigentlich ‚geistig‘ bezeichnet.“<sup>22</sup>

An diesem etwas längeren Zitat können wir alle für Herrigel wichtigen Punkte, die zur Entstehung von *Es schießt* führen, erkennen. Ich habe es aus drei Gründen zusammengestellt:

Erstens betont er hier die Wichtigkeit der Konzentration für gutes künstlerisches Handeln – eine fast selbstverständliche Erkenntnis, die wahrscheinlich kein ausübender Künstler ernsthaft in Frage stellen würde. Zweitens, und das ist neu, wird hier die Methodik der Vermittlung von Konzentration innerhalb des Erlernens einer Zen-Kunst deutlich – neu deshalb, weil die nötige Konzentration des Geistes nicht, wie normalerweise üblich, durch eine geistige Fokussierung auf die künstlerische Handlung, sondern durch ein gewissenhaftes, sorgfältiges und bewusstes Gerichtetsein des Geistes auf die immer entspannter und langsamer werdende Atmung erzeugt wird. Drittens spricht Herrigel nach dem erfolgreichen Erlangen von Konzentration auf die Atmung merkwürdigerweise von einem

---

<sup>22</sup> Ebd., S.46 ff.

„Sprung“ selbiger in einen anderen, höheren bzw. neuen Zustand. Dieser Zustand ist gekennzeichnet durch Beweglichkeit, Nicht-Streben und Nicht-Gerichtetsein des Geistes, Eigenschaften, die dem Wesen von Konzentration eigentlich diametral entgegengesetzt sind. Dieser auf den ersten Blick befremdlich wirkende dritte Punkt ist zum Verständnis von Herrigels Auffassung von *Es schießt* jedoch von größter Wichtigkeit. Da dieser Sachverhalt einer etwas weiter ausholenden Interpretation bedarf, werde ich ihn erst weiter unten ausführlich diskutieren, um die Einheitlichkeit in der Darstellung der Prinzipien und Methoden Herrigels nicht zu gefährden.

Ganz klar: Konzentration begriffen als Fokussierung des Bewusstseins bezweckt eine intensivere Wahrnehmung des Bewusstseinsinhaltes, auf den sie gerichtet ist und stärkt dadurch das Verweilen des Bewusstseins in der Gegenwart. Gleichzeitig werden durch die Konzentration unberücksichtigte Bewusstseinsinhalte in der Intensität der Wahrnehmung heruntersetzt mit dem Ziel, sie gänzlich auszublenden. Es wird also, genau wie im Theater stellenweise ausschließlich ein kleiner Bühnenausschnitt durch einen einzelnen Scheinwerferspot beleuchtet wird, nur ein sehr kleiner Teil der subjektiven Wahrnehmungsrealität hervorgehoben und beachtet. Wir können Konzentration folglich als einen Zustand der Bewusstseinsintensivierung durch Wahrnehmungseinengung definieren.

Auf einer höheren Stufe spielt auch hier wieder die Atmung eine wichtige Rolle, ist sie doch das Bewusstseinsobjekt, auf dem der Geist des Übenden ausschließlich ruhen soll. Grund für die Wahl der Atmung ist die Tatsache, dass sie durch ihren natürlichen Ablauf und ihre relativ geringe körperlich-bewegungsmäßige Komplexität wenig Anlass für Ablenkungen bietet und außerdem ein Vorgang ist, der nicht erst mühsam eingeübt werden muss.

Steht die Konzentration auf die Atmung am Anfang des Lernprozesses im Dienste der Erzeugung von körperlicher Lockerheit, so soll sie auf dieser höheren Stufe dem Übenden dazu verhelfen, das „Tor der Sinne“<sup>23</sup> zu schließen und inneren Hindernissen, wie „... Stimmungen, Gefühle, Wünsche, Sorgen, ja sogar Gedanken in sinnloser Mischung ...“<sup>24</sup> begegnen zu können, ohne von ihnen vereinnahmt zu werden, indem sie, wie bereits beschrieben, das Bewusstsein stark fokussiert. Konzentration ist innerhalb der Zen-Kunst des Bogenschießens also immer ein funktionalisiertes Element und nie Selbstzweck. Deswegen wird auch kein großer Wert auf eine Konzentration auf die Handlung an sich gelegt, ist es doch das Ziel, über den Zustand der Konzentration hinauszugelangen in eine geistige Sphäre der „rechten Geistesgegenwart“<sup>25</sup>, in der der Geist eben nicht

---

<sup>23</sup> Ebd., S.45

<sup>24</sup> Ebd., S.46

<sup>25</sup> Vgl. ebd., S.48

konzentriert und gebunden, sondern dezentriert, frei und offen für alles ist, was ihm begegnet.

„Damit die rechte Lösung des Schusses gelinge, muss die körperliche Gelocktheit nunmehr in seelisch-geistiger Lockerung fortgeführt werden zu dem Ende, den Geist nicht nur beweglich sondern frei zu machen.“<sup>26</sup>

### 1.1.3.3 Ichlosigkeit

„Der rechte Schuß im rechten Augenblick bleibt aus, weil Sie nicht von sich selbst loskommen.“<sup>27</sup>

„So liegt zwischen den beiden Zuständen körperlicher Gelocktheit einerseits, geistiger Freiheit andererseits ein Niveauunterschied, der nicht mehr durch die Atmung allein, sondern nur durch ein Sich-zurücknehmen aus allen wie auch immer gearteten Bindungen, durch ein Ichlos-werden von Grund aus, überwunden werden kann.“<sup>28</sup>

Ichlosigkeit ist neben dem Begriff der Lockerheit das zweite zentrale und immer wiederkehrende Element in Herrigels Ausführungen. Geht es bei den Übungen zur Konzentration letztendlich um die Erzeugung des Zustandes der „rechten Geistesgegenwart“, so geht es bei der Übung zur Ichlosigkeit um die Überwindung dessen, was dem am meisten im Weg steht: das Ich.

Bedauerlicherweise liefert Herrigel an keiner Stelle seines Buches eine Definition dessen, was er als das Ich bezeichnet und versäumt es somit, einen sehr wichtigen Teil seiner Darstellung westlichen Lesern, die nicht näher mit dem östlichen Denken vertraut sind, verständlich zu machen. Zusätzlich verwendet er neben dem Begriff des Ich den ebenso von ihm nicht näher definierten Begriff des Selbst, den er zu allem Überfluss auch noch in teilweise sich widersprechenden Bedeutungen gebraucht:

„ ..., daß alles rechte Schaffen nur im Zustand echter Selbstlosigkeit gelingt, in dem der Schaffende somit gar nicht mehr als ‚er selbst‘ gegenwärtig sein kann.“<sup>29</sup>

„ Das innere Werk aber besteht darin, daß er [der Schüler; A.D.] als der Mensch, der er ist, als das Selbst, als das er sich fühlt und immer wieder findet, zum Stoff einer Bildung und Formung wird, an deren Ende die Meisterschaft steht.“<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> Ebd., S. 45

<sup>27</sup> Ebd., S.41

<sup>28</sup> Ebd., S.45

<sup>29</sup> Ebd., S. 56

<sup>30</sup> Ebd., S.57 f.

Das Ich (Selbst) wird allem Anschein nach im Verlauf des Übens also nicht nur abgebaut, sondern auch geformt und gebildet, also aufgebaut. An dieser Stelle ist es sinnvoll, einen genaueren Blick auf die Geschichte der Konzeption des Ich zu werfen, wie sie sich im Entwicklungsverlauf des Buddhismus, auf dem sich das Zen gründet, zeigt.<sup>31</sup>

In den frühen buddhistischen Schulen, dem Hinayana (auch „kleines Fahrzeug“ genannt), wird dem Ich nur eine ausschließlich vom eigenen Geist konstruierte und somit illusorische Wirklichkeit zugestanden. Bei eingehender Betrachtung des Stroms der Geistesphänomene, der aus den 5 Aspekten Körper, Gefühl, Wahrnehmung, Willensregungen und Bewusstsein besteht, erlangt der Übende durch Meditation über die Frage „*Bin* ich mein Körper? *Bin* ich meine Gefühle? *Bin* ich meine Gedanken? usw.“, oder „Ist das Ich mit meinem Körper, meinen Gefühlen, usw. identisch?“ Einsicht in die Tatsache, dass ein Ich nirgendwo in einem oder mehreren dieser Bereiche zu finden ist, denn beispielsweise ein Gefühl ist immer ein Gefühl und daher Objekt und nicht Subjekt. Alles, was ein „Ich“ beobachten kann und auch tatsächlich beobachtet, ist von dem Augenblick an sofort ein ihm gegenüberstehendes Objekt. Auf Grund dieser Sachlage wird die Existenz eines Ich, eines Subjektes jeglicher Ausprägung im Hinayana verneint. Diese Form von Ichlosigkeit besteht also aus der Einsicht, dass von Geburt an ein Ich überhaupt nie existiert hat. Ab dem Moment dieser, durch Meditation hervorgerufenen Erkenntnis, hat sich der Novize eines Hinayana-Lehrsystems von der Verblendung des Ich-Denkens befreit und sein Leben ist von nun an „erleuchtet“, denn er hat das dunkle Trugbild des Ich durchschaut und das daraus resultierende Leiden beendet, im Dienste einer Wesenheit zu stehen, die gar nicht existiert. Die Subjekt-Objekt Dualität verschwindet, indem das Subjekt negiert wird.

In der weiteren Entwicklung des Buddhismus bildeten sich die Mahayana-Schulen (auch „großes Fahrzeug“ genannt) heraus, die u.a. die Hinayana-Lehre des *Nicht-Ich* als endgültiger Realität entschieden ablehnten. Durch dialektische Analyse kamen ihre Vertreter zu dem Schluss, dass alle Phänomene auf materieller, biologischer und geistiger Ebene nur auf Grund wechselseitiger Abhängigkeit von ihrem Gegenteil bzw. von anderen Phänomenen entstehen und existieren und daher nie wirklich eigenständig aus sich selbst heraus existent sind. An und für sich genommen sind sie alle nichtig. Diesem Prinzip ist jede Erscheinungsform einschließlich der Lehre und Erkenntnis vom *Nicht-Ich* unterworfen. Alle Vorstellungen, Lehren und Einsichten die einem dualistischen Prinzip folgen, können daher nur relative und daher wenig zur wirklichen Befreiung des Menschen beitragende Wahrheiten sein.

---

<sup>31</sup> Vgl. Wilber 1995, S. 750 ff.

Die grundsätzlichsste und tiefste Wirklichkeit innerhalb der Welt der relativen Phänomene, zu der Gautama Buddha, der Gründer des Buddhismus etwa 500 v. Chr. durch intensive Meditation vorgedrungen war, musste daher ein radikal a-dualistisches, form- und eigenschaftsloses Prinzip sein. Dieses Prinzip beschreiben die Schulen des Mahayana als den Grundsatz der *Leerheit* aller Erscheinungen und aller Sichtweisen, aus dem heraus alles entsteht und auch wieder zurückkehrt und das überall da ist, wo sich etwas in materieller oder geistiger Hinsicht als Form manifestiert. Im buddhistischen „Herzsutra“ (der für die Mahayana-Tradition zentralsten Lehrrede, die von Gautama Buddha überliefert ist) ist dies folgendermaßen ausgedrückt:

„Form ist Leerheit, Leerheit ist Form, Form ist nicht verschieden von Leerheit, Leerheit ist nicht verschieden von Form. In der selben Weise gilt dies für Empfindungen, Wahrnehmungen, geistig-psychische Formkräfte und Bewusstsein.“<sup>32</sup>

Alles Existierende besteht zum einen aus Form und zum anderen aus Leerheit. Diese Leerheit ist jedoch selber nicht etwas Formhaftes und daher weder ein Gedanke noch eine philosophische Lehre noch ein Gefühl, noch eine Erfahrung, sondern eben eine den Phänomenen grundlegend immanente Wesenheit, die immer und überall vorhanden ist. Da sie als solch grundlegende Wesenheit jeglicher Formen den *Urgrund* der Phänomene darstellt, ist es ausgeschlossen, dass sie irgendwo nicht ist.

Der Mensch hat die Fähigkeit, durch Meditation diese Wahrheit direkt zu schauen und sich dadurch über alles formhaft Existierende zu erheben in einem Sinne, dass er in die Tiefe zum eigentlichen Urgrund jeglicher Erscheinungsformen vordringen kann. Befreiung im Sinne des Mahayana erlangt der Übende nicht durch Negation des Ich, sondern durch eine unmittelbare Schau in das eigentliche Wesen dieses Ichs, der Leerheit. Viele Repräsentanten des Mahayana-Buddhismus behaupten daher in übereinstimmender Aussage mit den Hinayana-Lehren, dass ein Ich nicht existiert. Im Unterschied zum Hinayana meinen sie dabei jedoch eine Sichtweise, die zwischen relativer (bedingter) und absoluter (unbedingter) Existenz differenziert, wobei die relative, bedingte Existenz eines Ich nicht angezweifelt wird. Allein die eigenständige, nur aus sich selbst heraus bestehende und unabhängige Seinsweise eines Ichs wird verneint. Bei gleicher Aussage ergeben sich so verschiedene Bedeutungen!

Obwohl der Zen-Buddhismus ein fester Bestandteil der Mahayana-Tradition ist und seine Lehren repräsentiert, kann man Herrigels Darstellungen genauso aus der Perspektive der frühen Hinayana-Lehren als Negation des Ich interpretieren. Diesen Punkt macht Herrigel nicht deutlich und schafft somit Raum für Verwirrung, denn sobald das Wort *Ichlosigkeit* fällt, muss der Leser wissen, dass damit

---

<sup>32</sup> Herzsutra zitiert nach Thich Nhat Hanh 1989, S.17



nicht die Verneinung eines Grundübels gemeint ist, sondern dass Ichlosigkeit sich jenseits der Grenzen von Ich und Nicht-Ich in der Leerheit verwirklicht. Ichlosigkeit im Sinne des Zen und im Sinne Herrigels ist ein Zustand von weder *Ich* noch *Nicht-Ich*.

### 1.1.4 Die Vollendungsebene – Es schießt

„Eines Tages fragte ich daher den Meister: ‘Wie kann denn überhaupt der Schuß gelöst werden, wenn ‚ich‘ es nicht tue?’

‚Es‘ schießt‘, erwiderte er.“<sup>33</sup>

Sobald die bis hier beschriebenen sechs Aspekte des Übens gemeistert sind, ist der Schüler bereit für den entscheidenden Entwicklungsschritt, durch den Kunst im Sinne des Zen erst wirklich lebendig und der Akt des künstlerischen Schaffens auf eine völlig neue Sinnesebene gehoben wird, die künstlerische und menschliche Verwirklichung nicht voneinander trennt. Herrigels Meister umschreibt diesen Seinszustand bekanntermaßen einfach mit: *Es schießt*.

Wie bereits erwähnt, hat diese unkonventionelle und wenig elegante Formulierung ihren Grund nicht in einem bloßen Mangel an adäquatem Vokabular, dass diese innerhalb der westlichen Kultur wenig verbreitete Seinsart verständlich vermitteln könnte, sondern einfach in der Tatsache, dass der Zustand, den sie bezeichnet, durch Worte und eine rein rationale Verstehensweise in seinem Wesen nicht vermittelbar ist.

„Es handelt sich hier um Vorgänge, an die der Verstand nicht heranreicht.“<sup>34</sup>

Seine Gültigkeit bezieht er allein aus persönlicher, konkreter Erfahrung. Es geht von daher nicht darum, ihn zu verstehen, sondern ihn zu verwirklichen. Man kann diesen Zustand nicht haben, wie einen festen Besitz, sondern muss ihn während des Übens jeden Augenblick neu durch richtige Anwendung der sechs Übungsaspekte bei sich selbst erzeugen und am Leben erhalten. Genauso wie er sich von einer Sekunde auf die nächste verflüchtigt, wenn die weiter oben genannten Voraussetzungen für sein Vorhandensein auch nur teilweise nicht mehr vorhanden sind, zögert er bei richtiger körperlich-geistiger Einstellung nicht einen Moment sich einzustellen.

Innerhalb dieses Zustandes ruht der Geist des Übenden voll und ganz in der Gegenwart. Diese Geistesgegenwart ist so stark, dass alle persönlichen Ziele, Vorstellungen, Wünsche, Vorlieben und Abneigungen komplett aus dem Bewusst-

---

<sup>33</sup> Herrigel 1951, S. 65

<sup>34</sup> Ebd., S.71

sein verschwinden. Das einzig Wichtige in einem solchen Moment ist die künstlerische Tätigkeit, die für den Ausübenden zu einer Angelegenheit „auf Leben und Tod“ wird. Das Sein des Künstlers ist existenziell verdichtet und daher geprägt von großer Lebendigkeit und Wachheit. Selbst der Schütze erlebt seine Kunst so, als würde jeder einzelne Schuss neu aus dem Augenblick geschaffen werden, obwohl die schlafwandlerische Sicherheit der Formbeherrschung ein vorhergehendes jahrelanges Üben und Konditionieren von Geist und Körper erfordert hat.

„Wir Bogenmeister sagen: Ein Schuß – Ein Leben!“<sup>35</sup>

Die vielleicht entscheidendste Komponente ist jedoch, dass der Übende in dem Moment, wo *Es* schießt, einen Einblick in das grundlegende Wesen aller Phänomene, einen Einblick in die formlose, non-duale Leerheit erfährt, die der Buddhismus als grundlegende Seinsweise jeglicher Existenz definiert. Er empfindet sich als Subjekt nicht mehr getrennt von dieser Seinsweise, sondern lebt jetzt in ihr und gestaltet sein Handeln aus ihr heraus. Mit dieser Erfahrung verändert sich auch das alltägliche Leben des Übenden, indem er beginnt, diese „Erkenntnis“ (die eben viel mehr als das ist) und die damit einhergehende Geistesgegenwart auf Tätigkeiten außerhalb der von ihm praktizierten Kunst auszudehnen. Allmählich wird so das alltägliche Leben mehr und mehr zur Kunst und umgekehrt die Kunst zum alltäglichen Leben.

## **1.2 Anmerkungen zum Begriff der Konzentration und zu seinem Stellenwert bei Herrigel**

„Konzentration ist eine Form des Widerstands, ein Verengen des Denkens auf einen bestimmten Punkt. Und wenn der Geist geschult ist, sich vollständig auf eine Sache zu konzentrieren, verliert er seine Elastizität, seine Sensibilität und wird unfähig, den gesamten Lebensbereich zu erfassen.“<sup>36</sup>

Ich möchte an dieser Stelle etwas ausführlicher auf den von Herrigel als „rechte Geistesgegenwart“ bezeichneten Zustand eingehen, der, obwohl er durch Konzentration herbeigeführt wird, viele Eigenschaften besitzt (absichtslos, nichtgerichtet, offen für alle Wahrnehmungseindrücke etc.), die offensichtlich im Widerspruch zum Wesen eines konzentrierten Geistes stehen. Dennoch muss es auch eine Verwandtschaft zwischen diesen beiden Geisteszuständen geben, sonst würde der eine nicht aus dem anderen hervorgehen.

---

<sup>35</sup> Ebd. S.42

<sup>36</sup> Krishnamurti 1993, S.138

Dieses verbindende Element besteht offenbar darin, dass der Übende während beider Zustände einen direkten, unmittelbaren Kontakt zum gegenwärtigen Moment und somit zur gegenwärtigen Erfahrung aufrechterhält. Normalerweise kommt dieser Kontakt bei erwachsenen Menschen nur über einen „Vermittler“, das Denken, zustande. Schon sehr kurz nachdem ein Wahrnehmungsobjekt vom wahrnehmenden Bewusstsein und somit vom Geist registriert wird, schaltet sich das Denken ein und kategorisiert, kommentiert, schematisiert und bewertet es. Fast alles, was in unser Bewusstsein tritt, wird sofort gedanklich abstrahiert und somit nur indirekt erfahren. Da die Zeitspanne zwischen Wahrnehmung und gedanklicher Abstraktion meist unmerklich klein ist, ist das, was dann eigentlich wahrgenommen wird, der Gedanke des Wahrnehmungsobjekts und nicht das Objekt selbst.

Die kindliche Wahrnehmung funktioniert da noch anders, gerade was die ersten Phasen der sensomotorischen Entwicklungsstufe (0-2 Lebensjahre) betrifft.<sup>37</sup> Da das Kind in diesem Alter noch nicht die kognitiven Fähigkeiten entwickelt hat, mit deren Hilfe der Erwachsene die Welt erfasst, hat es die Möglichkeit, sehr nah bei und mit den Dingen zu leben. Der Kontakt zur Außenwelt wird zu einem bedeutenden Teil über physisch-sensorische Reize hergestellt. Weder die Differenzierung zwischen Körper und Außenwelt ist abgeschlossen, noch sind operationale Denkstrukturen emergiert. Für das Kind ist der Vorgang der Wahrnehmung identisch mit dem wahrgenommenem Objekt. Die Wahrnehmung z.B. eines über den Boden rollenden Balles bleibt für das Kind über einen erstaunlich langen Zeitraum hinweg faszinierend und interessant, da sie für es nichts anderes als immer neu sein kann. Jeder Erwachsene verliert spätestens nach dem zweiten Durchgang des Hin- und Herrollens das Interesse, da er die Erfahrung, die ja scheinbar immer dieselbe ist, schon als gedanklich abstrahiertes Wahrnehmungsmuster mit dem Etikett „bekannt“ im Gehirn abgespeichert hat. Bei jeder wiederholten Wahrnehmung eines über den Boden rollenden Balles wird von nun an sofort dieses gedankliche Muster aktiviert mit der Folge, dass die für die Wahrnehmung des visuellen Reizes aufgewendete Aufmerksamkeit stark herabgesetzt und das Erlebnis als deutlich weniger eindringlich erfahren wird. Im Laufe der Entwicklung summieren sich solche kognitiven Muster dermaßen, dass es eines außerordentlich aufregenden, unerwarteten und nicht alltäglichen Sinnesindrucks bedarf, um überhaupt noch eine geistige Wachheit, wie sie beim Kind auf natürliche Weise vorhanden ist, hervorzurufen.

Die Übung der Konzentration zielt nun darauf ab, diese mehr und mehr unbewusst werdende Gewohnheit des Abstrahierens von Wahrnehmungsinhalten und der daraus entstehenden Desensibilisierung von Sinneseindrücken allmählich abzuschwächen und die Fähigkeit zum direkten In-Kontakt-Treten mit der aktu-

---

<sup>37</sup> Vgl. Piaget 1978

ellen Wahrnehmung zu stärken. Das funktioniert anfangs nur, indem die Vielfalt des potenziell Wahrnehmbaren bewusst auf ein Objekt reduziert wird und an diesem einen Objekt die Fähigkeit zur intensivierten Wahrnehmung geübt wird. Es bedarf also, wie bereits erwähnt, einer bewussten, gerichteten und alles andere ausschließenden Einengung des Bewusstseins, die eben durch Konzentration erzeugt wird.

Der Nachteil eines solch fokussierten Bewusstseins liegt auf der Hand, denn sobald man eine Handlung bzw. eine körperliche Bewegung von größerer Komplexität und sich gegenseitig beeinflussenden Einzelbewegungen zu koordinieren hat, greift die ja immer nur einen separierten Teil des potenziell Wahrnehmbaren im Bewusstsein hervorhebende Konzentration zu kurz. Wenn es zu Beginn der Einübung einer komplexen Bewegung um die Beherrschung von Teilgliedern geht, aus der die Bewegung zusammengesetzt ist, kann Konzentration hilfreich sein. Im weiteren Verlauf der Übung wird es jedoch immer wichtiger, sich als Übender nicht in diesen separierten Einzelteilen zu verlieren, sondern die Bewegung als Ganzheit sozusagen „aus einem Guss“ zu vollführen. Diese eher beobachtende, die Gesamtheit überblickende, statt hektisch die Teilheit gestaltende Handlungsweise erfordert eine andere Form der geistigen Sammlung, die zwar energiegeladen und hellwach wie die Konzentration, jedoch nicht eingeengt, sondern geweitet, offen und beweglich ist.

„Wir sagen konzentrieren, aber Euren Geist auf etwas zu konzentrieren, ist nicht der wahre Zweck des Zen. Der wahre Zweck ist, die Dinge so zu sehen, wie sie sind, die Dinge zu beobachten, wie sie sind, und alles gehen zu lassen, wie es geht ... Deshalb ist Konzentration nur ein Beistand, der Euch hilft, den ‚größeren Geist‘ oder den Geist, der überall ist, wahrzunehmen.“<sup>38</sup>

Im Zen (und nicht nur dort) wird dieses Bewusstsein *meditatives Bewusstsein*, bzw. Meditation genannt. Es bezeichnet allgemein den intensivst möglichen, direkten Kontakt des Menschen zur Welt und zu sich selbst, innerhalb dessen der Gegensatz von Wahrnehmendem und Wahrnehmung, wie er in der Konzentration noch besteht, aufgehoben ist und beide eins werden. Folglich kann dieser Zustand nur durch Offenheit des Geistes und nicht durch Einengung geprägt sein, da ein Ich, das eine solch einengende Zentrierung hervorruft, sobald es anfängt sich zu konzentrieren, im konventionellen Sinne nicht mehr vorhanden ist. Weiterhin ist er auch kein Zustand, der durch starre Bemühung seitens des Übenden aufrechterhalten werden muss, weswegen die Aspekte der Mühelosigkeit und der Leichtigkeit als wesentliche Eigenschaften noch hinzukommen.

„Vergleichbar dem Wasser, das einen Teich füllt, aber jederzeit bereit ist abzufließen,

---

<sup>38</sup> Suzuki 1990, S. 33 f.

kann er [der Geist; A.D.] je und je in seiner unerschöpflichen Kraft wirken, weil er frei, und allem sich öffnend, weil er leer ist.<sup>39</sup>

Innerhalb des Erlernens einer Zen-Kunst wird also die Konzentration auf die Atmung statt auf die Tätigkeit selbst geübt, um den Geist des Schülers so schnell wie möglich über die Konzentration hinaus in den Zustand der Meditation zu bringen, aus der heraus die zuvor sorgsam eingeübte Form erst als organische Ganzheit entstehen kann. Solange der Schüler im Zustand der Konzentration verharrt, ist dies nicht möglich.

### 1.3 Anmerkungen zum Begriff der Ichlosigkeit

Ichlosigkeit ist ein Begriff, der gerade in unserer abendländischen Kultur und Gesellschaft mit ihrem Hang zur Betonung des Individualismus, der leicht umschlägt in seine gesteigerte Form, die Egozentrik, viele Fragen aufwirft. Gleichwohl hängt von seiner richtigen Deutung das gesamte Verständnis von *Es spielt* und der Sinnhaftigkeit künstlerischen Handelns im Sinne Herrigels ab.

Ist die Herausforderung zur Ichlosigkeit, der sich Herrigel als Schüler einer Zen-Kunst stellt, eine Aufforderung, das Ich mit all seinen Mechanismen und geistigen Strukturen, die nötig sind, um sich in der Außenwelt zu orientieren, um persönliche Ziele zu erreichen und ein strukturiertes Leben zu führen sowie seiner Fähigkeit verschiedene, getrennt voneinander existierende Ereignisse, Wahrnehmungen und Handlungen sinnvoll zu koordinieren, zu verwerfen? Wenn ja, ist das überhaupt möglich, geschweige denn wünschenswert? Oder sind es nur Teile des Ich, die negiert werden sollen? Wenn ja, welche? Wie steht es in diesem Zusammenhang mit der Kunst der (abendländischen) Musik, die ja elementar von einem Ausdruck lebt, der in seiner Subjekthaftigkeit aus dem Ich heraus entsteht und der ohne eine große Ich-Stärke, bzw. Ich-Bewusstheit, ohne Engagement und Leidenschaft seitens des Musikers nicht denkbar ist? Scheint es nicht so, als sei ein ichloses Musizieren der Tod interessanter weil lebendig gespielter Musik? Ist es nicht gerade die Fähigkeit zu einem wirklich eindringlichen, ich-berührten und dadurch ich-berührenden Ausdruck, auf deren Ausbildung jeder Instrumental- und Vokalpädagoge die mit Abstand meiste Unterrichtszeit mit seinen Schülern verwendet? Klingt die Forderung nach Ichlosigkeit im Zusammenhang mit Musik dann nicht geradezu absurd?

Um diese Fragen zu beantworten, brauchen wir ein Modell, das den unklaren Begriff des Ichs eindeutig definiert. Ich bediene mich dabei der Arbeiten aus dem Bereich der Transpersonalen Psychologie, da, wie bereits erwähnt, dieser Zweig

---

<sup>39</sup> Herrigel 1951, S. 48

der einzige innerhalb der westlichen Psychologie ist, der die Existenz von Seins-ebenen des Menschen jenseits der personalen Stufe erforscht und zu beschreiben versucht.

Eine wesentliche Feststellung der Vertreter dieser Richtung der Psychologie ist es, dass die wirklich transpersonalen (ichlosen) Entwicklungsstufen erst im Bewusstsein eines Menschen emergieren können, wenn zuvor die personalen Stufen erfolgreich entwickelt wurden; dass es jedoch auch ichlose Seinsebenen gibt, die deswegen ichlos sind, weil sie zeitlich vor der Entwicklung der personalen Stufen liegen, somit prä- und nicht transpersonal sind. Der größte Fehler, den man beim Versuch der Erforschung von Ichlosigkeit sowie allgemein bei der Erforschung von mystischen Erfahrungen machen kann, besteht eben darin, diese prä-personalen Entwicklungsstufen nicht eindeutig von den transpersonalen Entwicklungsstufen zu unterscheiden, sie gleichzusetzen oder sogar zu vertauschen. Derjenige, der diese Problemstellung in seinen Schriften am genauesten erörtert und seine vielfältigen Implikationen darlegt, ist Ken Wilber. Sein Modell der Struktur des Ich sei deshalb hier kurz skizziert.

### **1.3.1 Ichstruktur nach Wilber**

Auf Grund der Tatsache, dass der Mensch wie alles Existierende als Holon, dass heißt immer zugleich als Teil und als Ganzes existiert, setzt er sich laut Wilber aus einem individuellen und einem sozialen Ich zusammen. Beide haben wiederum eine innere und eine äußere Seite, die sich einander entsprechen. Insgesamt gibt es also vier Dimensionen eines Holons (Wilber bezeichnet sie auch als die vier Quadranten): die individuell-innerliche, die individuell-äußerliche, die sozial-innerliche und die sozial-äußerliche Dimension. Die individuell-innerliche Dimension des Holons Mensch beinhaltet den intentionalen Bereich des Bewusstseins, wie beispielsweise die Entwicklungslinie von Empfindung zur Wahrnehmung zum Impuls zur Emotion zum Symbol zum Begriff und weiter über das konkret-operationale zum formal-operationalen Denken. Der individuell-äußerliche Aspekt vom Menschen ist der Bereich der Entwicklung vom Atom zum Molekül, zur Zelle, zu neuronalen Strukturen, zum komplexen Neokortex und weiter zu seinen durch die Hirnströme physikalisch messbaren verschiedenen Zuständen. Dabei entsprechen sich z.B. die innere Stufe der Empfindung und die äußere Stufe der neuronalen Strukturen oder die Stufe der Begriffe und die des komplexen Neokortex etc. Die sozial-innerliche Dimension des Menschen besteht aus dem intersubjektiven Bewusstsein wie z.B. der Entwicklungslinie der kulturellen Weltansichten, die von der archaischen über die magische zur mythischen und weiter zur rationalen Stufe fortschreitet und die ihre Entsprechungen in den verschiedenartigen äußeren Organisationsformen menschlichen Zusam-

menlebens wie z.B. der Entwicklung von Familien über Stämme und Stammesdörfer zum Imperium, zum Nationalstaat und schließlich zu weltweiten politischen Organisationen wie die der UNO hat. Diese äußeren Entsprechungen der kulturellen Weltansichten bilden zusammen die sozial-äußerliche Dimension des Menschen. Im Laufe der Evolution bringt also jede neue Emergenz zugleich eine innere und eine äußere Seite hervor, die wiederum jeweils eine individuelle und eine soziale Ebene haben.<sup>40</sup>

Nun ist die Frage, inwiefern die beiden äußeren Dimensionen konstituierende Elemente eines Ich-Gefühls sind. Ein Mensch kann sich zwar in einem Zustand der engen Identifikation mit seinem Körper und/oder mit seiner Nation befinden, muss jedoch, bevor es zu einer solchen Identifikation kommt, erst ein psychisches System besitzen, das überhaupt dazu fähig ist sich mit irgendetwas zu identifizieren. Zweifellos sind die äußerlich-individuelle und die äußerlich-soziale Dimension des Menschen ein wichtiger Bestandteil seines Ich. Sie sind jedoch immer eingebettet in die inneren Dimensionen der Psyche, ja gehen sogar aus diesen hervor. Von daher ist es richtig, das Ich als Produkt der beiden inneren Dimensionen (individuell und sozial) des Holons Mensch zu definieren.

(Hier wird die Schwierigkeit deutlich, weshalb eine genaue Definition des Ich so schwer zu erstellen ist. Fast alle äußeren Aspekte von Holons lassen sich mit den Sinnen oder seinen instrumentellen Verlängerungen wie Mikroskopen, Teleskopen etc. empirisch exakt erfassen, beobachten und vergleichen. Alle inneren Aspekte eines Holons, um die es laut Definition hier maßgeblich geht, erschließen sich jedoch nur durch Interpretation, Dialog und intersubjektiven Austausch zwischen Beobachter und Beobachtetem und lassen neben der Schwierigkeit des richtigen Fragens und des Sich-Hineinversetzens in etwas, das dem Beobachter u.U. nicht vertraut ist, auch viel Raum für halbrichtige oder sogar falsche Interpretationen. Wenn ich z.B. wissen will, was ein anderer Mensch gerade denkt und fühlt, reicht es nicht ihn an komplizierte Geräte anzuschließen, die seine Hirnströme messen. Ich erhalte dadurch höchstens einen Hinweis darauf, dass er vielleicht gerade an etwas zu Essen denkt, da sein Geschmackszentrum im Gehirn überdurchschnittlich aktiv ist. Alles weitere und genauere erfahre ich allerdings nur, wenn ich ihn befrage und seine Antworten, gemessen an meiner Einschätzung ihrer Glaubwürdigkeit, richtig deute.)

Dieses Ich, das Wilber allgemein als das *Bewusstseinsystem* bezeichnet, besteht aus drei verschiedenen Ebenen.<sup>41</sup>

Die erste bezeichnet die Ebene der *Grundstrukturen* bzw. dauerhaften Strukturen. Dauerhaft deshalb, weil sie nach ihrem Auftauchen im Verlauf der menschlichen Entwicklung bestehen bleiben und auch nicht mehr verloren gehen. Zu dieser

---

<sup>40</sup> Vgl. Wilber 1996, S. 160 ff.

<sup>41</sup> Vgl. Wilber 1999, S. 211 ff.

Ebene zählen z.B. motorische Fertigkeiten, kognitive Fähigkeiten und sprachliche Kompetenz, die sich teilweise auch gegenseitig in ihrer Entwicklung beeinflussen und bedingen. Jede höhere Stufe eines sich entwickelnden Grundstrukturmusters baut auf der vorhergehenden auf, bewahrt sie, aber fügt ihr neue Aspekte hinzu, so dass eine umfassendere Ganzheit, eine umfassendere Stufe des Grundstrukturmusters entsteht. Dieser Bereich des individuellen Ich emergiert relativ linear, da er das Übergehen des jeweils nächsten notwendigen Entwicklungsschrittes nicht zulässt. Z.B. können sich sprachliche Fähigkeiten bei einem Menschen erst entwickeln, wenn vorher die Entwicklungsphase der Ausprägung von Symbolfunktionen durchlaufen wurde und dadurch erst die Möglichkeit entstanden ist, Bezeichnetes von Bezeichnetem zu unterscheiden. Die Symbolfunktion kann jedoch erst im Bewusstsein emergieren, wenn zuvor die Fähigkeit entstanden ist, Bilder zu formen usw.<sup>42</sup>

Die zweite, das individuelle Ich konstituierende Ebene ist nach Wilber die Ebene der *Übergangsstrukturen*. Diese Strukturen bezeichnet er als transitorisch, da sie nach ihrem Auftauchen im Bewusstsein im weiteren Verlauf der Entwicklung verdrängt oder ersetzt werden. Eine aktuelle Übergangsstruktur besitzt innerhalb des individuellen Ich die gleiche Wichtigkeit, wie die Grundstrukturen, nur ist sie eben, abhängig vom weiteren Entwicklungsverlauf, von zeitlich begrenzter Dauer.

„Zu den wichtigsten Übergangsstrukturen zählen *Weltsichten* (z.B. die archaische, magische, mythische, mentale, existentielle, psychische usw.), *Selbstbedürfnisse* (z.B. Sicherheit, Zugehörigkeit, Selbstachtung, Selbstverwirklichung, Selbsttranszendenz), *Selbstidentität* und *moralische Stadien* (z.B. die präkonventionelle, konventionelle, postkonventionelle, post-postkonventionelle).“<sup>43</sup>

Ein Mensch, der beispielsweise die Stufe des postkonventionellen moralischen Stadiums erreicht hat und sich somit eine weltzentrische Perspektive angeeignet hat, hat das präkonventionelle Stadium, das geprägt ist von Egozentrik, Biozentrik und Narzissmus hinter sich gelassen und ersetzt.

Wilber legt großen Wert darauf, diese beiden Ebenen der Grund- und Übergangsstrukturen voneinander zu unterscheiden, um genau festzustellen, welche Elemente des individuellen Ichs im Laufe seiner Entwicklung erhalten und welche negiert werden. Von der Genauigkeit dieser Unterscheidung hängt nämlich im wesentlichen das richtige Verständnis von Transzendenz bzw. Ichlosigkeit ab.

„Mein Standpunkt ist, daß höhere Entwicklung (wie alle Entwicklung) Grundstrukturen einschließt und eingliedert, aber Übergangsstrukturen ersetzt und dekonstruiert, und

---

<sup>42</sup> Vgl. Buggle 1985, S.66 f.

<sup>43</sup> Wilber, 1999, S. 214



wenn diese beiden Dinge nicht auseinandergehalten werden, ist es um jegliche Entwicklung geschehen.“<sup>44</sup>

Die dritte und wichtigste Ebene des Ich ist die Ebene, die zwischen Grund- und Übergangsstrukturen vermittelt und sie im Sinne einer Ganzheit koordiniert und zusammenhält. Wilber nennt diese Ebene das *Selbst-System*, oder einfach das *Selbst*. Dieses Selbst-System ist der Ort, an dem sich verschiedene Fähigkeiten und Operationen manifestieren, wie z.B. „... *Identifikation* (der Ort der Selbst-Identität), *Organisation* (was der Psyche ihren Zusammenhalt verleiht), *Wille* (der Ort der Auswahl innerhalb der Zwänge der gegenwärtigen Entwicklungsebene), *Abwehr* (der Ort der Abwehrmechanismen, der phasenspezifisch und phasentypisch, hierarchisch organisiert ist), *Stoffwechsel* (die ‚Verdauung‘ der Erfahrung) und *Navigation* (Entwicklungsentscheidungen).“<sup>45</sup>

Das Selbst ist also in erster Linie der Ort der Identifikationsmuster, aus dem heraus das Ich-Gefühl entsteht. Dieser Vorgang bezieht sich hauptsächlich auf die Identifikation des Selbst mit einer bzw. mehreren sich entwickelnden Grundstrukturen, die ja eng zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen. Aus dieser ausschließlichen Identifikation des Selbst mit der aktuellen Grundstruktur entstehen dann die Übergangsstrukturen. Beispielsweise erwächst aus der Identifikation des Selbst mit dem präoperationalen Denken (ca. 2. - 7. Lebensjahr) eine präkonventionelle, soziozentrische moralische Haltung ebenso wie eine Gruppe von festen Sicherheitsbedürfnissen, die eingebettet sind in eine schützende Selbstempfindung. Der Begriff *Ich* bezeichnet für Wilber also immer das gegenwärtige aktuelle Identifikationsmuster. Der Begriff *Selbst* bezeichnet die Instanz, die dieses Muster erzeugt und je nach Fortschritt der individuellen Entwicklung neue Muster hervorbringt.

Nun ist das, was im Allgemeinen als Entwicklung bezeichnet wird, ein Prozess, der die Komplexität des Selbst-Systems immer größer und umfassender werden lässt.

„Man könnte sagen, das Selbst reift, indem es immer komplexer wird.“<sup>46</sup>

Dieser Prozess besteht im wesentlichen aus zwei Komponenten: Differenzierung und Integration.

Differenzierung erzeugt größere Komplexität, indem es Wesenheiten bzw. Holons in einem zyklisch in immer tiefere Strukturregionen der Phänomene vordringenden Verstehensprozess in seine Teile aufgliedert und diese Teile als voneinander unterschieden erkennt. Im Laufe dieses Prozesses werden u.a. neue,

---

<sup>44</sup> Wilber 1999, S. 215

<sup>45</sup> Ebd.

<sup>46</sup> Csikszentmihalyi 1992, S.63

weil tiefere Identifikationsmuster entdeckt und verwirklicht, indem alte Muster als zu klein bzw. flach verworfen werden, um einer neuen, tieferen und umfassenderen Identität Platz zu machen.

Integration erzeugt größere Komplexität, indem sie dafür sorgt, dass die durch Differenzierung neu entdeckten bzw. entstandenen einzelnen Teile in ein neues Ganzes eingegliedert werden, so dass Differenzierung nicht in Dissoziation umschlägt und am Ende zusammenhanglose, auseinanderdriftende Strukturen übrigbleiben. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Ich-Struktur bewirkt das Prinzip der Integration also, dass die lebensnotwendigen Funktionen und andere wertvolle Fähigkeiten der alten Identitätsstruktur nicht negiert, sondern eingliedert und in der neuen Ordnung aufgehoben werden. Was vorher als Identität stiftendes Muster ein Ganzes war, wird transzendiert und somit zu einem Teil des neuen Identifikationsmusters mit dem Resultat einer höheren Komplexität des Selbst-Systems, das sich mittels eines qualitativen Entwicklungssprunges einen größeren geistigen Raum geschaffen hat. Dieser Prozess der fortschreitenden Differenzierung und Integration gilt jedoch nur für das Selbst-System in Verbindung mit den aktuellen Grundstrukturen. Übergangsstrukturen werden als Resultat einer neuen Entwicklungsstufe durch neue ersetzt und eben nicht integriert sondern ausgegliedert. Dieser Vorgang beinhaltet wie bereits erwähnt eine Tendenz zu einer immer umfassender werdenden Identität. Piaget nennt diesen, als Teil der kognitiven und auch moralischen Entwicklung wichtigen Prozess, *Dezentrierung*.

„Das neue an dem beweglichen Gleichgewicht ... ist die Tatsache, daß die von den Regulierungen und den allmählichen Gliederungen der Anschauung schon vorbereitete Dezentrierung plötzlich systematisch wird und ihren Höhepunkt erreicht. Das Denken haftet dann nicht mehr an besonderen, bevorzugten Zuständen des Gegenstandes, sondern bemüht sich, seinen sukzessiven Veränderungen auf allen möglichen Um- und Rückwegen zu folgen, und geht nicht mehr von einem besonderen Standpunkt des Subjekts aus, sondern koordiniert alle besonderen Gesichtspunkte zu einem objektiven System.“<sup>47</sup>

Da Entwicklung also immer ein Prozess der Zunahme von Komplexität und größerer Tiefe, weil umfassenderer Sichtweise des Selbst auf die Welt ist, ist er auch immer ein Prozess der *Abnahme von Egozentrik*. Das Identifikationsmuster des Selbst-Systems bezieht im Laufe seiner Entwicklung immer mehr Dinge, Sichtweisen und andere Menschen ein. Die Fähigkeit zum intersubjektiven Dialog mit anderen Menschen ebenso wie auch beispielsweise mit der Kunst wird größer, weil sich das Selbst immer weiter dezentriert und somit das Ich mit der Zeit solch umfassende Dimensionen bekommt, dass der Begriff *Ich* im herkömmlichen Sinne für eine solch geweitete Bewusstseinsstruktur nicht mehr ausreicht und es da-

---

<sup>47</sup> Piaget 1966, S.161

her gerechtfertigt erscheint, von einem ichlosen, weil das normale Ich überschreitenden Zustand zu sprechen.

Das Erreichen transpersonaler Ichlosigkeit ist laut Wilber keinesfalls ein außergewöhnlicher, unnatürlicher oder abgehobener Geisteszustand, sondern die logische Fortführung des individuellen Entwicklungsprozesses mit seiner immanenten Tendenz der Abnahme von Egozentrik und der Vergrößerung der Komplexität des Selbst. Eine wichtige Voraussetzung ist dabei lediglich, dass das Ich seine Entwicklung nicht auf halbem Wege (dem Erreichen der personalen Ebene) für beendet erklärt, denn das individuelle Entwicklungspotenzial hat prinzipiell keine absoluten Grenzen und das wirkliche Entwicklungsstreben kommt erst zu einem Ruhepunkt, wenn das Ich jegliche Zentrismen, egal ob Ego-, Öko-, Sozio- oder Geozentrismus, völlig überwunden hat. Dann erst kann sich nach Wilber die Einheit des Ich mit der buddhistischen *Leerheit*, die die Überschreitung der abschließlichen Identifikation des Selbstsystems mit einem Ich bedeutet, einstellen. Dieser ganze individuelle Wachstumsprozess kommt natürlich nicht von selbst in Gang. Wie alle höheren Entwicklungsschritte des Menschen auch muss er von inneren Kräften angetrieben und von äußeren Umständen unterstützt werden. Interessanterweise kommt dieser innere Antrieb Wilber zufolge aus dem Selbstsystem, der Identität stiftenden Ebene des individuellen Ich. Indem dieses empfundene Ich an der Entwicklung seiner individuellen Ganzheit als Mensch arbeitet, „dekonstruiert“ es sich mehr und mehr selber, um mit der Zeit einer Identität Platz zu machen, die eben viel umfassender ist, als es die personale Ich-Identität jemals sein kann.

„Das frontale Ich ist Teil der Bemühungen, zum Ursprung zurückzugelangen. Das Ich wird nur dann zu einer ‚Sünde‘ wenn es länger an seinem Platz verharrt, als ihm zusteht. Das Ich ist der Akteur vom prä-egoischen bis zum egoischen Schenkel der Entwicklung. Erst auf der postformalen und trans-egoischen Stufe, die im frühen Erwachsenenalter beginnen, wird das Ich zum ‚Problem‘. Aber das Ich einfach eine ‚Krankheit‘ zu nennen [Wilber nimmt hier bezug auf diverse retroromantische Entwicklungstheoretiker, Öko-philosophen sowie auf die New-Age Bewegung, die im Ich den entscheidenden und aus ihrer Sicht verheerenden Schritt zur Trennung von Gott, bzw. der großen Einheit allen Seins sehen; A.D.] ist so, wie wenn man die Eichel eine kranke Eiche nennen würde. Sein Problem liegt nicht in dem ‚Nein‘, sondern im ‚Noch nicht‘ ... Und das Ich ist nicht der äußerste Punkt der Entfremdung und des Verlustes, sondern die Hälfte des Weges zurück zum Ursprung. Das Ich ist ein bedeutsamer Zuwachs an Essenz, nicht ein bedeutsamer Verlust an Essenz.“<sup>48</sup>

Die oben erwähnten unterstützenden äußeren Umstände bestehen in den konkret handlungsbezogenen Herausforderungen, die das Ich an sich stellt und die in der

---

<sup>48</sup> Wilber 1999, S.508 ff.

intensiven Beschäftigung mit einer sportlichen, allgemein beruflichen oder eben künstlerischen Tätigkeit münden, über die das Ich Informationen in Form von Wahrnehmungsrückmeldungen bekommt, die ihm Aufschluss darüber geben, wie erfolgreich sich seine innere Entwicklung in seinen äußeren Handlungen zeigt. In vielen Fällen benötigt das Ich hier allerdings auch die Hilfe eines Mentors (Meister oder Lehrer), der den Entwicklungsfortschritt sicher und objektiv beurteilen kann.

Die Entwicklung der individuellen Ichstruktur verläuft für Wilber also immer über drei Stufen: von der prä-personalen zur personalen zur trans-personalen Stufe. Die wichtigste Voraussetzung für das Erreichen der transpersonalen (ichlosen) Stufe ist die vorherige Bewältigung der personalen Stufe, dessen zentrales Element die Ausbildung eines differenzierten Ichs darstellt. Erst eine Ichstruktur von hoher Kohärenz kann das Ziel der Selbsttranszendenz verwirklichen.

Leider beschränken sich fast alle mystisch-spirituellen Traditionen inklusive des Zen-Buddhismus darauf, ausschließlich die transpersonale Stufe mit ihrer Überwindung des personalen Ich zu betonen, ohne zu erwähnen, dass dieses personale Ich erst einmal aufgebaut werden muss. Dieses Versäumnis wiegt schwer, wenn man beispielsweise ein oberflächliches Verständnis des Begriffs der Ichlosigkeit mit den Symptomen eines Borderline-Patienten vergleicht, der im wesentlichen an einem zu schwach strukturierten Ich leidet, das nicht in der Lage ist, genaue Grenzen zwischen sich selbst (Subjekt) und Teilen der Außenwelt (Objekt) zu ziehen und dann zu der Schlussfolgerung kommt, beide Zustände seien doch eigentlich recht ähnlich bzw. identisch, da bei beiden der Sachverhalt einer fehlenden Subjekt-Objekt Dualität gegeben ist. Im Zustand der Ichlosigkeit und des *Es schießt*, wie ihn Herrigel beschreibt, ist die Grenze zwischen Subjekt und Objekt tatsächlich nicht mehr vorhanden. Sie ist, genauso wie beim Borderline-Patienten, aufgelöst. Der entscheidende Unterschied liegt jedoch unter der Oberfläche: Bei *Es schießt* ist der Subjekt-Objekt Dualismus aus einer deutlich strukturierten Psyche heraus überwunden worden, bei einer Borderline-Störung aus einer deutlich unstrukturierten Psyche. Der erstgenannte Zustand gerät nie in Unordnung, der zweitgenannte nie in eine Ordnung. Während des transpersonalen *Es schießt*-Zustands verliert das Selbst-System nie seine strukturierte Organisation und löst sich auch nicht in eine undifferenzierte Einheit mit der Objektwelt auf, wie sie z.B. kennzeichnend für die Entwicklungsstufe eines Säuglings ist. Es erweitert im Gegenteil seine Struktur solange, bis es keine Phänomene und Wahrnehmungen mehr gibt, die als dieser Struktur nicht zugehörig erlebt werden, was den bis dahin so überzeugenden Eindruck einer vom Ich unabhängigen Außenwelt immer mehr verschwinden lässt. Der Übende hat in diesem Zustand einerseits die Gewissheit, sein Ich überwunden zu haben und erlebt andererseits zugleich das Gefühl, noch nie zuvor so intensiv „Ich“ gewesen zu sein. Dieser

rational nicht auflösbare Widerspruch besteht solange, bis man diesen Zustand selber erfahren hat. Erst danach versteht man, warum im Grunde jedes Wort, das ihn zu beschreiben versucht, ein Wort zuviel ist. Und doch ist es aus oben genannten Gründen wichtig, mit rational nachvollziehbaren Begriffen eine Erklärung zu wagen, solange man sich bewusst ist, dass diese Erklärungen immer nur ein Hinweis auf und nie die Erfahrung selbst sein können.

Hier weiter...

## 1.4 Flow – Mihaly Csikszentmihalyis Modell der optimalen Erfahrung

Um das System *Es spielt* aus noch einer weiteren Sicht zu betrachten, ziehe ich im Folgenden einen Teil der Forschungsarbeiten des amerikanischen Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi heran, der für eine subjektiv beglückende Tätigkeit den Ausdruck *flow* (engl.: fließen, im Fluss sein) prägte. Seine wissenschaftlichen Daten gewinnt er dabei mittels einer rein phänomenologischen, die Qualität subjektiver Erfahrung messenden Methode, die er ESM (experience sampling method) nennt. Dabei werden die aus unterschiedlichen sozialen Schichten und unterschiedlichen Kulturen stammenden Testpersonen eine Woche lang mit einem elektronischen Gerät ausgestattet, das sie ständig bei sich tragen müssen. In unregelmäßigen Abständen gibt dieses Gerät einen Summton von sich und bedeutet dadurch der Testperson unverzüglich eine kurze Notiz darüber anzufertigen, was sie gerade tut, was sie dabei denkt und wie sie sich dabei fühlt. Die gesammelten Notizen einer Woche werden dann von Csikszentmihalyi und seinen Mitarbeitern ausgewertet, wobei festgehalten werden muss, dass es bei der Auswertung nicht um eine Interpretation der Angaben geht, wie es bei psychoanalytisch orientierten Umfragen z.B. aus dem Bereich der Sozialwissenschaften der Fall ist,<sup>49</sup> sondern allein der Aspekt der subjektiven Qualität eines Erlebnismomentes, der sich als mehr oder weniger großes Glücksgefühl äußert, in die Wertung aufgenommen wird. Dabei fand Csikszentmihalyi heraus, dass dieses Glücksgefühl seinen Ursprung ausschließlich in der Psyche der Testperson hat, und dass die Frage, ob sich jemand als im konkreten Augenblick glücklichen Menschen empfindet, eben nicht oder nur in sehr geringem Maße von den äußeren Umständen abhängt. Entscheidend ist im wesentlichen die Fähigkeit eines Menschen, in äußerlich unterschiedlichen Situationen einen möglichst gleichbleibenden Zustand der Negentropie (Nicht-Unordnung) in seinem Bewusstsein zu erzeugen. Befindet sich das Bewusstsein in einem Zustand der Entropie (Unordnung), kann eine Erfahrung nur als unbefriedigend erlebt werden

---

<sup>49</sup> Vgl. u.a. Erich Fromms Methode der Analytischen Sozialpsychologie, in: Erich Fromm Gesamtausgabe, Band I, Stuttgart 1989

(Csikszentmihalyi ordnet auch das, was gewöhnlich als *Vergnügen* oder *Spaß* bezeichnet wird, dieser Kategorie zu, denn eine *flow*-Erfahrung ist im wesentlichen gekennzeichnet durch tiefe Freude, in der auch Vergnügen enthalten sein kann, die jedoch in ihrer Qualität etwas ganz anderes ist als reiner Spaß, der aus der Erfüllung einer Erwartung entspringt).

Entropie entsteht im Bewusstsein, wenn unterschiedliche Teile der Psyche in Konflikt miteinander stehen und dadurch einen großen Teil der zur Verfügung stehenden psychischen Energie absorbieren, die eigentlich für die Ausführung der gerade anstehenden Tätigkeit gebraucht wird. Solche Entropiezustände sind z.B. Wut, Angst, Furcht etc. Indem sie das Selbstgefühl bedrohen, zwingen sie das Bewusstsein sich mit Informationen zu befassen, die überhaupt nichts mit der Absicht, die man gerade verfolgt, zu tun haben und daher den Geist aus der realen Gegenwart in eine imaginative Parallelgegenwart drängen. Im schlimmsten Fall einer solchen Desorganisation der Psyche ist die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit und zur Konzentration so geschwächt, dass das Selbst nicht mehr in der Lage ist, überhaupt irgendein konkretes Ziel zu verfolgen. Solange also Informationen im Bewusstsein vorhanden sind, die das Selbst bedrohen, kann eine Erfahrung nicht zur *flow*-Erfahrung werden.

Das wichtigste Werkzeug zur Erzeugung von Ordnung im Bewusstsein ist für Csikszentmihalyi daher die Aufmerksamkeit. Sie formt die psychischen Energien und sorgt dafür, dass sie ausschließlich im Sinne der Verwirklichung eines vorgenommenen Zieles eingesetzt werden. Nur so kann sich das Bewusstsein neue, unbekannte Erfahrungsbereiche erschließen. Gelingt dies, wird eine Erfahrung zur *flow*-Erfahrung, die einhergeht mit einem Gefühl, das von tiefster Befriedigung bis zu höchster Extase reichen kann und als ausschließlich positiv erlebt wird. *Flow* stellt sich nur dann ein, wenn bereits bekannte Grenzen der Psyche bzw. der Persönlichkeit überschritten werden, was zur Folge hat, dass größere Mengen psychischer Energien freigesetzt werden und dem Selbst im Handlungsvollzug zur Verfügung stehen. Nach einem solchen Erlebnis ist das Selbst gewachsen, ist komplexer geworden, denn es hat seine Grenzen erweitert. Diese Grenzüberschreitung muss jedoch keinesfalls immer von spektakulärer Natur sein. Jeder neue, einer anregenden Unterhaltung entspringende Gedanke zählt ebenso dazu wie ein neuer Weltrekord im Sport. Entscheidend ist dabei, dass der Maßstab für eine Grenzüberschreitung rein subjektiver Natur ist und sich nur nach den momentan gültigen, individuellen Grenzen des handelnden Individuums richtet. Der Begriff *Leistung* und jegliche Bewertung einer Leistung muss nach Csikszentmihalyi folglich immer in Relation zu den Möglichkeiten und Grenzen des Ausführenden gesehen werden. Desweiteren ist für Csikszentmihalyi der bedeutendste Maßstab für persönlichen Erfolg im Leben die Frage, inwieweit man fähig ist seine Handlungen in *flow*-Handlungen zu verwandeln, die den Schwerpunkt menschlichen Strebens von einer rein auf das äußere Ergebnis

fixierten Sichtweise auf die innere Erlebnisqualität einer Handlung lenkt und von dieser grundlegenden Ebene aus das äußere Resultat viel besser und erfolgreicher zu beeinflussen vermag, denn stellt sich *flow* ein, steht dem Handelnden auf Grund der vorhandenen Negentropie in seinem Geist mehr psychische Energie zur freien Verfügung. Die Folge davon ist immer eine gesteigerte Leistungsfähigkeit.

„Wir haben nun die allgemeinen Eigenschaften für optimale Erfahrungen beschrieben: ein Gefühl, daß die eigenen Fähigkeiten ausreichen, eine gegebene Herausforderung in einem zielgerichteten, regelgebundenen Handlungssystem zu bewältigen, das deutliche Rückmeldung bietet, wie gut man dabei abschneidet. Die Konzentration ist dabei so intensiv, daß keine Aufmerksamkeit übrigbleibt, um an andere, unwichtige Dinge zu denken oder sich um Probleme zu sorgen. Das Selbstgefühl verschwindet, und das Zeitgefühl wird verzerrt. Eine Aktivität, die solche Erfahrungen herbeiführt, ist so lohnend, daß man gewillt wird, sie um ihrer selbst willen auszuführen, ohne an mögliche Vorteile zu denken, auch wenn sie schwierig oder gefährlich ist.“<sup>50</sup>

„Er [Richard Logan, der psychologischen Studien über *flow* bei Überlebenden des Holocaust durchführte; A.D.] schließt daraus, dass die wichtigste Eigenschaft von Überlebenden ein Individualismus sei, der sich des Selbst nicht bewußt ist, eine starke Zielstrebigkeit, die nicht das Selbst im Auge hat.“<sup>51</sup>

## 1.5 Fazit

Versuchen wir Csikszentmihalyis *flow*-Modell in einigen Schlagworten zusammenzufassen, so stoßen wir auf Begriffe wie Vertrauen, Ziele, Kontrolle, Struktur, Rückmeldung, Konzentration, Aufmerksamkeit, intrinsische Motivation, fehlendes Selbstgefühl, Versunkenheit und subjektives Zeitempfinden. Letzlich lassen sich alle Begriffe zu zwei Kategorien zusammenfassen, nämlich der Kategorie der strukturbildenden Aspekte (genaue Zielsetzung; klare Strukturierung des Handlungssystems mit eindeutigen Rückmeldungen; Bewusstseinskontrolle durch Konzentration) und der Kategorie der strukturüberschreitenden Aspekte (Selbstvergessenheit; Offenheit durch Aufmerksamkeit, in deren Zusammenhang Kreativität als Entdeckung neuer Handlungsmöglichkeiten erst möglich wird; intrinsische Motivation). Die erste Kategorie beinhaltet alles, was an Formung vom Ich ausgeht und wiederum auf das Ich in Gestalt von zunehmender Ordnung im Bewusstsein zurückwirkt. Die zweite Kategorie beinhaltet alles, was über das Ich und seine momentane Struktur hinausgeht, wodurch das Gefühl des Fließens bzw. Im-Fluss-Seins (*flow*) erst entsteht.

---

<sup>50</sup> Csikszentmihalyi 1992, S.103

<sup>51</sup> Ebd., S.129

Es ist auffällig, wie weit Csikszentmihalyis *flow*-Modell zum einen mit Herrigels *Es schießt*-System und dem darin enthaltenen buddhistischen Prinzip der Leerheit und zum anderen mit Wilbers Ich-Modell übereinstimmt. Bei allen genannten Modellen geht es in den Grundzügen um Immanenz und Transzendenz, um Ich und „Es“, um Mensch und Gott, bzw. um Form (Struktur) und Leerheit als den zwei Polen eines übergeordneten, einenden Ganzen. Um dieses Ganze zu erfahren müssen beide Pole gleichermaßen berücksichtigt und geschult werden. Weiterhin ist für Csikszentmihalyi das subjektive Empfinden von echtem Glück und Freude im Gegensatz zu reiner Bedürfnisbefriedigung und oberflächlichem Spaß mindestens von gleicher, wenn nicht von größerer Bedeutung für die Bewertung der Qualität einer Tätigkeit, geht es doch immer einher mit einem geordneten, strukturierten Bewusstsein und einem Gefühl der Erweiterung der Ich-Grenzen. Sobald gewisse ungelöste Konflikte in Form von Ängsten und Sorgen auf der Ich-Ebene bestehen ist der Weg zum *flow*-Erlebnis, zum *Es schießt* bzw. zu den transpersonalen Entwicklungsstufen versperrt, denn die vom Ich ausgehenden strukturbildenden Maßnahmen erreichen nur den Teil des Bewusstseins, der nicht durch den Konflikt okupiert ist (und der ist dann meistens recht klein). Entspannte, unverkrampfte Bewusstseinskontrolle ist also bei jeglichem Tun der entscheidende Faktor für Erfolg sowohl im ganzheitlichen Sinne Csikszentmihalyis als auch im rein produkt- und leistungsorientierten Sinne unserer modernen westlichen Gesellschaft.

Mit dieser Darlegung der allgemeinen theoretischen Grundlagen wollte ich zeigen, dass bei einer intensiven Beschäftigung eines Menschen mit einer Tätigkeit immer das Element der Transzendenz, der religiösen Erfahrung mitschwingt, ob man es nun als solches erkennt oder nicht. Nimmt man diesen Sachverhalt nicht zur Kenntnis, versperrt man sich meiner Meinung nach jedoch den Zugang zu den wichtigsten, bedeutendsten und schönsten Entwicklungsschritten, die man als Mensch und als Künstler machen kann. Gerade die Musik als vielleicht ganzheitlichste, weil alle Aspekte des Menschseins betreffende Kunstform, ist besonders dazu geeignet einen Menschen mit dieser Wirklichkeitsebene vertraut zu machen, einer Ebene, die einen tieferen Sinn des Menschseins durch einen tieferen Sinn des Musikerseins offenbart.

Wie genau diese Dreierverbindung Mensch-Musik-mystische Erfahrung aussieht, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sie sich entfalten kann und in welche Richtung ein Instrumentalunterricht zielen muss, damit eine Entwicklung des Schülers in Richtung *Es spielt* gefördert wird, ist Thema des folgenden Kapitels.



## 2. ES SPIELT - IN DER MUSIK

Wie ich bereits im ersten Kapitel erwähnte besagt das sich wie ein roter Faden durch seine Darstellungen ziehende Credo Herrigels, dass menschliche und künstlerische Entwicklung auf keiner Stufe des Erlernens einer Kunst getrennt voneinander betrachtet bzw. vermittelt werden dürfen. (Kunst ist abhängig von der Fähigkeit des Menschen seine ihm zur Verfügung stehenden Kräfte bestmöglich zu nutzen; der Mensch kann sich durch die Kunst darin üben sein Menschsein auf universelle Art zum Ausdruck zu bringen und in seltenen Augenblicken sich selbst über sein Menschsein zu erheben.) Was bedeutet das konkret für das Musizieren und das eingangs erwähnte System Mensch-Musik?

### 2.1 Das System Mensch-Musik

„Der Komplexität des Objekts Musik steht die Komplexität des Subjekts Mensch gegenüber, ...“<sup>52</sup>

Am Anfang meiner Ausführungen stelle ich zwei Definitionen auf, die mir als Grundlage für meine weiteren Überlegungen dienen, und die in bewusst einfacher Form in einem Satz versuchen sowohl den Mensch als auch die Musik zu beschreiben. Es ist mir bewusst, dass eine solche Kurzdefinition nicht Anspruch darauf erheben kann alle Aspekte des Beschriebenen restlos zu erfassen und wiederzugeben. Wichtig ist lediglich, dass alle wesentlichen Grundzüge enthalten sind und die grobe Gestalt des Beschriebenen erkennbar wird, damit das Modell, das ich von diesen Definitionen ausgehend entwerfe, den Sachverhalt weder unverhältnismäßig reduziert noch übermäßig verkompliziert.

1. Musik ist ein in Form von Tönen und/oder Geräuschen innerhalb der Zeit entstehendes akustisches Phänomen mit rational-objektiven (äußeren) und emotional-subjektiven (inneren) Sinnstrukturen, das mittels bestimmter Techniken bewusst auf einem Instrument oder mit der Stimme erzeugt wird.
2. Der Mensch ist ein zur differenzierten Interaktion mit seiner Umwelt fähiges lebendiges System, das zusätzlich zu seinen konstituierenden Bestandteilen Körper, Wahrnehmungsfähigkeit, Fühlen und Denken mit einem seine eigene Existenz erkennenden und die Umwelt reflektierenden Bewusstsein ausgestattet ist.

---

<sup>52</sup> Artikel „Musik“, in: MGG 1961, S. 969

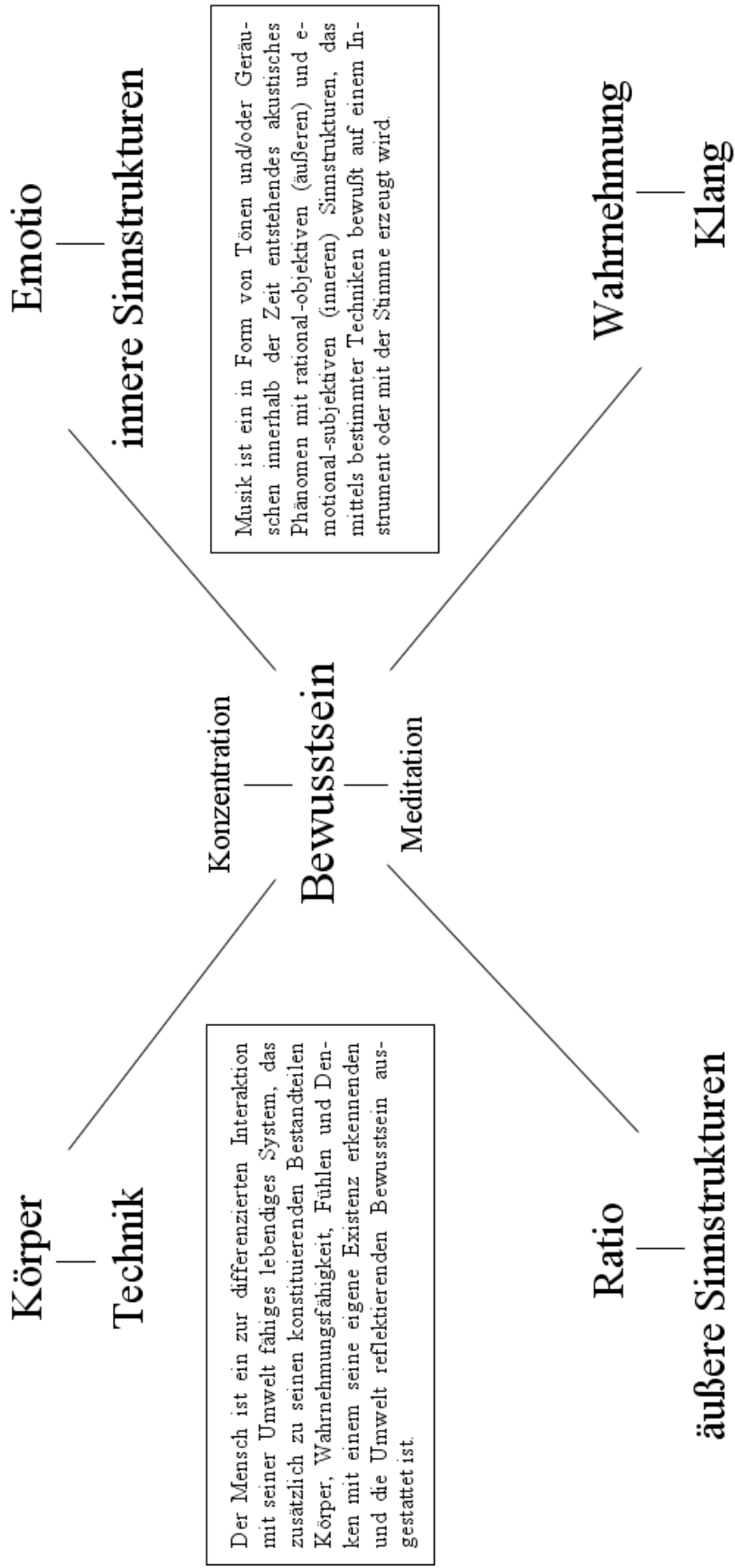
Das Wesen des Menschen wird auch oft aus nur drei Ebenen bestehend beschrieben, nämlich Körper, Seele und Geist. Dies entspricht bei mir den vier Ebenen Körper, Wahrnehmung und Gefühl (sie bilden zusammen die Seele) und Denken. Wilber beispielsweise unterteilt den Begriff *Geist* dann jedoch nochmals in Geist (engl.: mind) und GEIST (engl.: spirit), um deutlich zu machen, dass wir es nicht nur mit dem Geist zu tun haben, der rein funktional auf die Lösung von rational begreifbaren, kognitiv-operationalen Aufgaben beschränkt ist, sondern auch mit dem GEIST, der durch seine Fähigkeit zum Bewusst-Sein jegliches Sein bewusst repräsentiert und somit die Schnittstelle darstellt, über die Verbindungen zwischen dem Ich und der Außenwelt stattfinden. Diese Schnittstelle ist es letztlich, die den Menschen bei entsprechender Intensivierung dazu befähigt, den Dualismus von Subjekt und Objekt zu transzendieren.

Diese Unterteilung halte ich für sehr sinnvoll, beugt sie doch der Gefahr vor, alles Geistige auf kognitive Fähigkeiten und somit auf den Prozess des Denkens zu reduzieren. Ich bevorzuge jedoch die terminologische Unterteilung der dritten Ebene *Geist* in Geist und Bewusstsein, weil es in der deutschen Sprache zwei klar unterscheidbare Begriffe sind. Weiterhin, und das ist entscheidend, wird dadurch deutlich, dass Bewusstsein bzw. Bewusstheit das einzige Element ist, das sowohl in der obigen Definition von Musik, als auch in der des Menschen enthalten ist. Immer ist die Tätigkeit des Musizierens zum einen mit bewusster Intention verbunden und zum anderen durch die Verschmelzung des Bewusstseins des Ausführenden mit der momentan klingenden und noch zum Klingen zu bringenden Musik getragen. Ohne Bewusstsein kein Menschsein und ohne Bewusstheit keine Musik.

Sogar das 1952 uraufgeführte „Stille-Stück“ 4‘33‘ von John Cage lässt sich wie alle alleatorischen, also auf Zufall beruhenden Kompositionen auch, als Musik bezeichnen, obwohl es nur den zufällig und unbeabsichtigt entstehenden Geräuschteppich des Publikums und der Umwelt und eben keine durch einen Musiker intendierten Töne und/oder Geräusche zum Inhalt hat. Entscheidend ist hier der Prozess des bewussten in die Stille Hineinhorchens des Publikums, der, so er denn stattfindet, diese sich ergebenden „gewöhnlichen“ Geräusche ästhetisch verwandelt und zu Musik werden lässt, indem jeder einzelne Hörer den Klang dieser Geräusche intensiv um ihrer selbst willen wahrnimmt. Musik entsteht hier also fast vollständig im Hörer selbst und ihr Bestehen hängt einzig und allein von der Fähigkeit und dem Willen des Hörers ab selbst bedeutungslose Geräusche durch Bewusstheit als ästhetisch bedeutsame Phänomene, eben als Musik wahrzunehmen. Aus diesen Gründen ist in meiner schematischen Darstellung des Systems Mensch-Musik Bewusstsein das zentrale und wichtigste Element.

Desweiteren lassen sich vier Begriffspaare bilden, die ich um das Element Bewusstsein herumgruppiert habe und die alle von gleich großer Bedeutung für den aktiven Prozess des Musikmachens sind (siehe folgende Abbildung).

**Abb. 2: Das System Mensch-Musik**



Die Zugehörigkeit von zwei Elementen innerhalb eines übergeordneten Begriffs-paares ist natürlich keineswegs als ausschließliche Zugehörigkeit zu verstehen, sondern sie verweist nur auf eine engere Verbundenheit beider Elemente im Vergleich zu Verbindungen zu anderen Elementen. Z.B. wird die Technik zwar in hohem Maße von gedanklichen Prozessen, von taktiler und auditiver Wahrnehmung und von musikalisch-inhaltlichen Empfindungen (Gefühlen) beeinflusst (Zusammenhänge, auf die ich weiter unten noch ausführlicher eingehe), sie bleibt aber trotzdem primär ein körperlicher Vorgang. Deshalb bilden *Technik* und *Körper* in meiner schematischen Darstellung ein Begriffspaar etc.

Mit all diesen Vorbemerkungen möchte ich hauptsächlich zeigen, dass sich mit Hilfe dieses Schemas sehr gut erkennen lässt, wie passend sich die beiden Wesenheiten Mensch und Musik zueinander verhalten. Musik beansprucht, wenn sie richtig verstanden wird, den ganzen Menschen mit all seinen verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten. Emotionalität, Rationalität, Körperlichkeit und Sinnlichkeit (sinnliche Wahrnehmung) besitzen einen gleich hohen Stellenwert. Vernachlässigt ein Musiker das Element *Rationalität*, läuft seine Musik Gefahr kitschig und/oder unscharf zu werden; vernachlässigt er das Element *Körper*, verliert seine Musik an Lebendigkeit, Präzision und Differenziertheit; vernachlässigt er das Element *Emotionalität*, wird seine Musik kalt und bedeutungslos, und vernachlässigt er das Element *Wahrnehmung*, kann seine Musik niemals zu echter Spontaneität und Frische finden, sondern wird in gewisser Weise immer starr und gewohnheitsmäßig klingen.

Für gutes Musizieren spielt neben der Wichtigkeit der Beachtung und gleichberechtigten Ausbildung jeder einzelnen dieser vier Ebenen als zweites die Frage der Qualität der Vernetzung und Interaktion der Ebenen untereinander eine entscheidende Rolle.

„Was ich als die pädagogische und künstlerische Einheit des Musizierens und der Musikerziehung bezeichne, ist besonders deutlich am natürlich-gegebenen und gerade nicht pädagogisch beeinflussten Wesen des menschlichen Verhaltens zu erkennen. Dieses Wesen zeichnet sich dadurch aus, daß die verschiedenen Seins- und Verhaltensweisen – die kognitiven oder rationalen, die affektiven oder emotionalen und die motorisch-körperlichen [in meiner Darstellung kommt noch die wahrnehmungsmäßige und die bewusstseinsmäßige Seinsweise hinzu; A.D.] – sich in einem variablen und höchst sensiblen Verhältnis gegenseitiger Beeinflussung und Einmischung befinden.“<sup>53</sup>

Neueste Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der neurobiologischen Hirnforschung in Verbindung mit Musikhören und aktivem Musikmachen kommen zu einem sehr ähnlichen Ergebnis, indem sie feststellen, dass unterschiedliche und funktional verschiedenen Aufgabenfeldern zugeordnete Bereiche des menschli-

---

<sup>53</sup> Christoph Richter, Von der Einheit der Musikpädagogik; in: Mahler 1997, S.12

chen Gehirns, die für das Musikhören und Musikmachen relevant sind, durch regelmäßiges Üben eines Instruments nicht nur überproportional wachsen, sondern auch ein neuronales Netzwerk ausbilden, das genau auf die Anforderungen der Tätigkeit des Musizierens abgestimmt ist.<sup>54</sup>

„These three concepts [music perception, performance and learning; A.D.] rely on individually variable, widely distributed neuronal networks in both hemispheres of the brain. These networks reflect the multiple mental representations of music which are required from auditory experience throughout the lifespan ... Due to the lifelong plasticity of neuronal connections, practicing a musical instrument results first in a temporary, later in a stable increase in the amount of nerve tissue devoted to the various component tasks ... In a cross-sectional experiment, we demonstrated that, as a result of many years of practice, a strong, hard-wired linkage between auditory and sensory-motor cortical regions develops.“<sup>55</sup>

Ausgehend von diesem Gedanken eines im Verlauf des instrumentalen Lernprozesses entstehenden neuronalen Netzwerkes, lässt sich das System Mensch-Musik auch sehr gut mit einer anderen, spezifisch musikalischen Struktur vergleichen, für die das Prinzip der Vernetzung ebenfalls eine bedeutsame Rolle spielt: dem Ensemble. Jedes gute Ensemblespiel lebt davon, dass der eine Musiker weiß, was der andere spielt, und dass alle Einzelmusiker des Ensembles nicht ausschließlich auf sich selbst, sondern im besten Fall genauso auf die anderen Ensemblemitglieder bzw. auf den Gesamtklang hören und mit großer geistiger und auch körperlicher Wachheit in jedem Augenblick sowohl ganz bei sich, als auch ganz beim Gesamtklang sind. Auf dieser Grundlage gegenseitiger Vernetzung und musikalisch-dialogischer Kommunikation kann das Ensemble zusammenwachsen und können die Musiker sich füreinander sensibilisieren, damit das musikalische Ergebnis nicht ein nebeneinanderher, sondern ein miteinander Musizieren ist. Als Folge ergibt sich eine lebendige Interaktion in der musikalischen Ausführung.

„Ein gelingendes musikalisches Miteinander gründet nicht in Alter, Zahl und Instrumentalniveau der einzelnen Mitwirkenden, sondern in der *Qualität ihres Zusammenwirkens* als Individuen und Sozialwesen zugleich ... So spielen Selbstbewusstsein und kritische Selbstreflexion, Individualität und Verbundenheit (bis zur Verschmelzung mit dem Ganzen im erfüllten Augenblick), autonomer Part und eine geradezu ‚mystische‘ Partizipation im Ensemblespiel einzigartig zusammen.“<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> Vgl. dazu auch Frederic Vester 1975, S.37 ff.

<sup>55</sup> Altenmüller/Gruhn 2001

<sup>56</sup> Wolfgang Rüdiger: Grundlagen des Ensemblespiels; in: Mahler 1997, S.222 und S.232

Dieselben Grundsätze lassen sich meiner Meinung nach genauso auf den mikrokosmischen Bereich der fünf Ebenen des Systems Mensch-Musik übertragen, nur dass sie sich dann innerhalb des einzelnen Musikers anstatt innerhalb einer Gruppe von Musikern in der Außenwelt abspielen. Musizieren ist nichts anderes als das Zusammenwirken unterschiedlicher Seinsweisen und Fähigkeiten des einzelnen Musikers, die alle zusammen, gleich einem Ensemble, im Dienst eines übergeordneten Ziels stehen: der Verwirklichung von lebendiger Musik.

Beispielsweise muss das Element *Körper* und die damit zusammenhängende Instrumental- oder Vokaltechnik zuerst überhaupt mit dem Element *innere Sinnstrukturen/Emotion* vernetzt sein (d.h. offen für Impulse von dort sein), bevor technische Aspekte des Spiels durch emotionale Inhalte der Musik beeinflusst und gegebenenfalls bestimmt werden können. Dies kann oftmals zu einer erstaunlich schnellen und restlosen Lösung einer technischen Schwierigkeit führen. (Damit dies möglich wird, muss sich natürlich als erstes eine Klangvorstellung entwickelt haben, die wiederum eine Komponente des Elementes *Wahrnehmung/Klang* ist, das seinerseits ebenso mit den anderen Elementen vernetzt sein muss usw.)

„Wie ich beim eigenen Üben und Lehren beobachtet hatte, lösen sich viele technische Probleme auf der Stelle, wenn musikalisches Empfinden die entsprechende Körperhaltung bestimmt. Mit einem Wort: Je größer die musikalische Sicherheit, um so geringer die technische Unsicherheit, wie Heinrich Neuhaus so treffend bemerkte.“<sup>57</sup>

Ein weiteres Beispiel ist die Verbindung des Wahrnehmungselementes *Hören* mit dem Element *äußere Sinnstrukturen/Rationalität*, die in der Musikausbildung hierzulande leider viel zu kurz kommt und sogar einem angehenden professionellen Musiker meist erst während der Vorbereitungsphase zur Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule in Form des Faches Gehörbildung begegnet. Dieser Zeitpunkt ist für die Ausbildung eines funktionierenden analytischen Hörens natürlich viel zu spät. Zu Recht wird heute vermehrt die Forderung nach einem Hörunterricht z.B. in Form von Solmisationsunterricht erhoben, der als eigenständiges Pflichtfach die Instrumentalausbildung an den Musikschulen regelmäßig begleitet bzw. noch besser: direkt in den Instrumentalunterricht integriert wird. Vor allem bei jungen Schülern ist die Lernfähigkeit bezüglich der Ausbildung eines differenzierten inneren Hörens noch sehr groß.<sup>58</sup>

Mit diesen zwei Beispielen, die sich auf ganz spezielle Aspekte der Gesamtvernetzung der fünf Ebenen innerhalb des Systems Mensch-Musik beziehen, möchte ich deutlich machen, dass während des Musizierens und vor allem während des

---

<sup>57</sup> S. Bernstein 1993, S. 73 f.

<sup>58</sup> Vgl. u.a. Peter Rübke, Von der Wichtigkeit und der (Un)Möglichkeit umfassender musikalischer (Aus)Bildung. In: *Üben & Musizieren* 4/99, S.28

Musiklernens im Hinblick auf eine Entfaltung des Schülers hin zu *Es spielt* zwei parallel ablaufende Entwicklungsprozesse stattfinden, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen und in einer quasi symbiotischen Beziehung zueinander stehen. Sie sind uns bereits weiter oben im Zusammenhang mit der Entwicklungstheorie Jean Piagets und Ken Wilbers weiterführendem Modell der transpersonalen Entwicklungsstufen begegnet. Es sind die beiden Vorgänge der Differenzierung und der Integration.

Bezogen auf das Musizieren bedeutet Differenzierung das immer tiefer reichende Unterscheiden und sorgfältige Einüben voneinander separierter Elemente mit dem Ziel nach und nach mehr Feinheiten und kleinere Abstufungen innerhalb des zu spielenden Stückes aufzudecken und wiederzugeben. Integration bedeutet, diese im Verlauf eines differenzierend, aufdeckenden Übeprozesses zahlenmäßig mehr werdenden Einzelteile zu einem logischen, organischen und lebendigen Ganzen zu verbinden und dafür zu sorgen, dass letztlich eben kein Einzelaspekt wie z.B. Fingersatz, Bogenstrich, Atemführung, Dynamik, Artikulation, Phrasierung, geschichtlicher Hintergrund der Komposition, strukturelle und formale Analyse, Körperbewegungen und -ausbalancierung, Gefühlsausdruck, Mimik usw. als solcher zusammenhanglos und ohne Vernetzung mit allen anderen Aspekten dasteht.

Nur wenn sowohl die musikalisch-differenzierenden als auch die musikalisch-integrierenden Aspekte bei einem Musiker gleichermaßen ausgebildet sind und er fähig ist diese auch im selbständigen Üben sowie auf der Bühne anzuwenden, kann seine Musik zu wirklicher Reife gelangen und die *Es spielt*-Ebene erschließen.

## **2.2 Der zweistufige Übeprozess und die Funktionsweisen des Bewusstseins**

Auf diesen Überlegungen und in Kombination mit der Methodik Herrigels zum Erreichen der *Es spielt*-Ebene aufbauend kann man den Prozess der Einübung eines Musikstückes sowie allgemein das Lernen von Musik in zwei voneinander unterscheidbare, jedoch gleichwichtige Phasen unterteilen. Bei beiden Phasen bleibt die Grundstruktur und Funktionsweise des Systems Mensch-Musik unverändert bestehen. Die entscheidende Variable für die Unterscheidung beider Phasen ist die qualitative Funktion, die das Bewusstsein bei der ersten Phase (konzentratives Bewusstsein) und bei der zweiten Phase (meditatives Bewusstsein) einnimmt. Diese zwei Phasen sind:

1. Die Phase der Konditionierung; unterteilbar in:
  - a) differenzierende Konditionierung (Einübung des Notentextes bzw. der Spielvorgaben; Lösung technischer Probleme; Erarbeitung der Dynamik, Phrasierung, Artikulation sowie des grundsätzlichen Ausdrucks usw.)
  - b) integrierende, gestaltbildende Konditionierung (Verbindung möglichst aller eingeübten Parameter und Ebenen mit dem Ziel, einen „Fluss“, einen roten Faden in die Gesamtheit des gespielten Stückes hineinzubekommen und dadurch die Grundaussage, das „Thema“ des Werkes für den Zuhörer erfahrbar zu machen)
  
2. Die Phase des Loslassens (Loslassen des Eingeübten; Aktivierung des eigentlichen Ziels, Musik zu *spielen* und nicht Musik zu arbeiten; Auflösung der relativen Festigkeit der eingeübten Konditionierungen; Schwerpunktverlagerung von „Wie will ich die Musik?“ zu „Was will die Musik mit mir?“ bzw. vom absichtsvoll gestaltenden Macher zum Medium)

Der Begriff *Konditionierung* bezeichnet hier nicht die Ausbildung mechanisch-monologischer Reiz-Reflex Mechanismen, wie sie z.B. im Behaviorismus beschrieben werden, sondern ein dialogisch-gestaltendes Lernen, das die vielfältigen und oftmals produktiven Wechselwirkungen zwischen dem Lernstoff und dem Lernenden als einen bedeutenden Aspekt des Lernprozesses einbezieht.

Der erste Teil der ersten Phase (differenzierende Konditionierung) ist jedem Musiker wahrscheinlich am besten bekannt. Der größte Teil eines durchschnittlichen Instrumentalunterrichts verbringt die meiste zur Verfügung stehende Zeit mit dieser Teilphase und kommt nur äußerst selten darüber hinaus. Schlagworte wie „Werktreue“, „Genauigkeit“ und „Präzision in der Ausführung“ dienen einem auf dieser Ebene oftmals erstarrten Unterricht meistens als Rechtfertigung. Das eigentlich Bedauernde ist jedoch, dass häufig mit einer mehr oder weniger erfolgreichen Bewältigung dieser ersten Lernphase seitens des Schülers die Erarbeitung des Musikstückes vom Lehrer für abgeschlossen erklärt und zum nächsten Stück übergegangen wird, das dann ebenso sorgfältig in wenig zusammenhängende Einzelteile bzw. Einzelproblemstellungen zerlegt wird, die dann der Reihe nach abgearbeitet werden bis auch der letzte Funke von ursprünglicher Freude am Musizieren dieses Stückes beim Schüler erloschen ist und er u.U. nach einiger Zeit entmutigt die Instrumentalausbildung abbricht.

Es soll hier keinesfalls die Notwendigkeit der Lernphase der differenzierenden Konditionierung und ihr wichtiger Beitrag für ein verstehendes und das Stück in jeder Hinsicht analytisch durchdringendes Musizieren in Frage gestellt werden. Auch ist die Tatsache, dass sich durch die sich entwickelnde Fähigkeit zur Wahrnehmung differenzierter Tiefenstrukturen in ausdruckshafter, struktureller und auch technischer Hinsicht eine wesentliche Zunahme von Freude und Begeiste-



rung am Instrumentalspiel ergibt, hier absolut unbestritten. All diese positiven Effekte ergeben sich allerdings nur, wenn als weiterer Unterrichtsschwerpunkt der zweite Aspekt der konditionierenden Lernphase hinzukommt, nämlich die integrierende Konditionierung, die aus den einzelnen Konditionierungsmustern durch Verbindung schaffendes Üben unter den vier Ebenen des Systems Mensch-Musik ein lebendiges Ganzes macht und das Interesse am Musikmachen wachruft. Der analytische Blick auf die Details eines Stückes und auf Details der Ausführung und der Spieltechnik muss immer wieder mit Fragen nach der Gesamtheit des Stückes sowie der Gesamtheit des Musizierens überhaupt verwoben werden. Bestenfalls grenzt der Unterrichtende beide Teile dieser Phase überhaupt nicht voneinander ab. Vom elementarsten Beginn der Erarbeitung eines Stückes bis zum konzertreifen Spiel müssen differenzierende und integrierende Aspekte als nebeneinander gleichberechtigte Übeprozesse in den Lernvorgang mit einbezogen werden.

Die Existenz der Lernphase des konditionierenden Übens ist natürlich nichts Neues, obwohl wie gesagt oft die Gewichtung der beiden gleichbedeutenden Aspekte der Differenzierung und der darauf eigentlich notwendig folgenden bzw. sie begleitenden Integration innerhalb des Lernprozesses einseitig zugunsten der Differenzierung ausfallen. Viel wichtiger und von größerer Bedeutung ist daher die Frage, welche Lernphase nach diesem ersten Lernstadium kommt und ob diese nächste Phase nicht vielleicht schon in die erste hineinwirkt bzw. ein anderes Licht auf diese wirft und dadurch die Art und Weise, wie Konditionierung vermittelt wird, nachhaltig beeinflusst.

„Wir müssen lernen zu vertrauen, daß etwas in uns existiert, das aus Quellen schöpft, die weit hinter unserem Bewußtsein liegen. Etwas, das ohne unser gewolltes Zutun entdeckt und ausführt. Loslassen bedeutet, die bewußte Kontrolle aufzugeben und uns zu erlauben, die Musik von *Selbst-2* [Der Teil der Psyche, der übrigbleibt, wenn alle selbstkritischen, destruktiven, die Handlungsausführung negativ beeinflussende Aspekte des Selbst-Systems deaktiviert sind; A.D.] zu empfangen und weiterzuleiten. Es bedeutet in erster Linie, sich von der eigenen, bewußten Kontrolle zu lösen, und das ist es schließlich, was unserer Musik Spontaneität und Stärke verleiht. Damit beginnt die wahre Kontrolle – die *Selbst-2*-Kontrolle.“<sup>59</sup>

Diese zweite große Lernphase nenne ich die Phase des Loslassens. Sie hebt die Errungenschaften der Phase der Konditionierung nicht auf, sondern geht über sie hinaus. Sie befreit den Spieler, indem sie die relative Festigkeit der Konditionierungsmuster auflöst, wodurch das Eingeeübte mehr den Geschmack einer Möglichkeit statt einer alles andere ausschließenden Notwendigkeit bekommt. Sie schafft Raum für ein Spiel aus der Lebendigkeit des Augenblicks, aus der Intuiti-

---

<sup>59</sup> Green/Gallwey 1993, S.89

on des Momentes heraus. Sie erst macht den Ausführenden vertraut damit, was es heißt Musik zu *spielen* statt Musik zu arbeiten. Der Schwerpunkt der Beschäftigung mit dem konkret zu erarbeitenden Stück seitens des Schülers verlagert sich von „Wie will ich die Musik?“ zu „Was will die Musik mit mir?“. In dieser Phase muss das Ich nicht mehr angestrengt den Spielprozess kontrollieren, sondern gibt im Wissen um die Beherrschung aller wichtigen musikalischen Parameter und Techniken diese Kontrolle an die Musik selber bzw. ihre Vorwegnahme im Geist, der Klangvorstellung, ab.

„Man muß innerlich ruhig werden und die reine Vorstellung gewähren lassen. In jedem Augenblick versuche man, physische Energie abzubauen und durch Vorstellungskraft, innere Aufmerksamkeit und präzise Gedanken zu ersetzen. Man verweile nie bei den eigenen Fehlern und Mängeln, sondern springe immer bewußt in die klare Zielvorstellung.“<sup>60</sup>

Erst von diesem Moment an kann sich die Musik wirklich entfalten und ihre volle Kraft in der Wirkung auf Spieler und Zuhörer entfalten. Um so verheerender sind die Auswirkungen auf den musikalischen Lernprozess und auf das daraus resultierende Produkt, wenn dieser rein auf die Phase der Konditionierung beschränkt bleibt; kann doch der Schüler so nie wirklich in Kontakt mit der Erfahrung existenziellen Musizierens kommen. Verantwortlich für eine solche Reduzierung des Musiklehrens und Musikmachens ist selten ein Mangel an gutem Willen als vielmehr eine Unkenntnis über das Wesen dieser zweiten Phase und die Möglichkeiten seiner Vermittlung.

Werfen wir daher zunächst einen Blick auf die Instanz, die diese beiden unterschiedlichen Lernphasen sowohl initiieren als auch koordinieren muss: das Bewusstsein. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass für die erste Phase eine völlig andere Art von Bewusstsein erforderlich ist als für die zweite.

Der Vorgang der Konditionierung muss zum größten Teil durch ein konzentriertes Bewusstsein begleitet werden, das fähig ist alle Wahrnehmungen, die sich nicht auf den zu betrachtenden Aspekt des Lernvorganges beziehen, auszublenden. Der Erfolg des Übens hängt in dieser Phase davon ab, in welchem Umfang Ablenkungen vermieden werden können und wie intensiv dadurch die Auseinandersetzung mit der konkreten musikalisch-technischen Problemstellung ist. Um einen die Bewegung blockierenden, übermäßigen körperlichen Energieaufwand und eine zu starr fixierende geistige Haltung in diesem Stadium zu vermeiden ist es jedoch von größter Wichtigkeit, Konzentration immer in Verbindung mit körperlicher Lockerheit zu lehren und selbst zu praktizieren, sonst kann sie schnell zu einer übersteigert wollenden, verkrampften, mit der Zeit sehr ermüdenden Haltung werden, die Entwicklung eher behindert, als dass sie sie fördert. Wie

---

<sup>60</sup> Edith Picht-Axenfeld in: Hirzel-Langhan 1964, S.5 f.

bereits weiter oben im Zusammenhang mit der von Herrigel dargestellten Zen-Methodik erwähnt, führt ein möglichst gelassener nur auf die Atmung bezogener Geist fast wie von selbst zur gewünschten Lockerheit in der Handlungsausführung, die man dabei vollzieht. Diese Lockerheit macht es sehr viel einfacher den Geist zu zentrieren. Aufgrund der großen Komplexität des Vorgangs des Instrumentalspiels ist es anfänglich jedoch nicht einfach überhaupt einen Teil der Aufmerksamkeit auf die Atmung zu verwenden während man spielt, geschweige denn die gesamte Konzentration darauf zu lenken.

### 2.2.1 Übung 1

Um also überhaupt erstmal einen erfahrungsmäßigen Zugang zu einem entspannten Körpergefühl in Verbindung mit dem Spiel des Instrumentes zu entwickeln ist es nötig sich ein sehr einfaches Stück bzw. nur einen oder zwei einzelne Takte herauszusuchen, die man dann in einer Schleife immer wiederholt. Nachdem man sich vergewissert hat, dass man die musikalische Ausführung beherrscht, beginnt man jegliche Konzentration vom Spielprozess, der von nun an einfach immer weiterläuft, auf das Gewahrsein der Atmung zu verlagern. Man nimmt sie einfach nur wahr und beobachtet, ob und wie sie sich verändert. Wichtig dabei ist, dass man lernt das Bewusstsein ohne Erfolgsdruck (nach dem Motto: „Ich will, dass meine Atmung sich sofort entspannt und vertieft!“) in der Atmung zu zentrieren, denn übermäßiger Ehrgeiz ist der größte Feind eines entspannten Geistes und somit auch eines entspannten Körpers.<sup>61</sup>

Diese Übung sollte dann genauso auch in Verbindung mit Konzentration auf die Körpermitte und der damit zusammenhängenden Ausbalancierung des Körpers durchgeführt werden bzw. zuletzt in Verbindung mit Konzentration auf das Ki, das durch die Einatmung in den Körper einströmt und mit der Ausatmung im Körper zirkuliert und nach und nach jede einzelne Zelle des Körpers, einschließlich der die Spielbewegung ausführenden Körperglieder, erreicht, sie innerlich wärmt und bewegungsmäßig geschmeidig macht.<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Vgl. hierzu Ilse Middendorf, *Der Erfahrbare Atem*, Paderborn 1984. Middendorf unterscheidet darin sehr deutlich zwischen der von außen nach innen gerichteten willkürlichen Atemführung, die den Atem immer als funktionales Mittel für das Erreichen bestimmter angestrebter Ziele benutzt, und dem Erfahrbaren Atem, der von innen nach außen sich selbst bestimmend einfach nur wahrgenommen und als für-sich-wertvoll angesehen, daher auch nicht funktionalisiert wird. Bedeutsame therapeutische Wirkungen gehen laut Middendorf dabei nur von der letztgenannten Atemweise aus, weil nur sie fähig ist, die Leib/Seele/Geist-Einheit des Menschen anzusprechen.

<sup>62</sup> Diese Übung stammt von Martin-Aike Almstedt (Komponist, Maler, Klavier- und Yogalehrer aus Göttingen). Er hat sie nicht selber schriftlich fixiert bzw. publiziert.

Etabliert sich mit der Zeit ein konstantes Gefühl der Leichtigkeit und der Entspannung, beginnt man die Konzentration zurück auf den Spielprozess und auf die Musik zu lenken. Vielleicht steigert man auch den Schwierigkeitsgrad und die Komplexität der für diese Übung ausgewählten Stücke. Sobald man jedoch merkt, dass das allgemeine Wohlfühlgefühl nachlässt und die Konzentration sich allmählich mit einer subtilen körperlichen und geistigen Angestrengtheit vermischt, wendet man, während man einfach weiterspielt, seine Konzentration wieder ausschließlich auf die Atmung oder die Körpermitte, bis das Gefühl der Lockerheit wieder hergestellt ist.

Lockerheit und Konzentration sind die zwei wichtigsten Aspekte der konditionierenden Lernphase und in höchstem Maße voneinander abhängig. Da ihre Qualität hauptsächlich über Erfolg und Misserfolg dieser Übephase entscheidet, ist es um so wichtiger als Lehrer dem Schüler diese Verbindung aufzuzeigen und nahezubringen bevor man von ihm verlangt, dass er sich intensiv auf bestimmte Aspekte des instrumentalen Lernvorganges konzentriert und sich bestimmte musikalische oder technische Elemente aneignet. Ist der Schüler nämlich während des konditionierenden Lernens körperlich und geistig unlocker und verkrampft, übt er diesen Zustand unbewusst mit ein und wird es sehr schwer haben ihn in Verbindung mit dem Stück, schlechtestenfalls ganz allgemein in Verbindung mit seinem Instrument, jemals wieder loszuwerden.

Sinn und Zweck der konditionierenden Übephase ist es also mittels Konzentration über das Erkennen, sich Aneignen und richtige Wiedergeben von Kompositionsformen und -strukturen, musikalischen Ausdrucksarten, klanglichem Gehalt und technisch adäquaten Bewegungsmustern den Spielprozess nach und nach immer mehr sich selbst überlassen zu können bis sich ein gewisser Automatismus<sup>63</sup> einstellt.

„Üben ist eine Form des Lernens, die wie jedes andere Lernen Konzentration, Ausdauer, Sorgfalt und Systematik verlangt. Sie besteht im Wiederholen einer Tätigkeit, gleichgültig, ob diese sich innerlich oder äußerlich vollzieht. Das Wiederholen richtet sich teils auf gleichbleibende, teils auf wechselnde Aspekte und soll zur Verbesserung und Automatisierung der Tätigkeit führen. Der Erfolg zeigt sich im sicheren, fehlerfreien, schnellen und anstrengungslosen Ausführen der Tätigkeit.“<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Im Sinne eines *Es spielt*-Musizierens ist die Ausbildung von Automatismen, ähnlich wie das Hervorbringen von Konzentration, nur ein Durchgangsstadium. Der *Es spielt*-Zustand transzendiert sie, indem er die ausgebildeten Muster der Automatismen bewahrt, sie aber untereinander so umfassend vernetzt, dass ihnen die Tendenz zum unveränderlich Abgeschlossenen und mitunter starr Mechanischen verloren geht.

<sup>64</sup> Ernst 1991, S.46

Durch Konditionierung wird das Eingübte zur Gewohnheit, zu einem programmierten, weitestgehend autonomen Muster, das für seine Ausführung nur noch eine kurze, geistige Initialzündung braucht und bei weitem nicht mehr das Maß an begleitender konzentrativer Aufmerksamkeit beansprucht, das zu Beginn für sein Erlernen nötig war. Bei fortschreitender Ausbildung von solchen Mustern und deren Vernetzung wird ein großer Teil der Aufmerksamkeit frei, die vorher an die Beschäftigung mit einzelnen Problemen und Unzulänglichkeiten der eigenen Ausführung gebunden war. Diese freigesetzte, geistige Aufmerksamkeitsenergie und der damit einhergehende offenere weil weniger fixierte Geist wird unbedingt für die zweite Lernphase benötigt, die darin besteht sich voll und ganz in die Musik an sich und den Spielprozess als Ganzheit zu vertiefen. Richtige, durch Üben entstandene Konditionierung ist daher die Voraussetzung für einen flexiblen, offenen und freien Geist während des eigentlichen Musizierens.

Die Übephase des Loslassens zeichnet sich, wie weiter oben bereits erwähnt, im wesentlichen durch die Einübung der Einswerdung des Musikers mit der Musik, die er gerade spielt, aus. Sie kann immer dann entstehen, wenn das Ich das Erlernen einer Form abgeschlossen hat und sie möglichst vollständig beherrscht (die Bezeichnung *Form* beinhaltet hier immer sowohl die technischen als auch die ausdruckshaften Elemente des Werkes). Das Bewusstsein ist jetzt in der Lage die für die Phase der Konditionierung wichtige und notwendige Trennung zwischen Subjekt (dem Musiker) und Objekt (seinem Instrument; der Musik, die er sich aneignet, und den daraus resultierenden musikalischen und instrumentalen Problemstellungen) aufzuheben. An diesem Punkt kann das musikalische Lernen zwei Wege gehen. Entweder man begnügt sich mit dem Beherrschen der Form des Stückes und sucht sich ein neues, vielleicht schwierigeres Werk, das neue Herausforderungen bereithält (bleibt also immer in der konditionierenden Phase mit ihrem konzentrativen Bewusstseinsmodus), oder man übt anhand dieser Form und seiner Beherrschung weiter mit dem Ziel den Zustand der tiefsten Einheit mit der Musik, den *Es spielt*-Zustand, in seinem eigenen Spiel zu verwirklichen. Der erste Weg ist der des musikalischen Handwerkers, der zweite der des musikalischen Künstlers.

Das Bewusstsein, das für diese neue Phase des Übens notwendig ist, nenne ich das meditative Bewusstsein. Es beinhaltet als wesentliche Grundlage eine Aufmerksamkeit, die nicht konzentriert sondern dezentriert ist, so dass das Gewahrsein, obwohl es sich in einem äußerst wachen Zustand befindet, nicht verengt sondern geweitet ist. Im System Mensch-Musik fungiert das Bewusstsein sozusagen als Schaltzentrale, über die alle Vernetzungen zwischen den übrigen vier Ebenen laufen müssen. Im Gegensatz zur konditionierenden Phase, wo das Bewusstsein immer nur auf einen einzelnen Aspekt bzw. eine einzelne Verbindung von Aspekten des Musikmachens gerichtet ist, wodurch die Mannigfachigkeit der Beziehungen und Wechselwirkungen der vier Ebenen untereinander im sub-

jektiven Gewahrsein nicht voll zur Geltung kommen kann, wird das Bewusstsein in einem meditativen Zustand offen und durchlässig. Nur ein solches Bewusstsein kann die vielen zeitgleich ablaufenden, sich während des Musizierens innerhalb des Systems Mensch-Musik im Optimalfall ereignenden Transferimpulsen und Wechselwirkungen zwischen den Ebenen unterstützen und dem Prozess des Musizierens als etwas Ganzheitlichem überhaupt erst gerecht werden. Ein selektiver Bewusstseinsmodus ist dafür nicht geeignet.

An diesem Punkt muss ich auf Herrigels Begriff der Ichlosigkeit zurückgreifen, wie ich ihn weiter oben bereits diskutiert habe, denn ein dezentriertes, meditatives Bewusstsein ist nur möglich, wenn das gewöhnliche Zentrum des Bewusstseins, das Ich, relativiert bzw. transzendiert wird, so dass es zu einem integrierten Bestandteil des neu emergierenden, umfassenderen Bewusstseins wird. Dieser Prozess zunehmender Dezentration ist meiner Meinung nach auch der Kern für das Verständnis lebendiger musikalischer Entwicklung im Sinne von *Es spielt*. Das Ich-Bewusstsein der konditionierenden Phase verwandelt sich dabei mehr und mehr in ein Körper, Seele und Geist des Musikers umfassendes Klang-Bewusstsein, das einzig und allein das zum Inhalt hat, was gespielte Musik ausmacht, nämlich bewegte, pulsierende und sich ständig verändernde Klangenergie. Ist dieser Zustand erreicht und das Bewusstsein nur mit dieser Klangenergie, bzw. diese Klangenergie vollständig mit Bewusstheit erfüllt, ist *Es spielt* verwirklicht, denn Subjekt (das Ich des Menschen) und Objekt (Musik) sind eins geworden.

Wichtig ist zu erwähnen, dass dieses Übestadium schon dann in den Unterricht miteinbezogen werden kann und auch sollte, sobald eine bestimmte musikalische Form, ist sie auch noch so einfach und elementar, vom Schüler beherrscht wird. Es ist eben nicht einem späteren Zeitpunkt, an dem der Schüler nach jahrelanger Instrumentalbildung schon gewisse Fortschritte zeigt, vorbehalten, sondern bildet die eigentliche Grundlage für ein Musiklernen, das zu lebendigem, ergreifendem und begeisterndem Musizieren sowohl beim Spieler als auch bei den Zuhörern führt. Schon auf der untersten Ebene der Instrumentalbildung muss dem Schüler die Fähigkeit zum Loslassen der vorher eingeübten Konditionierungsmuster nahegebracht werden, damit seine Musik und sein Musikmachen nie zu einer dumpfen, mechanisch reproduktiven Tätigkeit degradiert. Der musikalische Prozess des Übens an einem bestimmten Werk oder auch allgemein am Instrument sollte auf jeder Entwicklungsstufe alle beide von mir beschriebenen Übephasen miteinbeziehen. Dazu brauchen wir Instrumentalpädagogen, die diese beiden Phasen aus eigener Erfahrung gut kennen und gelernt haben sie so in ihrem Unterricht anzuwenden, dass die gegenwärtigen Bedürfnisse und individuellen Notwendigkeiten der musikalischen Entwicklung eines Schülers möglichst optimal einbezogen werden.

## 2.2.2 Übung 2

In Bezug auf praktische Übevorschläge und Anregungen im Zusammenhang mit der Übephase des Loslassens bietet das Konzept des *Inneren Spiels* (engl.: the inner game) von W. Timothy Gallwey eine gute Materialsammlung. Es basiert hauptsächlich auf einem ganz einfachen Modell, das zwischen *Selbst-1* und *Selbst-2* unterscheidet, von denen jeweils immer das eine oder das andere (jedoch nie beide gleichzeitig) die Steuerung für eine bestimmte Handlung übernimmt.

*Selbst-1* beinhaltet dabei alle Aspekte der menschlichen Psyche, die die Handlungsausführung negativ beeinflussen und die Gallwey treffend als Selbststörungen bezeichnet. Zu ihnen gehören in erster Linie selbstkritische Kommentare, Zwang zu übermäßiger Kontrolle, Ängste vorm Versagen, Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit, das eigene Scheitern vorwegnehmende Gedanken, Beschäftigung mit Vorstellungen darüber, wie die Dinge sein sollten, Unentschlossenheit und zu große Vorsicht im Handlungsvollzug und eine allgemein pessimistische Einstellung.

*Selbst-2* beinhaltet dagegen das entwicklungsfähige Leistungspotenzial bzw. das natürliche Talentreservoir, das auf Grund uneingeschränkter Zugriffsmöglichkeit auf alle bisher gemachten bewussten sowie unbewussten Erfahrungen und Beobachtungen intuitiv eine optimale Handlungsausführung ermöglicht. Es bewertet und kritisiert nicht sondern nimmt nur wahr, was ist, ohne die Wahrnehmung durch gedankliche Abstraktionen subjektiv zu verzerren, wodurch es neben allen intuitiven Qualitäten letztlich auch weitaus bessere analytische Fähigkeiten als *Selbst-1* besitzt. *Selbst-2* verweilt permanent in einem Zustand der entspannten Konzentration, der gekennzeichnet ist von einem äußerst wachen Gegenwartsbewusstsein.<sup>65</sup>

„Alles, was dein Leistungspotential stört, wird *Selbst-1* genannt. Alles, was dein Leistungspotential fördert, wird *Selbst-2* genannt ... Es ist die Aufgabe des *Inneren Spiels*, die kritischen Störungen von *Selbst-1* auszuschalten, um die natürliche Kraft und Anmut von *Selbst-2* zum Tragen kommen zu lassen.“<sup>66</sup>

Diese Aktivierung von *Selbst-2* geschieht vor allem durch ein generelles Loslassen von übermäßigen, meist während der Phase der Konditionierung antrainier-

---

<sup>65</sup> Dieses Prinzip übersteigerter Polarität ist sicherlich nicht unproblematisch. Ob es jedoch in der Praxis im negativen Sinn zur Verdrängung und schlimmstenfalls zur Abspaltung von unerwünschten Persönlichkeitsanteilen, oder aber im positiven Sinn zur Autonomiesteigerung des Individuums durch Bewusstwerdung und anschließendes Ins-Leere-laufen-Lassen vielleicht schon jahrzehntelang währender zwanghaft-destruktiver Denkmuster führt, ist zum grossen Teil einerseits vom psychologischen Gespür des Lehrers und andererseits natürlich von der allgemeinen psychischen Disposition des Schülers abhängig.

<sup>66</sup> Green/Gallwey 1993, S.28 u. S.34

ten Kontrollmechanismen des Ich und einer häufig damit einhergehenden stark durch bewussten Willen beeinflussten Anstrengung, durch die das Musizieren schnell starr, leblos und ohne Atem erscheint.

### **Negative Bewertungen erkennen und reduzieren**

Die größte Selbststörung, die den meisten Musikern während des Musizierens begegnet, ist eine innere Stimme, die permanent das eigene Spiel in negativ-destruktiver Weise bewertet. Vorzugsweise bei Fehlern und selbst kleinsten Unzulänglichkeiten schlägt sie mit ihren Kommentaren gnadenlos zu und wirft den Spieler, der gerade versuchte tiefer in die Musik und sein Spiel einzutauchen, auf sich selbst und seine scheinbare Unfähigkeit zurück. Dieser Selbststörungsmechanismus lässt sich bei Erwachsenen deutlich häufiger beobachten als bei Kindern, ein wichtiger Grund dafür, weshalb Erwachsene viel mehr Schwierigkeiten beim Erlernen eines neuen Instruments haben. Diese negative innere Stimme ist nämlich der beste Garant dafür, dass das Spiel eines Instruments für den Schüler zu einer Art Kampf wird, der nie wirklich gewonnen werden kann, denn diese Stimme von *Selbst-I* ist nie zufrieden. Je größer dieser Kampf um so geringer der Lernerfolg und umso lauter wiederum die kritisierende innere Stimme: ein Teufelskreis.

Mir scheint, dass diese Art von Selbststörung im Instrumentalunterricht noch viel zu wenig beachtet wird obwohl sie eine nicht zu unterschätzende Relevanz für den Lernerfolg hat und bei Nichtbearbeitung und -auflösung die Verwirklichung des *Es spielt*-Zustandes völlig unmöglich macht. Das Geheimnis für die Häufigkeit und Zähigkeit dieser Selbststörung liegt in der Tatsache begründet, dass sie meistens unbewusst abläuft und der Musiker sich an sie gewöhnt bzw. sie teilweise sogar als notwendigen und unvermeidbaren Aspekt des musikalischen Lernprozesses akzeptiert. Aus diesem Grund ist der Prozess des Bewusstmachens dieser inneren *Selbst-I*-Stimme schon mehr als die Hälfte des Weges zur Lösung dieses Problems. Man kann als Lehrer z.B. seinen Schüler dazu auffordern direkt vor, während und nach dem Spielen diese Bewertungen und Kommentare von *Selbst-I* laut auszusprechen, was zu teilweise sehr lustigen und komischen Situationen führen kann, gerade wenn die ausgesprochenen Bewertungen offensichtlich total an der Realität vorbei zielen. Erkennt ein Schüler die Unangemessenheit einer von seiner *Selbst-I*-Stimme stammenden Bewertung nicht, muss man sie ihm als Lehrer natürlich aufzeigen mit dem Ziel, dass er lernt sie selbst wahrzunehmen. Dadurch kann die Fähigkeit wachsen den Selbststörungsmechanismus an sich zu verstehen und so immer unabhängiger von ihm zu werden.

Es ist auch möglich dieser inneren Stimme den Boden zu entziehen, indem man den Schüler dazu animiert sich so intensiv wie möglich in die Rolle eines sehr guten, dem Schüler bekannten Instrumentalvirtuosen hineinzusetzen und ihm die Ausführung des Stückes zu überlassen. Die gleiche Methode funktioniert



auch beispielsweise mit der Rolle eines interessierten Zuhörers im Publikum o.ä. Entscheidend bei all diesen und vielen anderen inhaltlichen Varianten ist, dass der Schüler lernt sein eigenes Spiel zu mögen und auch zu genießen und eine Ahnung davon erhält wie es sich anfühlt, wenn man sich selber beim Spielen nicht kritisiert und dadurch auch nicht übermäßig kontrolliert; wie es sich anfühlt beim Spielen alle negativen Bewertungen und mit ihnen alle unüberlegt-vorschnellen Anstrengungen das eigene Spiel zu verbessern, zu vergessen und sich selbst und die Musik los- und freizulassen.

## 2.3 Es spielt und Zeit

„Unser Leben ist in die Zeit gestellt, in die geschichtliche Zeit, viel mehr aber, viel wirklicher ins Dasein als Ich, als Begrenztheit, als Tod. Die musikalische Zeit ist gegenüber diesem Wirklichsten das Gegenwirklichste, der Prototyp des Heraustretens der Zeit aus der Zeit, das Hineinnehmen in die Zeitenthobenheit: Befreiung von der Zeit.“<sup>67</sup>

Musik ist eine Zeitkunst. Ihr Material (Töne und Geräusche) besteht aus akustischen Schwingungswellen, die ohne den Faktor Zeit eben keine Schwingungen mehr sein können, sondern nur noch eine zeitgleiche Summe ihrer Amplituden; eine wahrhaft sinnlose Vorstellung. Ein wichtiges Merkmal für den *Es spielt*-Zustand ist jedoch das Gefühl des Musikers der Zeit enthoben zu sein. Wie kann dann die Musik für den Menschen zu einer Befreiung von der Zeit führen, wenn sie selber fundamental aus Zeit besteht? Was ist überhaupt Zeit nicht im philosophischen, sondern im erlebnishaften Sinn?

Den größten Teil ihres Lebens empfinden die meisten Menschen Zeit als gerichtete, temporale Zeit, die im Allgemeinen aus einer Aufeinanderfolge von Momenten besteht und als Gegenwart bezeichnet wird. Ist ein bestimmter Moment vorüber, erscheint er unserem Denken als Vergangenheit, denn wir können uns ja an ihn erinnern und wissen, dass er nicht jetzt sondern schon gewesen ist. Mit dem, was uns als Zukunft erscheint, verhält es sich prinzipiell genauso, nur ist die Grundlage für das Sich-Vorstellen der Zukunft ein noch nicht gewesener statt ein schon vergangener Moment. Innerhalb des subjektiven Zeitempfindens von Gegenwart kommt es interessanterweise jedoch zu enorm unterschiedlichen Wahrnehmungen, die abhängig davon sind, in welcher Situation sich ein Mensch befindet. Bei einigen Tätigkeiten erscheinen uns 10 Minuten so lang wie eine Stunde; wir langweilen uns. Bei anderen Tätigkeiten ist es aber genau umgekehrt. Entscheidender Faktor für ein subjektiv-verkürztes Zeitempfinden ist in den meisten Fällen ein das Übliche übersteigendes Maß an Interesse an der gegenwärtigen Situation. Je interessanter eine Tätigkeit für jemanden ist desto mehr weicht

---

<sup>67</sup> Eggebrecht 1997, S.180

sein Zeitempfinden von dem ab, wie ihm Zeit normalerweise in ihrem Ablauf erscheint. Für Csikszentmihalyi ist dieses Phänomen des subjektiv verzerrten Zeitempfindens immer eine Begleiterscheinung eines *flow*-Zustandes, ein Indikator für optimale Erfahrung.<sup>68</sup>

Dieses allgemein anerkannte Phänomen der veränderten Zeitwahrnehmung bei intensiver Vertiefung in eine Tätigkeit gilt natürlich genauso für das Erfahren von Zeit beim Üben, Spielen und Unterrichten von Musik. Sobald sich jedoch die Erfahrung von *Es spielt* und der damit einhergehenden existenziellen Einheit zwischen Subjekt und Objekt einstellt, bekommt der Begriff *Zeit* zusätzlich eine neue Dimension. *Es spielt* bringt eben nicht nur ein verändertes bzw. verzerrtes Zeitempfinden mit sich, sondern bedeutet insgesamt die Aufhebung von Zeit und damit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Es ist das Aufgehen des Subjekts in der Ewigkeit, ein Eingehen in den Zustand der Zeitlosigkeit und damit einhergehend die Auflösung jeglicher Gefühle von Begrenztheit, denen der individuelle Geist normalerweise unterliegt.<sup>69</sup>

Kommen wir jedoch noch einmal zurück auf das eigentliche Wesen von Zeit aus erlebnishafter Sicht. Hält man nach ihm im eigenen Geist Ausschau, fällt auf, dass mindestens zwei Ebenen der Zeit (Vergangenheit und Zukunft) ein gemeinsames Merkmal besitzen: sie beide bestehen vollständig aus Gedanken. Erinnerungen an Vergangenes sind genauso Gedanken wie Vorstellungen, die die Zukunft betreffen. Vergangenheit und Zukunft sind Abstraktionen einer nicht mehr oder noch nicht seienden Gegenwart. Der entscheidende Punkt ist, dass wir beide nur wahrnehmen können, weil sie uns als Produkte des Denkens in der Gegenwart begegnen. Folglich ist das einzige, was an Zeit wirklich real ist, die konkrete Gegenwart, auf deren Hintergrund uns Vergangenheit und Zukunft erscheinen. Was aber genau ist nun die konkrete Gegenwart?

Fest steht, dass sobald ich das Wort Gegenwart benutze, ich mich geistig schon im Bereich von Abstraktionen befinde, denn jedes Wort ist als Symbol an sich eine Abstraktion und somit immer ein indirektes, auf etwas verweisendes Mittel der Abbildung von Realität.<sup>70</sup> Das gleiche gilt für jeden in sprachlicher aber auch bildhafter Form erscheinenden Gedanken, also auch für den Gedanken „Gegenwart“. Sprache und Denken sind daher höchst ungeeignete Mittel, das Wesen konkreter Gegenwart für einen Menschen erfahrbar zu machen.

---

<sup>68</sup> Vgl. dazu Csikszentmihalyi 1992, S. 95 ff.

<sup>69</sup> Vgl. auch hier wieder das Prinzip zunehmender Dezentration, als Maßstab für individuell-entwicklungsmäßigen Fortschritt.

<sup>70</sup> Eine wichtige Erkenntnis der Sprachtheorie des 20. Jahrhunderts ist eben die Unterscheidung von Signifikant und Signifikat, von Bezeichnendem und Bezeichnetem, die den Glauben an eine Wahrheit, die sich sprachlich ausdrücken lässt, schwer erschütterte (vgl. hier auch die strikte, konsequent durchgehaltene Weigerung aller japanischen Zen-Meister, Fragen des Schülers nach der höchsten Wahrheit überhaupt anzuhören, geschweige denn sie mit sprachlichen Mitteln zu beantworten).

Bei Musik verhält sich das alles ganz anders. Im Unterschied zur Sprache oder zum Denken verweist sie nicht auf Gegenwart, sondern *ist* Gegenwart - und das trotz aller funktionalen und strukturell-abstrakten Bedeutungen und inhaltlichen Bezugnahmen auf Emotionen, moralische, religiöse oder philosophische Grundsätze, geschichtliche Ereignisse etc., die eine Komposition meistens auch in sich trägt. Denn der wichtigste Bestandteil von Musik ist Klang. Und Klang lässt uns durch seine sinnliche Gegenwärtigkeit Gegenwart erfahren. Klang existiert ausschließlich in der direkten, konkreten Gegenwart und die wirkliche Erfahrung von direkter, konkreter Gegenwart löscht für den Moment alle Abstraktionen von irgendetwas und somit auch alle Abstraktionen von Zeit einschließlich der Abstraktion von Gegenwart, die entsteht, sobald der Gedanke „Gegenwart“ gedacht wird, auf.

Da Zeit nichts anderes ist als direkte, unaussprechliche und undenkbbare Gegenwart, kann man sie weder fixieren noch festhalten, sondern muss sich, will man ihren qualitativen Aspekt erfahren, mit größtmöglicher Hingabe in ihr Fließen einfügen. Musik ist also, präzise ausgedrückt, keine Zeitkunst (im eingangs erwähnten gewöhnlichen Sinne des Wortes Zeit) sondern eine *Gegenwärtigkeitskunst*, die ein meditatives Bewusstsein seitens des Musikers erfordert, das überhaupt erst fähig ist mit der konkreten Gegenwart und somit mit der Musik in einen direkten Kontakt zu kommen. Ein Lernen und Üben, das die Erfahrung von *Es spielt* anstrebt, ist die einzige Möglichkeit Musik in ihrer wichtigsten Form als Gegenwärtigkeitskunst zu erleben und wiederzugeben.

## 2.4 Es spielt und Hören

Diese Kontaktaufnahme mit der Gegenwart vollzieht sich in der Musik also hauptsächlich über den Klang und somit über den Wahrnehmungskanal des Hörens. Völliges In-Kontakt-sein mit Klang ist ein weiteres wichtiges Merkmal des *Es spielt*-Zustandes. Dass die Qualität des Hörens seitens des Musikers maßgeblich über die Qualität seiner Musik entscheidet, ist keine neue Feststellung. Die entscheidende und weitestgehend unberücksichtigte Frage lautet jedoch: wie Hören? Welche Art des Hörens muss ein Musiker anwenden um existentiell mit Klang in Berührung zu kommen?

Fest steht, dass alle Arten von Hören, die das Gehörte in irgendeiner Form abstrahieren (die den Geist vom direkten Klang wegführen, indem sie die Hörwahrnehmung sofort mit Gedanken vermischen oder sie sogar vollständig durch Gedanken ersetzen), ungeeignete Mittel sind um den oben genannten Kontakt zur Gegenwart herzustellen und Klang als unverfälschtes, reines Wahrnehmungsobjekt erscheinen zu lassen. Die zwei wichtigsten Arten des abstrahierenden Hörens sind das analytische Hören und das bewertende Hören. Um keine Missverständ-

nisse hervorzurufen möchte ich betonen, dass das analytische Hören für ein allgemeines Verstehen von Musik von größtem Wert ist und leider im Unterricht vieler Instrumentalpädagogen zu kurz kommt. Es bereichert den Schüler während der konditionierenden Übephase an einem Werk mit Erkenntnissen, die seine Interpretation und seine Art des Musizierens im Allgemeinen nachhaltig positiv beeinflussen. Sind diese aus dem Prozess des analytischen Hörens gewonnenen Erkenntnisse (beispielsweise über ein bestimmtes harmonisches Schema, das über das Stück verteilt immer wieder auftaucht) erst einmal im Geist des Schülers verankert, bleiben sie im weiteren Verlauf des Übens natürlich erhalten. Um so wichtiger ist es jedoch ab einem bestimmten Punkt des Übens das analytische Hören zugunsten des direkten, reinen Hörens in den Hintergrund treten zu lassen bzw. schon im frühen Lernstadium immer wieder diese rein auf den Klang gerichtete Art des Hörens in den Unterricht mit einzubeziehen.

Anders verhält es sich da mit dem bewertenden Hören, das jede Klangwahrnehmung sofort mit einem Urteil über gut oder schlecht belegt, wobei negative Bewertungen vornehmlich der eigenen musikalischen Leistung meistens den größten Anteil dabei ausmachen. Gegen eine solche Haltung wäre prinzipiell nichts einzuwenden, wenn diese Bewertungen nach dem Musizieren im Sinne eines kritisch distanzierten Reflektierens des eigenen Spiels stattfinden würden. Der innere Automatismus des bewertenden Hörens findet jedoch vornehmlich während des Musizierens statt und lässt so das Bewusstsein hauptsächlich mit der Bewertung über statt mit dem Klang selbst beschäftigt sein. Je nachdem, wie negativ das Urteil über das eigene Spiel ausfällt, wächst auch die Angst während des Musizierens beim Musiker und der damit zusammenhängende innere Leistungsdruck steigt. Derartige Emotionen üben wiederum einen negativen Einfluss auf das Spiel aus, wodurch ein Teufelskreis in Gang gesetzt wird, der, findet der Schüler nicht aus ihm heraus, jegliche Freude am Musikmachen zerstören kann. Einen Ausweg für dieses Problem bietet meistens nur eine bewusste Umstellung des Hörens hin zum direkten Hören und dem Einswerden mit dem gegenwärtigen Klang in seinem So-Sein. Interessanterweise ist das direkte Hören meistens ein viel besserer Korrektiv für Unzulänglichkeiten im eigenen Spiel, denn der innere Kampf, den das bewertende Hören oftmals entfacht, beansprucht so viel geistige Aufmerksamkeitsenergie, dass nur noch wenig Aufmerksamkeit auf das eigentliche Ziel gelenkt werden kann, nämlich das des lebendigen, engagierten und befreiten Musizierens. Die Fähigkeit des direkten, reinen Hörens hängt eben auch eng zusammen mit den psychologischen Mechanismen des Loslassens festgefahrener Vorstellungs- und Willensmuster und der damit einhergehenden Fähigkeit jegliche Realität, die dem Bewusstsein in der konkreten Gegenwart erscheint, erst einmal bedingungslos anzunehmen. Diese fundamentale Akzeptanz des gegenwärtig Seienden ist die einzige wirklich adäquate Grundlage für ein aktives Verändern und Gestalten der Gegenwart, das nicht Gefahr läuft dabei in die übli-

che kämpferisch-verkrampfte Haltung zu verfallen, die durch eine permanente Diskrepanz zwischen abgelehntem Ist-Zustand und angestrebtem Soll-Zustand entsteht.

### 2.4.1 Übung 3

Die methodischen Möglichkeiten zum Einüben des reinen Hörens sind sehr zahlreich. Im Vordergrund steht dabei immer das Hören auf den konkreten Klang zu lenken und sowohl das innerhalb des Klanges differenzierende Hören als auch das reine Wahrnehmen des Klanges als Ganzheit zu fördern. Ich möchte hier nur einige kurze Vorschläge machen:

- Man kann einmal versuchen ausschließlich auf den Klang einer Sprechstimme zu hören ohne dabei auf die Bedeutung der gesprochenen Worte zu achten. Das fällt anfangs vielleicht etwas schwer, weil es sehr ungewohnt ist Sprache nur als Laut wahrzunehmen. Das menschliche Gehör ist jedoch gerade im Frequenzbereich, in dem sich Sprache abspielt, äußerst sensibel und dadurch fähig selbst kleinste Nuancen in der Stimmfärbung einer einzelnen Stimme wahrzunehmen und sie so von anderen Stimmen zu unterscheiden. Nach dem Hören versucht man, die Klangfarbe und die Eigenheiten der Stimme mit möglichst genauen Adjektiven zu beschreiben und ihren Klang im Geist zu reproduzieren. Nachdem man dies einige Zeit und vielleicht mit verschiedenen, unterschiedlichen Stimmen geübt hat, nimmt man sich als Hörobjekt ein bekanntes Stück Musik und versucht diese neue, ungewohnte Hörhaltung beizubehalten. Anschließend stellt man fest, ob man irgendwelche, vielleicht ganz neuen Klangaspekte des Stückes wahrgenommen hat und wenn ja, welche. Letztlich übt man diese Hörhaltung auch während des eigenen Musizierens einzunehmen.
- Im Zusammenhang mit dieser Übung kann man auch einmal versuchen Musik „mit dem Körper“ zu hören. Das bedeutet nicht, dass man einfach seine Hifi-Anlage so laut aufdreht, bis die Schallwellen durch ihren starken impulshaften Druck eine taktile Reizempfindung verursachen (ein Phänomen, das vielen sowieso vom letzten Disco- oder Rockkonzertbesuch bestens bekannt ist), sondern dass man versucht beim normal lauten Hören von Musik die konzentrierte Fixierung auf das physische Organ Ohr durch ein Gewahrsein zu ersetzen, das sich auf den ganzen Körper bezieht. Dabei lässt man den Klang der Musik durch den Eingangskanal Ohr in den Körper hineinwirken und fühlt nach, welcher Bereich des Körpers die gegenwärtig klingende Musik am besten wahrnehmen kann, und wo so der momentane Klang die größte Resonanzwirkung im Körper verursacht. Wichtig ist dabei vor allem, dass man die Haltung des angestregten Hinhörens zugunsten einer Haltung des

aufnehmenden Zuhörens aufgibt und der Musik gestattet, Körper und Geist zu durchdringen.

- Im Bereich des Instrumentalspiels kann man üben möglichst viele Teilaspekte des Instrumentenklangs zu entdecken und zu „er-hören“. Im Bereich des Klavierspiels bietet sich z.B. das perkussiv trommelnde Geräusch des die Saite anschlagenden Hammers als Hörobjekt an, das anfänglich gar nicht so einfach aus dem Gesamtklang herausgefiltert werden kann. Eine weitere Möglichkeit ist das genaue Hinhören auf den Aspekt des Einschwingvorgangs des angeschlagenen Tons. Es gibt nicht nur im Anfängerbereich ein oft erstaunlich großes Maß an mangelnder Sensibilität für die Notwendigkeit der Tonpräsenz vor allem bei leisem Spiel. Ist die Aufmerksamkeit des Schülers für das Phänomen des unterentwickelten Einschwingvorgang erst einmal geschärft, korrigiert sich sein Spiel meistens ganz von selbst (hier haben wir ein gutes Beispiel dafür wie reines, präzises Hören die Technik maßgeblich beeinflussen kann).
- Ein weiterer Aspekt, der hervorragend zum Einüben der reinen Hörwahrnehmung dient, ist die Raumakustik. Sie mit dem Ohr zu entdecken und dann sein Spiel den Gegebenheiten anzupassen ist eine hohe Hör-Kunst, die leider oft vernachlässigt wird. Sie reicht auch weit über die übliche Anpassung z.B. des Gebrauchs des rechten Klavierpedals an unterschiedliche Räumlichkeiten, der beispielsweise in einer Steinkirche im Gegensatz zu einem Theatersaal mit Sprechakustik deutlich reduziert werden muss, hinaus. Vielmehr beinhaltet sie ein während des Spielens aufrechterhaltenes Hörbewusstsein der räumlichen Beschaffenheit, in das hinein die Töne so gesetzt werden, dass sie mühelos bis in die hintersten Ecken und Winkel des Raumes reichen. Dieses Hör-Raum-Bewusstsein schickt die Töne nicht einfach nur aus dem Instrument heraus, sondern begleitet sie in ihrer Entfaltung im Raum. Die Musik wird so vom aufmerksamen Zuhörer als eindringlicher und ansprechender erfahren.

## 2.5 Es spielt und Interpretation

In keiner anderen Kunstform spielt der Vorgang des Interpretierens eines bereits vorhandenen Kunstwerkes eine so große Rolle wie in der Musik. Wenn man sich die Konzertprogramme der meisten sogenannten klassischen Konzerte anschaut, könnte man als Außenstehender sogar zu der Überzeugung kommen, Musik und Interpretation seien untrennbar miteinander verbunden, eigentlich ein und dasselbe. Zu allem Überfluss beschränkt sich die Auswahl der dargebotenen Werke zudem auch noch auf eine relativ kleine Anzahl an bekannten Stücken einiger weniger Komponisten, die dann unverhältnismäßig oft zu hören sind. Das ei-

gentlich Bedauernswerte bei all dem ist jedoch, dass ein erschreckend großes Ausmaß an Klangkonformität unter den Interpretationen der meisten Interpreten zu beobachten ist, das nicht nur Resultat eines eingeschränkten Interpretationsverständnisses, sondern leider auch dessen Ursache ist. Das Credo eines solchen Interpretationsverständnisses basiert hauptsächlich auf zwei Geboten, nämlich dem der minutiösen Umsetzung des Notentextes und aller darin verzeichneten Vorgaben vom ersten Anfang des Einübens an und dem der Orientierung an konsensfähigen Klangidealen, die sich durch das Spiel einiger weniger „bedeutsamer“ Künstler innerhalb der Konzertwelt und somit auch beim Publikum etabliert und bewährt haben. Das Resultat ist dann genau die konservative Musikkultur, die immer noch einen Großteil des gegenwärtigen Konzertlebens prägt und die hauptsächlich daran interessiert ist, das Bekannte immer und immer wieder zu reproduzieren. Dadurch werden die progressiven, manchmal revolutionären, existentiellen, politischen und unpopulären Facetten des Musikmachens, die einen wesentlichen Teil von Kunst im Allgemeinen darstellen und die dafür sorgen, dass die Beschäftigung mit ihr immer wieder aufs Neue spannend ist, an den Rand gedrängt.

An äußeren Ansätzen zur Originalität in der Programmgestaltung, den Konzertorten, Konzertthemen oder der momentan sehr populären Kombination von Pop und Klassik (Stichwort: Crossover) mangelt es dabei weniger. Viel wesentlicher und wichtiger als diese äußeren Ansätze ist jedoch die Originalität und Authentizität der Musik und der Interpretation selbst, und die hängt weder vom Konzertveranstalter noch von der Künstleragentur, sondern allein von der Kreativität des einzelnen Musikers ab.

Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang der *Es spielt*-Zustand, und zwar nicht nur im professionellen Konzertbereich, sondern vor allem auch im Amateur- und Semiprofessionellenbereich sowie im Instrumentalunterricht?

Interpretation findet im Allgemeinen immer in einem Spannungsfeld von Vorgaben und gewissen Freiräumen bzw. von Forderungen des Notentextes mit seinen Spielanweisungen und dem individuell-subjektiven Ausdruckswillen statt. Ersteres ist ein relativ statischer, letzteres ein relativ variabler Faktor. Authentische Kunst und Musik ergibt sich nur wenn beide Pole dieses Spannungsfeldes gleichermaßen ausgebildet sind, und sich so technisch-ausdrucksmäßiges Handwerk mit technisch-ausdruckmäßiger Kreativität und geistiger Originalität vereint. Auf die Überbetonung der handwerklichen Komponente des Musikmachens innerhalb der Instrumentalpädagogik habe ich weiter oben bereits hingewiesen. Die Frage, wie *Es spielt* die musikalische Kreativität des Schülers und die Originalität seiner Interpretation fördert, ist jedoch noch offen.

Beginnend mit der grundlegend wichtigen Einübung körperlicher und geistiger Lockerheit während des Spielprozesses und der zum *Es spielt*-Zustand hauptsächlich hinführenden Übephase des Loslassens wird ein Prozess in Gang ge-

setzt, der den Schüler mehr und mehr von starren, unflexiblen und eingefahrenen Ichstrukturen, Denkstrukturen, Wahrnehmungsmustern, Körperhaltungen, Emotionsmechanismen und Persönlichkeitskonzepten und damit zusammenhängend von starren und unflexiblen musikalischen Vorstellungen und unbewusst verspannten Bewegungsführungen befreit. Mit diesem Prozess einhergehend kann sich auch die meistens ebenso unbewusste Orientierung am Spielstil anderer Musiker und deren individueller Spielweise verringern. Ein „Nachahmen“ anderer Künstler kann zwar in bestimmten musikalischen Entwicklungsphasen sinnvoll sein, verhindert jedoch bei zu ausgiebiger Praxis die Entdeckung eines eigenen, individuellen Klanges und somit die Verwirklichung einer Interpretation, die diese Bezeichnung wirklich verdient. *Es spielt* beinhaltet immer die Herausforderung an den Musiker in seinem musikalischen Handeln hellwach zu sein, die Musik unmittelbar und intensiv wahrzunehmen, offen zu sein für musikalische Intuitionen und Verantwortung zu übernehmen für deren möglichst stimmige Umsetzung. Darüberhinaus muss er fähig sein, in komplexen musikalischen Beziehungen zu denken und zu fühlen und eine möglichst ungehinderte und vielfältige Vernetzung der einzelnen Komponenten des Systems Mensch-Musik aufrechtzuerhalten. Je komplexer, vernetzter und somit dezentrierter und offener der Geist eines Musikers ist desto größer ist seine Fähigkeit wirklich kreativ zu musizieren, denn ihm eröffnen sich dadurch für eine bestimmte musikalische Situation immer mehrere musikalische Handlungsmöglichkeiten. Die Interpretation eines Musikwerkes kann nur dann originell, authentisch und somit interessant sein, wenn der Musiker aus eben dieser Vielfalt an musikalischen Möglichkeiten und menschlichen Konstitutionen schöpfen kann.

Paradoxe Weise kann durch dieses Komplexerwerden des Geistes im Zuge der Erweiterung und der notwendigerweise damit einhergehenden Dezentration des Ich-Bewusstseins die ureigene Individualität des Künstlers, die sonst häufig durch enge, klischeehafte Identitätsmuster verdeckt ist, in seiner Musik erst richtig zur Geltung kommen. Der *Es spielt*-Zustand und auch schon der Weg dorthin fördern eine solche Entwicklung des Geistes in hohem Maße und stellen somit einen wichtigen Beitrag zur Schaffung einer lebendigen und spannenden Interpretationskultur auf allen Ebenen musikalischen Lernens und konzertierender Praxis dar.



## 2.5.1 Übung 4

### Unterschiedliche Interpretationen eines Stückes entwerfen

Eine gute Übung für das Finden eines eigenen Interpretationsstils ist das Spielen eines gelernten Stückes in möglichst kontrastierenden Klangrealisationen und Stimmungen. Dies bezieht sich sowohl auf spieltechnische Aspekte (z.B. ausgeprägtes Staccatospiel eines Stückes, das eigentlich Legatospiel verlangt), als auch musikalische Vorgaben (z.B. Änderung der Phrasierung), emotionale Inhalte (ein und dasselbe Stück einmal traurig, dann wütend, dann gelangweilt, dann aufgeregt, dann lustig etc. spielen) und kompositorisch strukturelle Elemente (z.B. Neukombination einzelner Formteile). Dieser experimentierende Umgang mit Interpretation soll nicht dazu dienen, das Stück zu karrikieren oder es gar lächerlich zu machen, sondern sich bewusst von seiner eigenen, im Verlauf der konditionierenden Lernphase angeeigneten Interpretation zu lösen und seinen Ausdruckshorizont zu erweitern, indem man andere Sichtweisen auf das Stück entwickelt und auch umsetzt. Ist ein Schüler mit dieser Übung einigermaßen vertraut, fällt es ihm nicht nur leichter, sich vom kontrollierenden Ich-Bewusstsein der konditionierenden Phase zu lösen, sondern auch eigene Klangvorstellungen und Interpretationsansätze immer weiter zu verfeinern und sie immer direkter Klang werden zu lassen.

## 2.6 Es spielt und Improvisation

Bis jetzt habe ich mich in dieser Arbeit fast ausschließlich mit Aspekten von *Es spielt* im Zusammenhang mit der Interpretation von komponierter Musik beschäftigt, weil das der Bereich ist, mit dem klassisch ausgebildete Musiker den größten Teil ihrer Spiel- und Übezeit verbringen. Ich möchte hier nicht ausführlich das Problem des eklatanten Mangels an Improvisation im klassischen Instrumentalunterricht diskutieren und auch nicht die These der Welt- und Kulturfremdheit eines solchen Unterrichts im Gegensatz zur musikalischen Praxis aus den Bereichen der populären Musik, wie z.B. der Rock-, Pop-, Hip-Hop-, Jazz- oder sogar Technomusik diskutieren, sondern nur darauf hinweisen, welche umfangreiche Möglichkeiten die Improvisationspraxis sowohl beim eigenen Spielen und Üben von Musik als auch im Bereich der Musikerziehung für das Vertrautwerden mit den Prinzipien des *Es spielt*-Zustandes bereithält.

Musik ist ein Spiel<sup>71</sup> und jedes Spiel ist eine zweckfreie bzw. nur sich selbst Zweck seiende Tätigkeit, die aus einer jeweils unterschiedlich gewichteten Mischung aus Regeln (Vorgaben) und individueller Gestaltungsfreiheit besteht. Bei

---

<sup>71</sup> Vgl. u.a. Eggebrecht 1997, S.9 ff.

der Interpretation einer vorhandenen Komposition überwiegt dabei das Element der Regeln (festgelegte Tonfolgen und Tondauern, Zeit- und Ausdrucksvorgaben etc.), bei der Improvisation hingegen das Element der freien Gestaltung. Bei übermäßiger Betonung und Ausbildung der korrekten Befolgung der vorgegebenen Regeln wie es oft bei der Erarbeitung einer Interpretation vorkommt besteht die Gefahr, dass das spielerische Element des Musikmachens, die Fähigkeit des unbefangenen, freien Umgehens mit Tönen und des entdeckenden Ausprobierens von Klängen verkümmert bzw. Musik gerade dem jungen Instrumentalschüler als ein gehorsames Befolgen fest vorgeschriebener, musikalischer Handlungsanweisungen mit entsprechenden „Strafsanktionen“ bei Nichteinhaltung seitens des Lehrers erscheint. Ist dieses negative Assoziationsmuster aufgrund eines einseitigen Unterrichts erst einmal im Geist des Schülers verankert, tendieren die Aussichten auf eine im ganzheitlichen Sinne erfolgreiche musikalische Entwicklung gegen Null.

Jede Improvisationsform enthält ein auch für den Vorgang des Interpretierens sehr wichtiges Element, nämlich das des überraschenden, unerwartet erklingenden Klanges, des musikalisch „Neuen“, das sowohl den Musiker als auch den Zuhörer in einen Zustand staunenden Lauschens versetzt. Bei wirklich guten Interpreten oder Dirigenten kann man allein an ihrer Mimik beobachten wie sie ihr eigenes Spiel und die Klänge des dargebotenen Stückes in der konkreten Gegenwartigkeit des Musizierens als etwas Neues erfahren, obwohl sie es natürlich tausendfach geübt und vielleicht schon ähnlich oft im Konzert gespielt haben. Als Zuhörer hat man fast den Eindruck als würden sie das Stück überhaupt zum ersten Mal hören. Durch diese geistige Fähigkeit etwas Bekanntes als etwas komplett Neues wahrzunehmen erlangt ihr Spiel eine unerhörte Frische und Lebendigkeit.

Leider bewirkt ein einseitiges, phantasieloses Einstudieren eines Stückes oftmals eine geistige Reaktion während des Musizierens beim Musiker, die im wesentlichen aus dem Gedanken „Kenn ich schon ...“ besteht und im Laufe des weiteren Übens die Wahrnehmung der Musik mehr und mehr bestimmt. Wie in Kapitel 1.2. bereits erwähnt, folgt aus einer solchen Haltung eine Reduktion geistiger Aufmerksamkeit und damit einhergehend auch eine Reduktion musikalischen Inspiriert-Seins. Die Folge ist häufig ein geistloses und langweiliges „Abspulen“ der gelernten technisch-ausdrucksmäßigen Spielmuster. Diese Form des „Musizierens“ drückt jedoch durch ihren Mangel an Lebendigkeit leider genau das Gegenteil davon aus, was lebendige Musik auszudrücken im Stande ist.

Für das Erreichen des Ziels, die Verbindung des Instrumentalspiels mit der Empfindung der Wahrnehmung von etwas Neuem und Interessantem - etwas das das Potenzial besitzt, geistige Aufmerksamkeit zu aktivieren und zu fesseln - aufrechtzuerhalten, ist es um so wichtiger, der Einbeziehung improvisatorischer Elemente in den Unterricht einen hohen Stellenwert einzuräumen.

Wie bereits erwähnt, ist die Verwirklichung des *Es spielt*-Zustandes in hohem Maße davon abhängig, dass der Musiker die ausschließliche Begrenztheit seines Musikmachens auf ein Abrufen von Konditionierungsmustern aufheben kann. Improvisation kann eine Verbindung dieser Muster mit dem nach neuen Spiel- und Ausdrucksformen forschenden kreativen Gestaltungswillen herstellen. Bei regelmäßiger Einbeziehung von Improvisation in den Instrumentalunterricht kann ein Schüler besser lernen, seine Musik aus einem Klangbewusstsein heraus entstehen zu lassen, als dies bei der Einübung einer schriftlich vollständig fixierten Komposition der Fall ist. Der große Vorteil jeglicher Improvisationsformen liegt genau darin, dass sie die für das Erarbeiten einer Interpretation geltenden Lernabläufe umkehren. An erster Stelle steht beim Improvisieren immer das freie Gestalten von Musik und eben nicht das Einüben vorgegebener musikalischer Strukturen. Damit diese Freiheit nicht zu einem völlig beliebigen Vor-Sich-Hin-Musizieren führt, bedarf es natürlich auch gewisser Rahmenbedingungen, beispielsweise in Form von Vorgaben, die das zu verwendende Tonmaterial betreffen etc. Diese Vorgaben sollten jedoch so weit gefasst sein, dass ihre Einbeziehung in den Spielprozess nicht die Entstehung und spontane Umsetzung eigener Klangvorstellungen hemmt.

### 2.6.1 Übung 5

Ein sehr guter Ansatz für Improvisation im Unterricht ist die Übertragung von Gesten (Körpergesten, Gesten der instrumentalen Klangerzeugung, Sprachgesten etc.) auf das Instrument, das Gertrud Meyer-Denkman als *Gestisches Instrumentalspiel* bezeichnet.<sup>72</sup> Mit einigen wenigen aus dem Alltag gebräuchlichen Körpergesten lässt sich z.B. schon eine abwechslungsreiche Improvisation formen. Bei aller improvisatorischen Freiheit ist es jedoch von grundlegender Wichtigkeit Improvisation immer auch unter dem Gesichtspunkt der Schulung musikalischer Differenzierungsfähigkeit zu betrachten und mit ihr zu verbinden. Dies geschieht vornehmlich dadurch, dass man dem improvisierten Spiel immer eine konkrete Klangvorstellung voranstellt bzw. es mindestens mit einer Klangvorstellung begleitet (ein Aspekt der für den *Es spielt*-Zustand von größter Wichtigkeit ist).

Die folgenden Improvisationsvorschläge beziehen sich hauptsächlich auf das Klavier und sind für freitonale Improvisationen konzipiert.

- Man kann eine Improvisation mit der Körpergeste des Fallenlassens der Körperglieder bestreiten, indem man die sich aus dieser Geste ergebenden Clusterformen als musikalisches Material benutzt (z.B. Armcluster, Handcluster

---

<sup>72</sup> Vgl. Meyer-Denkman 1998

etc). Bei Verwendung einer differenzierten Dynamik oder der Auswahl ganz bestimmter Tonraumausschnitte muss der Aspekt des Fallenlassens und somit das Gewicht des Körperteils jedoch auch bewusst kontrolliert werden, wodurch die ursprünglich außermusikalische Geste musikalisiert wird. Der Lehrer kann den Schüler vor der Improvisation dazu anregen, sich z.B. ein Konzept der Dynamikgestaltung zu überlegen (z.B. laut-leise schnell und kontrastierend wechselnd; lange Crescendi-Decrescendibögen von ppp nach fff und zurück etc.). Nach erfolgtem Spiel kann die Umsetzung dann vom Schüler auf ihre Stimmigkeit hin untersucht werden.

- Eine weitere Möglichkeit des improvisatorischen Umgangs mit Körpergesten ist die Umsetzung von Gesten des Dirigierens in Klang. Dabei muss einer (Lehrer oder Schüler) möglichst präzise Dirigiergesten ausführen, die von dem anderen improvisatorisch am Klavier in Klang umgesetzt werden sollen. Der „Dirigent“ verweilt so lange bei einer Geste, bis er meint, dass der andere seine musikalische Intention genau wiedergibt. Dabei ist die Verwendung von Sprache nicht erlaubt. Nach einiger Zeit werden die Rollen dann getauscht. Das Ziel dieser Übung ist es einerseits Klangvorstellungen über das Mittel des Körperausdrucks zu transportieren und gleichzeitig ihre richtige Umsetzung durch jemand anderen zu kontrollieren und andererseits eine Sensibilität für die Musik des Körperausdrucks zu entwickeln und dadurch auch Klangvorstellungen eines anderen Menschen umsetzen zu können. Die Vernetzung der drei Elemente Klangvorstellung (Klangbewusstsein), eigener Körper und Hörwahrnehmung wird so immens gefördert. Die ganze Übung kann natürlich auch bis hin zur Konzeption einer richtigen Tanzchoreographie erweitert werden.
- Aus dem Bereich der musikalischen Klanggesten bietet sich z.B. die Verbindung von zwei legato nacheinander gespielten Tönen, von denen der erste schwer und der zweite leicht gespielt wird als Improvisationsmaterial an. Dieses relativ einfache und bewusst eingeschränkte Klangmaterial stellt eine hohe Herausforderung an die musikalische Phantasie und ihre technisch differenzierte Umsetzung dar. Die Improvisation soll nicht nur mit dem Körper gestisch mitgestaltet, sondern vor allem mit der Stimme und somit auch mit dem Atem begleitet werden. Dabei sollte natürlich nicht darauf geachtet werden, ob die Singtöne mit den gespielten Tönen genau übereinstimmen, sondern ob der mit der Stimme hervorgebrachte musikalische Ausdruck dem Ausdruck der gespielten Töne entspricht.

## 2.7 Konsequenzen für die Musik- und Instrumentalpädagogik

Wenn die These dieser Diplomarbeit zutrifft, dass *Es spielt* eines der zentralen Elemente wahrhaft künstlerischen Musizierens ist, dann ergeben sich daraus tiefgreifende und in ihrem Umfang noch nicht bis ins Detail absehbare Konsequenzen für das Vermitteln von Musik und den Instrumentalunterricht.

Die hier dargestellte Konzeption von *Es spielt* ist ein theoretisches Modell, das jedoch bis hinein in kleinste Bestandteile seinen Bezug immer in der intensivstmöglichen Erfahrung (der Einswerdung von Subjekt (Mensch) und Objekt (Musik)) aus dem Bereich der musikalischen Praxis hat. Es dient vor allem dazu, die Sichtweise auf Musik und auf das eigene Musizieren zu verändern und zu erweitern. Allein diese erweiterte Perspektive kann bei erfahrenen Musikern schon Auslöser für den *Es spielt*-Zustand sein. Wer jemals die Erfahrung eines wirklich ich- und zeitlosen Musizierens gemacht hat, weiß, dass alles Musikmachen, das nicht aus dieser Quelle schöpft, nur ein Abglanz von dem ist, was Musikmachen sein und was es beim Menschen alles bewirken kann. Eine wichtige Frage lautet jedoch: Wie kann man als Instrumentallehrer derart tiefreichende Dimensionen in seinen Unterricht integrieren?

Bei der Beantwortung dieser Frage ist die Feststellung wichtig, dass *Es spielt* eben nicht etwas ist, das im herkömmlichen Sinn direkt vermittelt werden kann, denn es ist ein Zustand, der jenseits der konditionierenden, vom Ich gesteuerten Lernphase liegt. Als Instrumentalpädagoge sollte man seine Anstrengungen eher dahingehend lenken beim Schüler die Voraussetzungen für eine in Zukunft mögliche Entfaltung von *Es spielt* zu schaffen. Die Blickrichtung pädagogischer Arbeit muss dabei in erster Linie auf das Vermeiden von Zuständen gerichtet sein, die diese Entfaltung verhindern. Neben aller methodisch-didaktisch sinnvoll aufeinander aufbauenden Konditionierung und den darauf folgenden Lernschritten im Verlauf des Prozesses des Musiklernens, die ich in Kapitel 2.2. entworfen habe, stellt das Ausräumen von körperlichen Hindernissen, mentalen Blockaden und geistigen Selbststörungen beim Schüler die größte Herausforderung an einen Instrumentallehrer dar. Leider wird diese Herausforderung noch zu selten erkannt und entsprechend angenommen.

Aus diesem Grund stelle ich abschließend alle musikpädagogisch relevanten Ergebnisse dieser Arbeit thesenartig zusammen:

- Das entscheidende Merkmal erfolgreichen Unterrichtens im Hinblick auf das Hinführen zum *Es spielt*-Zustand ist das Vermitteln von Lockerheit im Sinne der obengenannten Entspannung in der Anspannung. Das bekannte Prinzip der „Bewegungsökonomie“ gibt diesen Zustand nur teilweise richtig wieder, denn es geht neben dem Prinzip des minimalen Energieaufwandes der am Spielprozess beteiligten Körperteile auch um die Lockerheit und

Durchlässigkeit der Körperbereiche, die nicht aktiv an der Bewegung beteiligt sind, und zum anderen ganz wesentlich um die Lockerheit des Geistes beim Spielen.

- Diese geistige Lockerheit, die Herrigel als Absichtslosigkeit bezeichnet, ist der eigentliche Initiator für den *Es spielt*-Zustand. Sie wird hauptsächlich während der zweiten Übephase (Phase des Loslassens), aufbauend auf den Lernergebnissen der konditionierende Übephase, eingeübt. Sehr viele wichtige musikalische Entwicklungsschritte können erst in dieser zweiten Übephase stattfinden, da hier die Möglichkeit der kreativen Entfaltung der Musik durch ein deutlich größeres Maß an geistiger Flexibilität und Offenheit seitens des ausführenden Musikers immens gesteigert ist. Ein Instrumentalpädagoge muss mit diesem Zustand geistiger Lockerheit während des Spielens von Musik eng vertraut sein und zusätzlich alle Hindernisse auf dem Weg des Einübens geistiger Lockerheit genau kennen um dem Schüler die für ihn richtigen Übungsanweisungen und -strategien an die Hand zu geben.
- Das Entstehen einer autotelischen Persönlichkeit in Verbindung mit intrinsischen Handlungszielen<sup>73</sup> bildet eine weitere wichtige Voraussetzung für den *Es spielt*-Zustand. Probleme des Schülers in Zusammenhang mit Leistungsdruck, Ängsten, zu hohen Erwartungen an sich selbst, konstruierten, nicht authentischen Persönlichkeitskonzepten und Verbindungen des Musikmachens mit dem Bedürfnis nach Anerkennung etc. müssen vom Lehrer sehr ernst genommen werden, denn sie verhindern das Wachsen einer autotelischen Persönlichkeit, die frei ist, sich in die Tätigkeit so zu vertiefen, dass alle Zweckgebundenheit wegfällt bzw. die Ausübung der Tätigkeit als Selbstzweck und Wert an sich erfahren wird. Die Arbeit an der Lösung solcher Probleme muss unbedingt in den Unterricht miteinbezogen werden. Dafür braucht man als Lehrer kein umfangreiches Wissen um psychotherapeutische Strategien und Maßnahmen, sondern einfach eine große Wachheit und Ehrlichkeit in der Beobachtung solcher Mechanismen bei sich selbst und ein gehobenes Maß an Einfühlungsvermögen gegenüber seinen Schülern.
- Hervorheben möchte ich hier noch einmal die Wichtigkeit eines Unterrichtstils, der die Entstehung von Angstgefühlen beim Schüler während des Musizierens so weit wie möglich ausschließt. Fundamental wichtig ist dabei der Umgang des Lehrers mit Fehlern des Schülers, wie z.B. falschen Noten, einer fehlerhaften Haltung etc. Wird jeder Fehler im Vortrag des Schülers vom Lehrer sofort als solcher benannt und seine schnellstmögliche Vermeidung einfach nur angeordnet, wird der Schüler dazu erzogen, während des Musizierens hauptsächlich auf die Vermeidung von Fehlern zu achten statt auf den Ausdruck der spezifischen musikalischen Schönheit des Stückes. Die für den

---

<sup>73</sup> Vgl. Csikszentmihalyi 1992, S. 118 ff.

*Es spielt*-Zustand höchstwichtige innere, geistige Freiheit kann sich so nicht entwickeln. Da Fehler jedoch ein äußerst ergiebiges Lernobjekt sind, ist es wichtig beim Schüler eine positive Haltung ihnen gegenüber zu entwickeln, die geprägt ist von Interesse, Neugier und einer Art Forschergeist. Auf diese Weise können Fehler und ihre Ursachen innerhalb des Unterrichts mit dem Schüler zusammen ergründet werden. Gerade für die nachhaltig positive Bewältigung motorisch-technischer Probleme spielt diese Herangehensweise des Erforschens und genauen Nachführens hemmender Fehlspannungen eine bedeutende Rolle. Auch der Umgang mit sogenannten falschen Tönen kann eine interessante und spielerische Dimension bekommen, wenn man diese falschen Töne mit dem Schüler zusammen auf ihre Wirkung hin untersucht. Oftmals ergeben sich gerade durch sie sehr interessante neue Klänge, Akkordstrukturen oder melodische Skalen, die man z.B. hervorragend als Grundlage für eine Improvisation oder einen kurzen Einschub analytischer Gehörbildung nutzen kann. Durch einen solchen Umgang mit Fehlern vermeidet man nicht nur das Entstehen eines hemmenden Angstgefühls beim Vorspielen im Unterricht, sondern erzeugt beim Schüler zusätzlich eine spielerisch-experimentelle Haltung gegenüber allen freitonalen Klängen und Klangformen. Nicht zuletzt fördert man so auch das Wachsen eines gesunden Selbstvertrauens des Schülers, indem man ihm Problemlösungsstrategien an die Hand gibt, mit deren Hilfe er selbstständig und ohne Hilfe des Lehrers eigene Fehler erkennen und korrigieren kann.

- Die Arbeit an der musikalischen Vorstellung ist von äußerster Wichtigkeit und sollte immer einen hohen Stellenwert im Unterrichtsablauf einnehmen, denn während des *Es spielt*-Zustandes ist es allein die aus der musikalisch-energetischen Klangvorstellung resultierende Bewusstseinsstruktur, die das Spiel führt und bestimmt. Dabei ist es wichtig, dass die Arbeit an der Klangvorstellung, obwohl sie ein rein geistiges Produkt ist, nicht auf rein geistige Prozesse beschränkt bleibt. Da Musik nichts Statisches sondern etwas ständig Bewegtes ist, ist ein wichtiges Mittel zur Erschließung einer musikalischen Vorstellung das der körperlichen Bewegung. Der Phantasie des Lehrers und des Schülers sind dabei kaum Grenzen gesetzt und die Palette möglicher bewegungsmäßiger Erkundungsarten der Musik reicht vom einfachen Mitdirigieren mit einer Hand bis hin zum experimentell-expressiven Tanz. Hier ergeben sich beispielsweise auch sehr interessante Parallelen zur Schauspielkunst.
- Ein Instrumentalpädagoge sollte sowohl mit konzentrativen als auch mit meditativen Bewusstseinsmodi eng vertraut sein und wissen, welcher Modus in welchen Lernzusammenhängen erforderlich ist. Wie hoffentlich im Verlauf dieser Arbeit klargeworden ist werden die für das Erreichen des *Es spielt*-Zustandes wichtigen Lernschritte nicht von einem zentrierten sondern von ei-

nem mehr und mehr dezentrierten Bewusstsein bewältigt, das fähig ist bestehende Fixierungen loszulassen. Dieser Aspekt korrespondiert eng mit dem weiter oben entworfenen Modell des zweistufigen Übeprozesses.

## 2.8 Fazit

Im Verlauf dieser Arbeit habe ich versucht, die Richtigkeit meiner These zu bekräftigen, dass die Hinführung zu einem wirklich lebendigen und künstlerischen Instrumentalspiel nur dann gelingen kann, wenn man den Aspekt des Sich-Selbst-Vergessens als grundlegendes Element in sein eigenes Üben und den Unterricht miteinbezieht. Um diesen Zustand der Selbstvergessenheit zu erreichen, muss der Geist auf eine fundamentale Art und Weise offen, dezentriert und leer sein. *Leer* bedeutet in diesem Zusammenhang nicht etwa dumpf oder teilnahmslos sondern frei von Angst, Vorstellungen, Erwartungen, Bewertungen und übersteigertem Willen, kurz: frei von der Identifikation mit einem Ich. Gelingt es eine solch meditative und aufnahmebereite Geistesverfassung während des Musizierens hervorzubringen, kann der Instrumentalist/Sänger das Spielen von Musik als eine sich selber verwirklichende Klangvision erleben, die sich des Musikers nur als einer Art „Medium“ bedient. Dieser Zustand, der subjektiv als äußerst befriedigend und freudvoll empfunden wird, markiert die Verwirklichung von *Es spielt* in der Musik. Ich fasse seine wichtigsten Auswirkungen abschließend wie folgt zusammen:

- Die körperliche Bewegungsfreiheit ist durch richtige Entspannung enorm erweitert. Durch die erhöhte Durchlässigkeit der einzelnen Teilmglieder des Körpers und somit des Körpers als Ganzem kommt es zu einer besseren Kommunikation zwischen ihm und dem Geist.
- Der Geist ist von einem Zustand der Konzentration in einen Zustand der Dezentration übergegangen. Er ist gesammelt ohne zentriert zu sein und umfasst so mit seiner Aufmerksamkeit alle Bewusstseinsobjekte die ihm begegnen ohne sich unfreiwillig in ihnen zu verlieren und dadurch an Bewusstheit einzubüßen.
- Der Mensch steht in unmittelbarem Kontakt zum gegenwärtigen Augenblick und somit zu allem, was ihm begegnet. In diesem Zustand der Geistesgegenwart gibt es keine Subjekt-Objekt Dualität.
- Das gewöhnliche Ich-Gefühl hat sich für den Augenblick des Musizierens aufgelöst und wurde durch eine transpersonale Identität des Bewusstseins mit dem Klang bzw. der Klangvorstellung abgelöst. Im Zuge dieses Prozesses sind alle Ängste und geistigen Blockaden verschwunden. Der Musiker versucht nicht mehr sein Potenzial zu realisieren, sondern das Potenzial in ihm handelt selber.



- Durch die Relativierung des Ich kommt die eigene Individualität des Musikers, die unter Umständen durch unbewusst konstruierte Persönlichkeitskonzepte und bewusst angeeignete, klischeehafte Identitätsmuster verdeckt war, erst richtig zur Geltung.
- Die gespielte Musik klingt frei, spontan, leicht und aus dem Augenblick neu entstehend statt wochenlang geübt und unter großer Anstrengung bearbeitet. Dabei lässt sie keineswegs die nötige musikalisch-technische Präzision und Differenziertheit vermissen, die z.B. ein Spiel „aus dem Bauch heraus“ oft kennzeichnet.
- Durch das hohe Maß an Lebendigkeit und Authentizität in der Musik fühlt sich der Zuhörer in seinem Wesen angesprochen und berührt, weil die Musik einen Teil seines eigenen Menschseins zum Ausdruck bringt. Es findet so eine intensive, nonverbale Kommunikation zwischen Künstler, der Musik und dem Zuhörer statt.



## Literaturverzeichnis

- Altenmüller, Eckart/  
Gruhn, Wilfried:** Brain-Mechanisms of music performance. To appear in: The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning. New York 2001.
- Bernstein, Seymour:** Mit eigenen Händen – Selbstverwirklichung durch kreatives Klavierüben. Mainz 1993.
- Bugle, Franz:** Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets / 3.Auflage. Stuttgart 1997.
- Csikszentmihalyi, Mihaly:** Flow – Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart 1992.
- Eggebrecht, Hans Heinrich:** Musik im Abendland – Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München 1991.
- Eggebrecht, Hans Heinrich:** Die Musik und das Schöne. München 1997.
- Ernst, Anselm:** Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht – Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz 1991.
- Green, Barry/  
Gallwey, W. Timothy:** Der Mozart in uns – The inner game of music. Frauenfeld 1993.
- Herrigel, Eugen:** Zen in der Kunst des Bogenschießens. Bern, München, Wien 1951.
- Herrigel, Eugen:** Der Zen Weg. München 1958.
- Hirzel-Langenhans, Anna:** Greifen und Begreifen – Ein Weg zur Anschlagkultur. Kassel 1964.
- Krishnamurti, Jiddu:** Du bist die Welt – Reden und Gespräche. Frankfurt/Main 1993.

- Mahlert, Ulrich** (Hrsg.): Spielen und Unterrichten – Grundlagen der InstrumentalDidaktik. Mainz 1997.
- Meyer-Denkman**n, Gertrud: Körper Gesten Klänge – Improvisation, Interpretation und Komposition Neuer Musik am Klavier. Saarbrücken 1998.
- MGG**: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Kassel 1961.
- Piaget, Jean**: Das Weltbild des Kindes. Stuttgart 1978.
- Suzuki, Shunryu**: Zen-Geist Anfänger-Geist. Zürich 1990.
- Thich Nhat Hanh**: Mit dem Herzen verstehen. Berlin 1989.
- Tôhei, Kôichi**: Ki im täglichen Leben. Leimen 1979.
- Vester, Frederic**: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart 1975. Aktualisierte Neuauflage, München 1996.
- Wilber, Ken**: Eros, Kosmos, Logos. Frankfurt/Main 1996.
- Wilber, Ken**: Das Wahre, Schöne, Gute – Geist und Kultur im 3. Jahrtausend. Frankfurt/Main 1999.