

Marc Brand

# Musikalisch aktiv bis ins Alter

## Eine Untersuchung zum Musik- unterricht mit älteren Menschen

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 10

---

## Impressum

Brand, Marc (2014): Musikalisch aktiv bis ins Alter – Eine explorative Untersuchung zum Musikunterricht mit älteren Menschen.

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 10, Luzern

Hochschule Luzern – Musik,

[http://edoc.zhbluzern.ch/hslu/m/fb/2014\\_Brand.pdf](http://edoc.zhbluzern.ch/hslu/m/fb/2014_Brand.pdf)

Die Publikation ist Resultat des Forschungsprojektes

Musikunterricht für ältere Erwachsene

Projektmitarbeitende: Marc Brand, Marc-Antoine Camp, Jürg Huber, Annatina Kull, Suse Petersen

In den Forschungsberichten der Hochschule Luzern – Musik werden Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten dem Fachpublikum und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Herausgegeben von der Hochschule Luzern – Musik.

© Hochschule Luzern – Musik, 2014

Dieses Dokument ist als elektronische Publikation frei zugänglich. Es untersteht dem urheberrechtlichen Schutz, darf aber zur nicht-kommerziellen Nutzung und unter Nennung von Autor und Quelle als unverändertes Ganzes im elektronischen Format weitergegeben werden. Für jede weitergehende Nutzung, soweit nicht von den gesetzlichen Schranken erfasst, bedarf es der ausdrücklichen vorgängigen Einwilligung der Hochschule Luzern – Musik

---

## Abstract

Viele ältere Menschen sind musikalisch aktiv, erlernen ein Instrument, besuchen Gesangsunterricht oder intensivieren ihr Musikmachen durch Teilnahme an geleiteten oder gecoachten Ensembles. Zukünftig werden sich aufgrund des demografischen Wandels und eines veränderten Bildungsverhaltens noch mehr Menschen im dritten und vierten Lebensalter der Musik zuwenden. Musikschulen können dabei eine aktive Rolle übernehmen, indem sie neue Konzepte der Musikbildung entwickeln und ihre Angebote ausbauen. Entsprechend gefordert sind auch die Musikhochschulen, die ihre musikpädagogischen Aus- und Weiterbildungen den zeitgemässen Bedürfnissen anpassen müssen.

Vorliegende explorative Studie gibt zum einen eine mittels Umfrage zusammengestellte Übersicht der heutigen Musikschulangebote für Menschen ab 55 Jahren in den Zentralschweizer Kantonen Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden und Zug. Zum anderen benennt sie Bedürfnisse und Ansprüche sowie notwendige pädagogische Kompetenzen im Musikunterricht mit älteren Erwachsenen aus der Sicht von Lernenden und Lehrenden. Diskutiert werden insbesondere die Bedeutung des soziokulturellen Hintergrunds und des Lebenslaufs älterer Menschen für deren musikalische Bildungs- und Lernprozesse, ferner kognitive und metakognitive Entwicklungen im Alter sowie die damit zusammenhängenden psychodynamischen Veränderungen. Das aus Interviews gewonnene biografische Material dient als Beitrag zur noch spärlichen Faktenlage im Musikunterricht mit älteren Menschen.



---

# Inhaltsverzeichnis

---

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Forschungsstand</b>	<b>3</b>
2.1	Geschichte der Disziplin Geragogik nach Theo Hartogh (2005).....	3
2.2	Forschungsstand der Disziplinen Musikandragogik und Musikgeragogik .....	4
2.3	Forschungen zum selbstbestimmtem Musiklernen älterer Menschen .....	4
2.4	Musiklernen bei Menschen in Pflegesituationen und bei dementiell Erkrankten.....	7
<b>3</b>	<b>Forschungsfragen</b>	<b>7</b>
<b>4</b>	<b>Methoden</b>	<b>8</b>
4.1	Umfrage zum Erwachsenenlernen 55+ an Zentralschweizer Musikschulen .....	8
4.2	Interviews mit Musiklernenden und Lehrpersonen.....	8
<b>5</b>	<b>Ergebnisse aus der Umfrage bei Zentralschweizer Musikschulen</b>	<b>9</b>
<b>6</b>	<b>Ergebnisse aus den Interviews mit Lernenden und Lehrpersonen</b>	<b>9</b>
6.1	Musikalische Sozialisation und biografische Determinanten .....	10
6.2	Aufnahme von Instrumental- und Vokalunterricht.....	12
6.3	Personale Bedeutung von Musik und Musiklernen.....	13
6.4	Musiklernen im Erwachsenenalter .....	16
6.5	Bedürfnisgerechter und selbstgesteuerter Unterricht.....	18
6.6	Lernbereitschaft und finanzielle Aspekte .....	19
6.7	Selbsteinschätzung der Musikalität und des Lernens .....	21
6.8	Körperliche und mentale Einschränkungen .....	22
6.9	Gemeinsames Musizieren und Auftritte.....	25
6.10	Nähe und Distanz.....	26
6.11	Kompetenzausweitung der Lehrperson .....	28
6.12	Angebote von Musikschulen.....	30

---

<b>7</b>	<b>Schlussbemerkungen</b>	<b>32</b>
<b>8</b>	<b>Referenzen</b>	<b>33</b>
<b>9</b>	<b>Anhang: Umfrage bei den Zentralschweizer Musikschulen</b>	<b>36</b>



---

## 1 Einleitung

«Wenn es uns nicht gelingt, das Altern neu zu definieren, als eine einzigartige Errungenschaft der Menschheit, werden wir in eine Zivilisation der Euthanasie eintreten» (Schirrmacher, 2004, S. 63). – Mit dieser überspitzten These weist Frank Schirrmacher zielrichtig auf die grosse Bedeutung der Bildung im Alter als Entwicklungschance einer alternden Gesellschaft hin. Mit Partizipation, Selbstwirksamkeit oder Aktivierung der Alterspotentiale sollen nur einige wenige Schlüsselbegriffe genannt sein, die einer «Euthanasie der Zivilisation» entgegentreten und «das Altern [...] als eine einzigartige Errungenschaft» begreifen. Gerade dies scheinen ältere Musiklerner\*innen erkannt zu haben – intuitiv oder bewusst. Doch was genau bewegt ältere Menschen zum Besuch eines Instrumental- oder Vokalunterrichts? Welche Bedürfnisse, Hoffnungen und Befürchtungen verbinden ältere Menschen mit dem Musiklernen? In welchen sozialen und gesellschaftlichen Kontexten wird musiziert? Und welche biografischen Aspekte sind für das Musizieren von Bedeutung? Diese und weitere Fragestellungen waren Ausgangspunkt der vorliegenden explorativen Untersuchung zum Musikunterricht der Generationen 55+. In der mittels qualitativer Interviews durchgeführten Erhebung wurden ältere Menschen und Lehrpersonen zum Musiklernen und -unterricht befragt.

Theo Hartogh (2005, S. 130) stellte vor ein paar Jahren ein grosses Defizit an Informationen über musikalische Biografien älterer Menschen<sup>1</sup> gegenüber den umfangreichen Forschungen zum Musiklernen bei Kindern und Jugendlichen fest. In der Zwischenzeit kam nur wenig neues biografisches Material hinzu. Rineke Smilde (2009) in den Niederlanden sowie Heiner Gembris und Andreas Heye (2012) in Deutschland befragten ältere professionelle Orchestermusiker\*innen zu ihren Erfahrungen, Einstellungen, Musikpraktiken und Lebensperspektiven, untersuchten damit indes das spezifische Feld der Erlebenswelten professioneller Musiker\*innen. In einer Einzelfallstudie beschrieb Eva Maria Kehrer (2013) den Klavierunterricht mit einer demenziell erkrankten älteren Frau und stellte dabei biografisches Material zur Verfügung. Und kürzlich erschien von einem niederländisch-englischen Autorenkollektiv (Smilde, 2014) die Dokumentation des Projekts «Music for Life» mit biografischem Material von an Demenz Erkrankten (vgl. Creech et al., 2014).

Das in der vorliegenden Untersuchung erhobene musikbiografische Material bildet daher eine substanzielle Erweiterung der qualitativen Forschung über das Musiklernen älterer Menschen. Aus den Befragungen der Musiklerner\*innen und der den Musikunterricht aus einer pädagogischen Sichtweise beschreibenden Lehrpersonen ergab sich ein breiter und komplementärer Materialfundus für Lehre und Weiterbildung. Die Resultate einer Online-Umfrage geben zudem einen Überblick zum derzeitigen Stand des Musikunterrichts mit Erwachsenen 55+ an den Musikschulen der Zentralschweiz.

Die Studie ist Teil einer Strategie der Hochschule Luzern – Musik, die auf das bedeutende Feld des Musiklernens im Alter 55+ aufmerksam machen will.<sup>2</sup> Die dienstleistenden Musikschulen müssen sich

---

<sup>1</sup> Hartogh gab 2005 an, dass insgesamt lediglich 19 leitfadengestützte Interviews und 59 autobiografische Texte für den deutschsprachigen Raum vorliegen (Hartogh 2005, S. 142).

<sup>2</sup> Im Oktober 2012 führte die Hochschule Luzern – Musik die Fachtagung «Musikalisch aktiv bis ins Alter» für Musikschulleitungen und Lehrpersonen der Zentralschweiz durch. Der Anlass stiess bei den Teilnehmenden und bei der Presse auf grosse Resonanz. Aufgrund dieser Fachtagung initiierten verschiedene Musikschulen im Raum Zentralschweiz Initiativen zum Ausbau des Angebots im Bereich des Erwachsenenmusizierens. In einem laufenden Qualitätsentwicklungsprojekt der Musikschulen der Partnergemeinden Obwalden beispielsweise erarbeitet eine aus Musikschulleitungen und Lehrpersonen bestehende Steuergruppe ein Konzept zur Förderung des Erwachsenenunterrichts. Dabei wurde in einem ersten Schritt ein Informationsanlass für interessierte Erwachsene

auf den demografischen Wandel unserer Gesellschaft einstellen, der sich aufgrund eines Geburtenrückgangs, einer hohen Lebensqualität und einer guten medizinischen Versorgung durch eine stark wachsende Zahl aktiver älterer Menschen auszeichnet. Der Unterricht mit diesen Menschen bietet Musiklehrpersonen eine bereichernde Ergänzung zur Musikvermittlung bei Kindern und Jugendlichen. Damit eröffnen sich zudem Einblicke in das Lernen von Kindern und Jugendlichen in den vergangenen fünfzig Jahren. Aus den Aussagen Erwachsener zu ihrem früheren Unterricht, aber auch aus beobachtbaren, früher internalisierten Lern- und Selbstkonzepten lassen sich lernfördernde als auch lernhemmende Unterrichtsmethoden feststellen und zumindest teilweise rekonstruieren.

Der Forschungsbericht vermittelt zusammenfassend Einblicke in den Musikunterricht mit älteren Erwachsenen, dessen Herausforderungen, vor allem aber auch dessen Chancen nicht nur für die einzelnen Teilnehmenden sondern für die Gesellschaft insgesamt. Ist die Musikbiografie bei Kindern noch weitgehend unbeschrieben und gerade erst in der Entstehung begriffen, steht sie bei älteren Erwachsenen unter den Zeichen teils einschneidender lebensgeschichtlicher Determinanten und strebt nach Erfüllung und Komplettierung. Beim Lernen von Erwachsenen handelt es sich somit stets um ein Anschlusslernen. Auch Menschen, die bis ins Alter nicht aktiv musizierten oder musizieren konnten, verfügen oft über eine sehr lebendige internal gelebte Musikbiografie, wie das Beispiel einer älteren Frau zeigt, deren regelmässige Konzertbesuche stets vom tiefen Wunsch begleitet waren, selbst einmal als Pianistin auf einer Bühne musizieren zu können – ein Traum der sich mit der Aufnahme des Klavierunterrichts in fortgeschrittenem Alter und dem Auftreten vor Publikum erfüllte.<sup>3</sup>

Die selbst initiierte aktive Musikausübung älterer Menschen steigert deren individuelles Wohlbefinden und trägt damit gesamtgesellschaftlich gesehen zur Volksgesundheit bei. Aktives Musizieren nimmt bei vielen älteren Menschen eine Ausgleichsfunktion im Alltag ein, dient der Alltagsbewältigung in lebensgeschichtlichen Krisen, dem sozialen Austausch und nicht zuletzt dem eigenen Bildungsanspruch, verbunden mit gesellschaftlicher Teilhabe und Teilnahme. Für habituell-lernorientierte Menschen (vgl. Schmidt, 2010, S. 127–136), bei denen Lernen als Grundbedürfnis zu verstehen ist, sind der Lernprozess selbst und die persönliche Weiterentwicklung zentral. Dies ist zu sehen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte, der stetig zunehmenden Anforderungen am Arbeitsplatz mit Folgeerscheinungen wie Frühpensionierungen und des rasanten Wandels in den verschiedenen Berufsfeldern, was zu einer Zunahme nicht vollendeter Arbeitsbiografien und einen Verlust an Selbstwirksamkeit führte. Von diesen gesellschaftlichen Veränderungen zeugen beispielsweise Photo- und Zeitschriftenarchive: Finden sich bis in die 1960er-Jahre noch häufig Bilder von Betagten oder gar von Hochbetagten in einer beruflichen Arbeitssituation, fehlen sie für die Zeit danach fast gänzlich.<sup>4</sup> Die Vermutung scheint naheliegend, dass sich ältere Menschen, deren sogenannter Ruhestand heute in der Regel durch das bestehende Vorsorgesystem finanziell gut abgesichert ist, mittels einer intensiv betriebenen Freizeitbeschäftigung ein Identifikationsfeld mit Herausforderungen und so ein Äquivalens zur Würde des arbeitenden Menschen schaffen.

Einem solchen Versuch zur Funktionsbestimmung des Musikinteresses von Menschen im dritten und vierten Lebensalter sind die äusserst lebendigen und vielschichtigen Bilder an die Seite zu stellen, die das musikbiografische Material der befragten Personen vermitteln. Aus lebensweltlicher Perspektive

---

durchgeführt, der sehr gut aufgenommen wurde und in der Folge überraschend viele Erwachsene zu einem (Wieder-)Einstieg ins eigene Musizieren veranlasste. An der Hochschule Luzern wurde inzwischen das Erwachsenenlernen in das Programm der Weiterbildung für Instrumental- und Vokallehrpersonen aufgenommen und verstärkt. Ferner fanden die Themen Erwachsenenmusizieren, Musik- und Kulturpädagogik Eingang in den interdisziplinären CAS «Alter und Märkte» der Hochschule Luzern.

<sup>3</sup> Aus einem Interview der vorliegenden Studie.

<sup>4</sup> Dies ist der Eindruck aus Recherchen des Autors in Pressearchiven.

steht bei den lernenden älteren Erwachsenen an erster Stelle der konkrete Nutzen aus der individuellen *Bedeutung*, die der Musik beigemessen wird (vgl. Hartogh, 2005, S. 87). Diese Bedeutungskonstante weist deutlich über den engeren Musikbegriff hinaus zu einem «übermusikalischen» Erleben (Waldenfels, 1999, S. 188) im Spannungsfeld von Intentionen und Erfahrungen. So sind ästhetische Normen häufig von geringer Relevanz für ältere Erwachsene; im Zentrum steht vielmehr die mit dem eigenen Musizieren verbundene tiefe Befriedigung. Aufgrund dieser lebensweltlichen Bedeutung des Musizierens erhält der Unterricht mit älteren Menschen eine besondere, von Lehrpersonen oft angesprochene Qualität. Für die einzelnen Lehrpersonen wie auch für Musikschulen als Institutionen bildet der Musikunterricht mit älteren Erwachsenen denn auch eine interessante musikpädagogische Betätigung.

### Danksagung

Ein grosser Dank gebührt den älteren Musiklernenden, die mit ihrer bereitwilligen Offenheit spannende und auch berührende Einblicke in ihr Musiklernen gewährten und damit einen äusserst wertvollen Beitrag zum Lernen im Alter geleistet haben. Ein weiterer grosser Dank gebührt den interviewten Musiklehrpersonen, die das Musiklernen 55+ aus der Vermittlerperspektive beschrieben und mit der Fülle an Hinweisen zu einer wesentlichen Anreicherung des Materialfundus beigetragen haben.

## 2 Forschungsstand

### 2.1 Geschichte der Disziplin Geragogik nach Theo Hartogh (2005)

Menschliche Entwicklung wird heute als lebenslanger, bis ins hohe Alter anhaltender Prozess gesehen. Ausgehend von der Idee, die geistigen Kräfte des alternden Menschen mit erzieherischen Mitteln zu erhalten, schuf Bollnow 1962 aus der Verbindung von Gerontologie und Erziehungswissenschaften den Entwurf einer «Gerontagogik» (Bollnow, 1962, S. 48–60). Mieskes (1970, S. 90–101) entwickelte eine «Pädagogik des alternden Menschen» und führte dabei den Begriff «Geragogik» in die wissenschaftliche Diskussion ein (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Einordnung der Geragogik in den Erziehungswissenschaften (Hartogh, 2005, S. 44)

Da Geragogik eine vergleichsweise junge Disziplin ist, besteht über die Abgrenzung der Aufgabenfelder Uneinigkeit. Andragogik versteht sich als generationenübergreifende Disziplin mit fließenden Übergängen zur Altersphase und mit der Absicht zur Vermeidung von Defizitmodellen, die mit der Bezeichnung Geragogik unter Umständen evoziert werden könnten. Tippelt (1994, S. 459–472) sieht als Aufgabenfeld der Andragogik die Vorbereitung auf Anpassungsleistungen im Alter, was als Altersbildung (Bildung für das Alter) zu verstehen ist. Der Schwerpunkt der Geragogik hingegen besteht in der Altenbildung (Bildung im Alter).

Das Musiklernen der selbstbestimmten, selbstverantwortlichen älteren Menschen berührt daher Schnittstellen von Andragogik und Geragogik. «Musikpädagogik im weiteren, übergeordneten Sinne

umfasst Musikpädagogik im engeren Sinne (bezogen auf Kindheit und Jugendalter), Musikandragogik und Musikgeragogik, und bezieht sich auf alle Bereiche, in denen musikalisch erzogen wird und musikalische Bildung stattfindet» (Hartogh, 2005, S. 185; vgl. Abbildung 2). Da Menschen in verschiedenen Lebensphasen anders lernen, müssen die konkreten Bildungsbemühungen der Unterschiedlichkeit von Pädagogik, Andragogik und Geragogik gleichermaßen Rechnung tragen.



Abbildung 2: Disziplinen der Musikpädagogik

Ist Geragogik eine vergleichsweise junge Disziplin, trifft dies auf die Musikgeragogik in weit grösserem Masse zu. Im deutschsprachigen Raum wird Musikgeragogik als Fachtagungen und als zertifizierte Weiterbildungen an der Fachhochschule Münster (Prof. Dr. Hans Hermann Wickel) und an der Universität Vechta (Prof. Dr. Theo Hartogh) angeboten.

## 2.2 Forschungsstand der Disziplinen Musikandragogik und Musikgeragogik

Musikgeragogik beinhaltet die musikalische Bildung Betagter, an Demenz Erkrankter oder sich aus weiteren Gründen in Pflegesituationen befindlicher Menschen. In Abgrenzung zu anderen Disziplinen wie etwa der Musiktherapie, orientiert sich die Musikgeragogik primär an musikbezogenen *Bildungswerten*, ohne jedoch in der Praxis Kenntnisse und Anwendungen therapeutischer Ansätze auszuschliessen: Sie umfasst «[...]alle musikpädagogischen Bemühungen und Interventionen im Bereich der Altenarbeit, die nicht erzieherisch oder therapeutisch intendiert sind» (Hartogh, 2005, S. 185).

Insgesamt kann die derzeitige Musikgeragogikforschung als recht lebendig bezeichnet werden, insbesondere im deutschsprachigen Raum. Als theoretische Referenz zur musikalischen Alters- und Altenbildung gibt das Grundlagenwerk «Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf» von Theo Hartogh (2005) umfassende Einblicke in die Themenfelder der Disziplin. Die inzwischen recht umfangreiche Literatur zur Musikgeragogik spannt einen weiten Bogen, reicht von theoretischen Grundlagen wie der Phänomenologie des Alters, der Altersbildung über empirische Forschungen zur musikalischen Lebenswelt alter Menschen bis zu praxisbezogenen Arbeiten und zur beruflichen Ausbildung von Musikgeragogen/-innen. Zwischen den verschiedenen Inhalten der Musikgeragogik sind die Übergänge fließend. Spezifische Publikationen zum selbstbestimmten Musikkernen älterer Menschen, die sich in einem Übergangsbereich von Musikandragogik zu Musikgeragogik bewegen, gibt es allerdings noch wenige. In dieser Studie wird auf die musikgeragogische Literatur eingegangen, soweit Berührungspunkte zu diesem selbstbestimmten Musikkernen älterer Menschen ab 55 Jahren bestehen.

## 2.3 Forschungen zum selbstbestimmtem Musikkernen älterer Menschen

In einer frühen Fallstudie untersucht Eberly (1954) die Fähigkeit Erwachsener von über sechzig Jahren, Klavier zu lernen. Er zeigt, dass die Lernfortschritte vorgängige negative Erwartungen der Lernenden übertreffen. Trotz physisch bedingter Einschränkungen und geringer Lernfortschritte gingen

die Teilnehmenden den Lernprozess mit Freude und Interesse an. Und wie auch in späteren Studien zeigten sich grössere interindividuelle Abweichungen.

Weitere Untersuchungen zum Musikkernen im Alter erscheinen in den 1980er-Jahren. Grunenberg und Loeffel bedienen sich dazu noch explizit des Begriffs *Erziehung* (Grunenberg, 1984; Loeffel, 1989). Grimmer verweist bereits auf die Bedeutung des Einbezugs lebensgeschichtlicher Determinanten im Unterricht mit Erwachsenen (Grimmer, 1989). Klüppelholz legt den Fokus auf den Erwerb musikalischer Bildung (Klüppelholz, 1989a) und motivationale Aspekte des Musikkernens Erwachsener (Klüppelholz, 1989b), während Vogelsänger (1984) aus sozialwissenschaftlicher Perspektive musikalische Projekte mit Erwachsenen beschreibt; selbstredend verwendet Vogelsänger noch den Begriff *Sozialpädagogik*. Im englischsprachigen Raum widmet sich Larson (1990) dem lebenslangen Musikkernen.

Wie in allen jüngeren Wissenschaften sind Begriffsbildung, Einordnung und Abgrenzung der Forschungsdisziplin wohl noch nicht sehr weit. Gerd Holtmeyer versteht den «Instrumentalunterricht für Erwachsene» als Teilbereich der «Musikalischen Erwachsenenbildung» (Holtmeyer, 1993, S. 479) und betont damit die Nähe aller Institutionen, die sich dem musikalischen Erwachsenenlernen verpflichten. Ursula Eckart-Bäcker plädiert für eine schärfere Abgrenzung zum Begriff «Erwachsenenbildung» und schlägt als übergeordneten Begriff die Bezeichnung «Musikalisches Lernen im Erwachsenenalter» vor (Eckart-Bäcker, 2001a, S. 204). Einen Meilenstein zum Erwachsenenlernen stellt der 1989 von Gert Holtmeyer herausgegebene Band «Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven» (1989) dar, indem er verschiedene Positionen zur Diskussion stellt, darunter die erwähnten Beiträge von Grimmer und Grunenberg; für die Theoriebildung des musikalischen Erwachsenenlernens schlägt Holtmeyer vor, «*von der Vielfalt bestehender und denkbarer Praxis auszugehen wie von wissenschaftlichen Fragestellungen und Forschungsergebnissen*» (Holtmeyer, 1989, S. 11). Wie andere Autoren/-innen stützt Holtmeyer das Erwachsenenlernen auf die drei Bereiche Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Privatbereich und Musikschulen ab.

Im von Heiner Gembris (2008) herausgegebenen und spezifisch auf das Musizieren älterer Menschen bezogenen Sammelband «Musik im Alter - Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten» werden von verschiedenen Autoren/-innen die Themenfelder «Gesellschaftliche, gesundheitliche und psychologische Rahmenbedingungen», «Musikalische Aktivitäten im Alter», «Musik in Einrichtungen der Altenpflege» sowie «Musikpolitische Perspektiven» beleuchtet. Wie im Themenfeld «Altenpflege» angedeutet, werden Schwerpunkte im Bereich Musikgeragogik gesetzt. So behandelt Astrid Söthe (2008) musikalische Lernfähigkeiten im Alter und bei Alzheimerdemenz, geht dabei auf Themenfelder wie das der kognitiven Defizite oder dem musikalischen Gedächtnis ein und unterstreicht damit die Bedeutung neurowissenschaftlicher Perspektiven auf das Musikkernen im Alter. Heiner Gembris (2008) vermittelt unter Einbezug auch des professionellen Musikbereichs einen Überblick zum Erwachsenenlernen aus der Sicht der Entwicklungspsychologie. Ein für das Verständnis zum Musikkernen im Alter bedeutender Ansatz bezieht sich auf das psychologische Modell des Alters von Baltes & Baltes (1989). Danach werden von den Lernenden bewusst oder unbewusst Strategien wie Selektion, Optimierung und Kompensation (SOR-Prinzip) angewandt. In der Praxis des Musikkernens wird beispielsweise das Spielen einzelner Sätze dem ganzen Werk vorgezogen, schwierige Stellen werden vereinfacht oder langsamer gespielt. Solche Strategien wurden auch in den Interviews genannt, die im Rahmen vorliegender Studie geführt wurden, und bilden ein zentrales Element für ein praxisorientiertes Verständnis des Musikkernens im Alter. Gembris (2008, S. 113–114) stellt weiter fest, dass Untersuchungen bei älteren Erwachsenen zu verschiedenen Fähigkeiten des musikalischen Lernens wie Instrumentalspiel, Notenlesen, Vom-Blatt-Singen, rhythmisch-melodische Imitation, Schulung der Hörfähigkeiten keine signifikanten Unterschiede zu jüngeren Kohorten ergaben. Etwas geringere Lernraten in der mittleren und hohen Altersgruppe vermochten die Gesamtleistung nicht wesentlich zu beeinträchtigen. Die verbreitete Hypothese, wonach die Leistung im Alter generell

sinkt, kann daher nicht bestätigt werden (Klüppelholz, 1993). Zu bedenken ist dabei allerdings, dass die heutige Datenlage in Verbindung zur Komplexität des Forschungsfeldes noch keine eindeutigen Aussagen ermöglicht und bei allen Untersuchungen bezüglich der musikalischen Fähigkeiten von grösseren interindividuellen Unterschieden auszugehen ist. Insbesondere die Leistungsfähigkeit des Kurzzeitgedächtnisses scheint im Alter gravierenden Unterschieden ausgesetzt zu sein (Smith, 1991).

Mit den Begriffen «Plastizität» und «Kapazitätsreserve» verweist Gembris (2008, S. 98) auf neurophysiologische Aspekte beim Erwachsenenlernen und führt dazu aus: «*Analog zum kognitiven Potential, das auch bei Erwachsenen und Älteren durch Übung veränderbar ist und erweitert werden kann, können wir davon ausgehen, dass auch in musikalischen Bereichen nicht genutzte Kapazitäten und latente Kompetenzen vorhanden sind, die nicht genutzt und durch musikalisches Lernen, Übung und gezieltes Training aktiviert werden können. Das gibt auch Erwachsenen prinzipiell die Möglichkeit, neue musikalische Fähigkeiten zu erlernen [zum Beispiel auf einem Instrument] oder vorhandene Fähigkeiten zu steigern und zu erweitern.*» Diese Annahmen wurden durch Praxisuntersuchungen, selbst bei an Demenz Erkrankten, wie beispielsweise bei Kehrer (2013), bestätigt.

Untersucht wurden auch die Präferenzen des Musikgeschmacks älterer Erwachsener. Mende & Neuwöhner (2006) konnten aufzeigen, dass eine Vorliebe klassischer Musik gegenüber umso grösser ist, desto älter die Befragten sind, was in einen Zusammenhang mit der musikalischen Sozialisation gestellt werden kann. So bestimmen nach Holbrook & Schindler (1989) die musikalischen Präferenzen des frühen Erwachsenenalters die folgenden Jahre der Berufstätigkeit und des Familienlebens. Die Bedeutung des Berufsalltags für das Musizieren wiederum demonstriert Gellrich (1989) in seinem Beitrag zu den Strategien, die im Lernprozess zur Anwendung kommen. Der Autor weist auf den Transfer bestehender Fertigkeiten zum Aufbau neuer Fertigkeiten hin und benutzt dazu den Begriff des «Baukastens». Gellrich fokussiert insbesondere auf manuelle, motorische Tätigkeiten, wie am Beispiel eines Arztes deutlich wurde, der für sein Musikinstrument eigene Griffschemata entwickelte.

Bernhard Richter (2008, S. 131, vgl. Kreuz et al. 2004) weist auf den positiven Effekt des aktiven Singens auf das Immunsystem hin. Dass sich die Gesangsstimme im Alter verändert, ist allgemein bekannt. In einem mehrjährigen künstlerischen Forschungsprojekt entwickelt der Komponist und Kassel-Schüler Bernhard König Konzepte für das Singen im Alter (König, 2010). Dazu wurde unter anderem ein Experimentalchor für alte Stimmen gegründet.

Mit der Publikation *Erwachsene im Instrumentalunterricht* von Reinhild Spiekermann liegt eines der wenigen praxisorientierten Lehrwerke mit theoriebasiertem Konzept zum Erwachsenenunterricht vor (Spiekermann, 2009). Dabei wurden Studierende der Hochschule für Musik Detmold und ihre musizierenden Schüler/innen zu verschiedenen Themen befragt. Aufnahmen der Interviews sind dem Buch als DVD beigelegt und geben – teils berührende – Einblicke in das Unterrichtsfeld. Angesprochen werden etwa Beziehungsaspekte, Lernwiderstände und Grenzen, biografische Bezüge oder das Üben. Ferner werden Fakten zum Laienmusizieren (in Deutschland) vermittelt und dessen Entwicklungsperspektiven aufgezeigt. Spiekermann stellt fest, dass sich in vielen Forschungsbeiträgen «*offene oder verdeckte Hinweise [finden], dass die musikpädagogische Arbeit mit Erwachsenen nicht hinreichend professionell gestaltet werde*» (Spiekermann, 2009, S. 26, vgl. Eckart-Bäcker, 1997, S. 221; Bruhn, 1989, S. 498) und dass die unterrichtenden Instrumentalpädagogen/-innen gelegentliches Unbehagen über mangelnde Professionalität im Umgang mit Erwachsenen äussern (Wiedemann & Obermayer, 1990, S. 6). Solch ein Unbehagen zeigte sich auch in der vorliegenden Untersuchung. Allerdings befinden sich musikpädagogische Studiengänge zurzeit im Wandel, was eine Verbesserung fachlicher Kompetenzen im Erwachsenenlernen zumindest in der Ausbildung erwarten lässt. Nachholbedarf hingegen besteht bei den aktiv im Berufsleben stehenden Vokal- und Instrumentallehrpersonen.

## 2.4 Musiklernen bei Menschen in Pflegesituationen und bei dementiell Erkrankten

Durch die Arbeiten insbesondere von Hartogh und Wickel (Hartogh, 2005; Hartogh, 2008; Hartogh & Wickel, 2008; Wickel & Hartogh, 2011), aber auch von Gembris (2008), Muthesius (1997, 2001, 2007, 2010) und weiteren Autoren/-innen wird die grundlegende Bedeutung der aktiven Musikpflege für Wohlbefinden und Zufriedenheit älterer Menschen in Pflegesituationen zunehmend erkannt. In Deutschland werden inzwischen spezifische Ausbildungslehrgänge für Musiklehrpersonen, Kulturschaffende und Pflegepersonal angeboten, womit der weite Kompetenzrahmen des Berufsfeldes Musik- und Kulturpädagogik in etwa umrissen ist. Musikangebote und -projekte für Menschen in Betreuungssituationen nehmen laufend zu (vgl. für Deutschland: Wickel & Hartogh, 2011).

Die Bedeutung des aktiven Musizierens für ältere Menschen in Pflegesituationen leitet sich aus einem Bildungsanspruch auch nichtautonom Menschen ab, vor allem aber aus der spezifischen psychohygienischen Funktion von Musik für die Betroffenen. Insbesondere bei Menschen mit dementiellem Syndrom, bei denen eine sprachliche Verständigung wegen der kognitiven Beeinträchtigung nur schwer herzustellen ist, erhält Musik eine besondere Bedeutung. Hanns Rüdiger Röttgers (2013) weist aus medizinischer Sicht auf die bisher enttäuschenden Wirkungen von Demenzmedikamenten hin. Zeigen sich bei den Medikamenten körperliche und psychische Nebenwirkungen, vermag aktives Musizieren Depressionen zu mildern und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit zu erzeugen. Mit ihrer empirischen Untersuchung gibt Sibylle Hoedt-Schmidt Grundlagen zum Verstehen des Musiklernens und dessen Wirkungen bei dementiell Erkrankten (Hoedt-Schmidt, 2010). Eva-Maria Kehrer zeigt auf, dass selbst ältere und schwer dementiell erkrankte Menschen Klavier lernen können (Kehrer, 2013).

Auf der Website [www.musikgeragogik.de](http://www.musikgeragogik.de) findet sich eine umfangreiche Bibliografie zu den Themenbereichen Musiklernen im Alter, Kultur- und Musikpädagogik sowie spezifisch zu Musik und Demenz.

---

## 3 Forschungsfragen

Die relativ geringe Forschungsliteratur im Bereich der lernenden älteren Erwachsenen war Anlass zu den Forschungsfragen vorliegender Studie. Gerade autonom Lernende ab etwa 55 Jahren stellen durch ihre Stellung am Übergang von Andragogik zur Geragogik eine interessante Altersgruppe dar, in der jüngst immer mehr lernbereite Menschen musikalisch aktiv werden. Zum einen können sich in diesem Alter erste Anzeichen von Altersabbau verschiedenster Art bemerkbar machen, die einschränkend auf das Musiklernen wirken können; zum anderen stellen sich Fragen zum spezifischen Lernverhalten und zu Lernstrategien der älteren Erwachsenen in Verbindung mit biografischen Determinanten.

Im Rahmen der vorliegenden explorativen Untersuchung wurde das Musiklernen bei Menschen ab 55 Jahren entlang folgender Fragen untersucht:

- Welche Angebote für Erwachsene ab 55 Jahren bieten Zentralschweizer Musikschulen an?
- Welches sind Beweggründe und Bedürfnisse, die zum Musiklernen im Alter führen?
- Welche personale Bedeutung schreiben Musiklernende selbst dieser Aktivität zu?
- In welchem Bezug zu lebensbiografischen Determinanten steht das Musiklernen im Alter?
- Welches ist der soziale Stellenwert des Musiklernens für ältere Menschen?
- Wie lernen ältere Menschen, wie ist insbesondere auch ihr Umgang mit auftretenden körperlichen und geistigen Einschränkungen?
- Welche Voraussetzungen für den Unterricht mit Musiklernenden 55+ sollen Musiklehrpersonen erfüllen können?
- Welche Schlüsse lassen sich für die Musikpädagogik und für Musikschulen ziehen?

Das in der vorliegenden Studie erhobene Material soll Musiklehrpersonen und Musikschulen als Grundlage und Orientierung für den Unterricht mit älteren Menschen dienen und Eingang in die Hochschullehre finden. Eine Nachfrage besteht: Studierende des Masters Musikpädagogik (zumindest der Hochschule Luzern) unterrichten mangels Stellen an Musikschulen nicht selten auf privater Basis ältere Erwachsene in einem Musikfach.

---

## 4 Methoden

### 4.1 Umfrage zum Erwachsenenlernen 55+ an Zentralschweizer Musikschulen

Im Frühsommer 2013 wurde eine standardisierte Online-Umfrage mittels EvaSys bei den Musikschulen der Zentralschweizer Kantone (Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schwyz, Uri, Zug) durchgeführt. Dabei wurden erhoben:

- Anzahl Lernende 55+, unterteilt in drei Alterskategorien (Jahrgänge 1949–1958, 1939–1948, 1938 und älter) und unterteilt in weibliche und männliche Lernende;
- prozentuales Verhältnis der Lernenden 55+ zur Gesamtschülerzahl;
- gespielte Instrumente/Gesang;
- weitere Angebote für diese Alterskategorien sowie Auftrittsmöglichkeiten.

### 4.2 Interviews mit Musiklernenden und Lehrpersonen

Die Interviewstruktur bestand aus einem ersten, mit einer Erzählaufforderung zu ihrem Musizieren eingeleiteten narrativen Teil mit anschliessendem Nachfrageblock zu den gemachten Aussagen. In einem zweiten Teil wurden die Interviewten anhand eines Interviewleitfadens befragt.

- Interviews mit Senioren/-innen: Es wurden fünf leitfadengestützte, halbnarrative Interviews mit Senioren/-innen geführt, als mp3-Format aufgenommen und anschliessend transkribiert. Ein sechstes Interview wurde als Gruppeninterview mit drei gemeinsam musizierenden Senioren/-innen durchgeführt. Somit wurden insgesamt acht ältere Musiklernende Personen befragt. Die Interviewten wurden durch Musiklehrpersonen und Musikschulen vermittelt. Die Auswahlkriterien bestanden in einer Alters- und Geschlechteraufteilung (w = weiblich, m = männlich). Soweit möglich wurde eine Fächerung der gespielten Instrumente und Musikstile angestrebt. Die Altersverteilung der Biografieträger/innen (zum Zeitpunkt des Interviews) war wie folgt: 76, w; 76, m; 72, m; 69, m; 57, w; 57, m; 56, w; 55, w.
- Interviews mit Lehrpersonen: Es wurden zwischen März und November 2011 vier leitfadengestützte, halbnarrative Interviews mit Lehrpersonen geführt, die Musiklernende ab 55 Jahren unterrichten. Eine der interviewten Lehrpersonen unterrichtet eine der interviewten Musiklernenden. Die Interviews wurden als mp3-Format aufgenommen und anschliessend transkribiert. Die Lehrpersonen wurden über persönliche Kontakte vermittelt. Die Altersverteilung der Lehrpersonen (zum Zeitpunkt des Interviews) war wie folgt: 57, m; 57, w; 22, w, studierend; 22, w, studierend.

Die Interviews wurden in der Alltagssprache (Deutschschweizer Mundart) geführt und später in eine der Ausdrucksweise nahe Standardsprache übertragen. Die Transkriptionen der Interviews von Lernenden und Lehrpersonen wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, ausgehend von einem theoriegeleiteten Kategoriensystem nach Hartogh (2005, S. 129–183) und von Themenschwerpunkten, die aus dem erhobenen Material abgeleitet wurden. Bei der Auswertung wurde Bohnsacks Interpretationsverfahren gefolgt (Bohnsack, 2010). Im Zentrum stand dabei die Rekonstruktion der Orientierungsmuster und Selbstdeutungen der Befragten (vgl. Rosenthal, 1995).

---

## 5 Ergebnisse aus der Umfrage bei Zentralschweizer Musikschulen

Die nicht repräsentative Erhebung an den Zentralschweizer Musikschulen (n=34) ergab einen durchschnittlichen Anteil Erwachsener 55+ von knapp unter 2% der Gesamtschülerzahl dieser Musikschulen, was doch auf ein erhebliches Ausbaupotential hinweist, insbesondere da einzelne Musikschulen einen deutlich höheren Wert aufweisen.<sup>5</sup> Der Anteil der über 75-Jährigen ist mit einem Anteil von 6.6% an der untersuchten Alterskohorte klein, liefert jedoch einen überzeugenden Beweis der Lernbereitschaft im höheren Alter. Das prozentuale Verhältnis von weiblichen Lernenden zu männlichen Lernenden steht in einem nicht überraschenden Verhältnis von 2:1. Spitzenreiter bei den Instrumenten ist nach wie vor das Klavier mit rund 25% der Nennungen. Einer grossen Beliebtheit erfreuen sich auch der Gesang und Instrumente wie Handharmonika, Schwyzerörgeli oder Kontrabass, die mindestens teilweise der Volksmusik zugeordnet werden können.

Verschiedene Musikschulen bieten Auftrittsmöglichkeiten für Erwachsene, und bisherige Erfahrungen belegen, dass nicht wenige Erwachsene nach ersten Widerständen ein ausgesprochenes Gefallen an Konzerten und Anlässen finden, sofern diese in einem ihnen entsprechenden Rahmen gestellt werden und über niederschwellige Angebote gut vorbereitet wurden. An einzelnen Musikschulen bestehen Zusammenarbeiten mit Vereinen und Alterseinrichtungen; im Hinblick auf die Altersentwicklung in unserer Gesellschaft und verbunden mit der wichtigen Funktion der Musik für die Volksgesundheit bietet sich mit solchen Kooperationen ein interessantes Feld für alle Anspruchspartner.

---

## 6 Ergebnisse aus den Interviews mit Lernenden und Lehrpersonen

Quantitative Aussagen zu Bedingungsvariablen und normativen Grössen in der musikalischen Sozialisation älterer Menschen war nicht Ziel vorliegender Untersuchung. Die gewählte qualitative Methode ermöglichte es jedoch, die musikbezogenen Lebenswelten älterer Lernender und von Lehrpersonen in verschiedenen, auch unerwarteten Aspekten zu erfassen (vgl. dazu Hartogh, 2005, S. 129) und teils berührende Einblicke in deren Biografien zu erhalten. Aus den Interviews lassen sich Bedeutungsinhalte und Handlungsschemata der Teilnehmenden ableiten, daraus wiederum allgemeine Muster konstruieren, die mit früheren Forschungsergebnissen verglichen und in zukünftigen Forschungsprojekten überprüft werden können. Hartogh (2005, S. 174) stellt in einer Gesamtanalyse fest, dass die musikalische Biografie vor allem von Elternhaus, Schul- und Instrumentalunterricht nachhaltig beeinflusst wird, was von der hier vorliegenden Untersuchung bestätigt wird. Ferner scheint in allen Biografien das Musiklernen und Musizieren eine zwingende Bedeutung zu haben – die Biografie erschiene ohne das oftmals nach längeren Unterbrüchen wieder aufgenommene Musizieren als unvollständig.

Suchte man in den vorliegenden musikalischen Lebensläufen nach einem normativen Imperativ, zeigte sich dieser wohl in der kreativen Auseinandersetzung mit und im Überwinden von Herausforderungen und Widerständen unterschiedlichster Art. Aus der Auseinandersetzung der Musiklernenden mit Widerständen im engeren Musikbereich, aber auch im sozialen Kontext, erschliesst sich ein wesentlicher Bedeutungsgehalt des Musiklernens und der psychophysischen Funktion des Musizierens. Wo sich die Interviewten zu ihrem Musiklernen im Kindes- und Jugendalter äussern, erlaubt das Textmaterial zudem punktuelle Hinweise zur musikpädagogischen Praxis von circa 1950 bis in die 1970er-Jahre, auf die hier aber nur am Rande eingegangen wird. Deutlich machen diesbezügliche Aussagen jedoch, dass

---

<sup>5</sup> Die Daten der Erhebung finden sich im Anhang.

dem ersten Musiklernen für die Bildung positiver oder negativer Selbstkonzepte und für den späteren Umgang mit Musik grosses Gewicht zukommt.

## 6.1 Musikalische Sozialisation und biografische Determinanten

– «*Wenn du anfängst zu jassen, dann kannst du gleich wieder gehen!*»

Eine prägende musikalische Sozialisation scheint bei den Fallgebern/-innen insbesondere im Jugendalter stattgefunden zu haben, was – wie eines der folgenden Beispiele zeigt – jedoch nicht immer gleich zu einem aktiven Musizieren führt. Starke Impulse wurden von Musiklehrpersonen gegeben, indem beispielsweise an einer Sekundarschule verschiedene Musikepochen und deren Komponisten/-innen behandelt wurden, was durch eine umfangreiche und den Schülern/-innen zugängliche Schallplattenbibliothek weitere Unterstützung fand. Bei einer Violinistin wurde das im Jugendalter von der Instrumentallehrperson initiierte Musizieren in einem Erwachsenenorchester zur prägenden Erfahrung. Nicht unterschätzt werden darf die musikalische Sozialisation im Kindesalter durch eine aktive Musikpflege mit Konzertbesuchen oder dem Musizieren im familialen Umfeld, wie bei einer Fallgeberin, die als Kind jeweils dem Orgelspiel des Grossvaters in der Kirche beiwohnen durfte.

Erwachsene Musiklernende aus Herkunftsfamilien, in welchen der Musikausübung kaum ein Stellenwert eingeräumt wurde, sind jedoch genauso anzutreffen wie solche aus aktiv musizierenden Familien, obwohl der zweite Fall überwiegt. Einzelne Befragte liessen durchblicken, dass das Erlernen eines Instruments in der Kindheit aus finanziellen Gründen erschwert war. Wurde bereits in der Herkunftsfamilie musiziert oder musizierten wichtige Bezugspersonen im näheren Umfeld, erfüllen diese meist eine Vorbildfunktion. Dabei kann das eigene Musizieren als Selbstverständlichkeit im Lebenslauf erscheinen: «*Ich wollte schon immer Klavier spielen. Meine Schwester spielte Klavier, und ich wollte das auch, und mein Vater hat Klavier gespielt, und ich habe immer gerne zugehört.*» Andernfalls musste das eigene Musizieren gegen Widerstände erkämpft werden und verlieh ihm dadurch eine besondere Bedeutung, wie aus der Schilderung einer älteren Lernenden hervorgeht: «*Ich komme aus einer Familie, in der die Musik früher keine Rolle gespielt hat. [...] Blockflötenstunde hatte ich bei einer Primarlehrerin, die in ihrer Stube auch ein Klavier stehen hatte, und darauf wollte ich auch immer spielen. Und da hat sie mal gefragt, ob ich das vielleicht nicht mal lernen wolle. Und ich habe meine Eltern sehr überzeugen müssen und immer wieder <bestürmen> müssen, bis sie dann einwilligten.*» Ihren späteren Wunsch nach einem Musikstudium konnte sie sich nicht erfüllen, da die Eltern diesem ablehnend gegenüberstanden: «*Das ist kein Beruf, und du musst zuerst etwas Richtiges lernen.*» So besuchten ihre Eltern auch später nie ein Konzert, in dem sie auftrat: «*Ich glaube, die Mutter würde aus allen Wolken fallen, wenn sie mich sehen und hören würde!*» Das eigene Musizieren und damit verbunden auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit Musik hatte im Leben dieser Frau stets einen sehr hohen Stellenwert und auch eine wichtige ausgleichende Funktion: «*Für mich ist das Klavierspielen, das Üben und der Unterricht ein wichtiger Aspekt im Leben, und ich habe festgestellt, dass es in Phasen, in denen es einem nicht so gut geht, in denen man Probleme hat, die Möglichkeit gibt, wieder Boden unter die Füsse zu kriegen, dass es mir etwas gibt, wo ich wieder auftanken kann.*»

Aus einzelnen Aussagen älterer Lernenden geht ein in der Kindheit oder Jugendzeit erlebter frustrierender Unterricht hervor, dessen Wiederholungen sich die Betroffenen nun auf jeden Fall ersparen wollen. So äussert sich eine ältere Frau zu ihrem früheren Musiklernen: «*Im Lehrerseminar hatte ich aus dem Grund Mühe, weil [ich] nur Etüden und nochmals Etüden [spielen musste], und ich wurde immer zurechtgewiesen, weil ich zu wenig geübt habe. Und so ein Unterricht geht nicht, wirklich nicht, da mache ich zu, so kann ich nicht arbeiten.*» Eine andere Frau äussert sich ähnlich zu ihrem früheren Unterricht als Kind: «*Es ist eine ganz schlimme Klavierlehrerin gewesen, also ich staune, dass ich danach überhaupt noch Klavier gespielt habe... Sie hat eigentlich nur geschimpft, es ist nie etwas richtig gewesen, es war eigentlich alles falsch.*» Von den Befragten wird jedoch auch lernför-

derlicher Unterricht beschrieben und, wie am folgenden Beispiel verdeutlicht, die Bedeutung des gemeinsamen Musizierens: *«Da konnte ich als Siebzehnjährige das Beethoven-Violinkonzert im Orchester mitspielen. Ich glaube, ich hätte auch aufgehört, wenn ich das Orchesterspiel nicht gehabt hätte!»*

In einer Biografie fand das Kind im jeweils nur kurzen Einzelunterricht mit Trompete und später mit Klavier nicht die ihm förderlichen oder zusagenden Bedingungen vor. Die wohl prägende musikalische Sozialisation fand dann im Jugendalter über das Hören von Rock-/Popmusik statt, verbunden mit späteren Besuchen von Open Airs und einem immer breiter werdenden Interesse an verschiedensten Musikrichtungen sowie einem wachsenden kulturellen Interesse. Erst im reiferen Alter und nach ersten autodidaktischen Versuchen wurde der E-Piano-Unterricht mit dem langfristigen Ziel der Jazz-Improvisation aufgenommen. Die Eltern musizierten nicht aktiv, ein Bruder wurde jedoch Berufsmusiker. *«So ab 15 habe ich intensiv Musik gehört und habe auch zweimal, als Kind und als Jugendlicher versucht, Musikunterricht zu nehmen. Das erste Mal Trompete, das war in der Knabenmusik, da habe ich allerdings in der ersten Lektion vorspielen müssen und hatte nicht geübt, dann hat mich der Musiklehrer zum Teufel gejagt und damit ist meine Karriere als Trompeter schon zu Ende gewesen. Das zweite Mal hatte ein Kollege am Gymnasium schulische Schwierigkeiten, dann fragte er mich, ob ich ihm Nachhilfeunterricht geben könnte und seine Mutter würde mir als Gegenleistung Klavierunterricht geben... Und meine Eltern haben dann auch tatsächlich ein Occasionsklavier gekauft... Und ich habe dann zu Beginn so etwa zwei-, dreimal geübt, dann aber viel zu wenig, was dann dazu geführt hat, dass die Musiklehrerin mit der Zeit das Gefühl hatte, ich hätte eine schöne Stimme, ob ich nicht lieber singen möchte.»* Frühe Brüche sind oft bezeichnend für musikalische Biografien älterer Lernenden. Ob der über die Jahre schlummernde Wunsch, einmal ein Instrument lernen zu wollen, mit diesen frühen Brüchen in einem Zusammenhang steht, lässt sich nicht mit Sicherheit erschliessen, ist aber auffällig. In weiteren Forschungen müsste diese Frage aufgenommen werden.

Aus einer anderen Biografie geht eine Verbindung aus enttäuschten Wünschen, Jazzmusik spielen zu können, und dem kritischen Lebensereignis der Pubertät hervor. Klassische Musik erlangte beim Fallgeber erst relativ spät eine Bedeutung, was auch in einem Zusammenhang mit altersbedingten musikalischen Präferenzen gesehen werden kann (vgl. Kleinen, 2008): *«Bis vierzig war ich musikalisch ziemlich passiv, habe aber die normalen Hits gehört. Die klassische Musik hat mir sehr wenig bedeutet, aber mit vierzig [Jahren] habe ich wieder Geschmack daran gefunden. Dann bin ich auch wieder vermehrt in Konzerte gegangen.»* Der Vater des 1944 geborenen Fallgebers spielte in einem Amateuorchester Violine, in der Herkunftsfamilie wurden klassische Konzerte besucht, was – wie bei vielen älteren Musiklernenden – auf eine eher bürgerliche Herkunft schliessen lässt. *«Ich habe als 12-Jähriger mit der Klarinette angefangen und als 15-Jähriger wieder aufgehört. Und ja, wie es halt so ist mit Kindern, ich habe schon geübt, aber nur wenn ich Lust hatte. Ich war bei Herrn B., der war ein relativ legendärer Klarinettist im Tonhalle-Orchester, aber mit 15 war fertig, ich habe aufgehört, bin dann auch in der Schule rausgeflogen und so weiter. [...] Ich war damals Jazz-Fan und wollte Dixieland spielen. Und dann habe ich gemerkt: Ich muss zuerst spielen lernen. Und dann haben mich die Eltern an die Musikschule zum B. geschickt, aber Jazz war damals noch ein rotes Tuch. <Wenn du anfängst zu jazzen, dann kannst du gleich wieder gehen!> Dann hat er gesagt: <Bei mir wird nicht gejazzt, das macht den Ansatz kaputt!> Es war die Musik des Teufels. Das war schon mal ein Riesendämpfer! [...] Dann, so mit 15, 16, ist die Pubertätskrise gekommen, da hat mich dann nur noch die Disco interessiert, dann nur noch hören. [...] Und dann ist die Klarinette verstaubt. Ich habe dann keine Note mehr angeschaut bis wieder mit 45, da hat meine Tochter auch mit Klarinette angefangen... Und dann habe ich gefunden: Jetzt beginne ich auch wieder... Diesen Lehrer [beim Wiedereinstieg mit 45 Jahren] möchte ich ja nicht schlecht hinstellen, der war ein hervorragender Musiker, aber ich habe auch gemerkt, dass ihn Anfänger oder auch Erwachsene nicht gross interessieren, aber das hat sich eigentlich motivierend ausgewirkt... Und da habe ich gedacht: <So und jetzt erst recht!>»*

### Kernpunkte

- Die Aufnahme von Musikunterricht im Alter knüpft an eine internal gelebte Musikbiografie und daher manchmal an abgebrochene Versuche des Musiklernens aus dem Kindes- und Jugendlichenalter an. Mit früheren gescheiterten Lernbemühungen muss behutsam umgegangen werden.
- Besass Musik in der Herkunftsfamilie eines/r Schülers/-in einen niederen Stellenwert, musste das Musiklernen in der Regel erkämpft werden, erhielt dann aber im Lebensverlauf oft grosse Bedeutung.
- Bei der musikalischen Sozialisation sind Musiklehrpersonen prägende Vorbilder, die bis ins Alter erinnert werden.

### 6.2 Aufnahme von Instrumental- und Vokalunterricht

– «...dann hat es eine grosse Pause gegeben, und dann musste ich eigentlich wieder ziemlich von vorne beginnen [...]»

Beim Musiklernen Erwachsener lassen sich drei musikbiografische Voraussetzungen unterscheiden:

- Personen musizieren seit ihrer Kindheit andauernd und begeben sich wieder in eine Unterrichtssituation.
- Personen beginnen nach einem meist längeren Unterbruch wieder zu musizieren, wobei die Neuaufnahme auf demselben Instrument erfolgt oder – was nicht selten der Fall ist – ein neues Instrument oder Gesang gewählt wird.
- Personen, die bisher noch nie ein Instrument spielten oder unter musikpädagogischer Begleitung sangen, nehmen den Musikunterricht auf.

Bei Musiklernenden, die schon immer musizierten, mit der Aufnahme von Unterricht ihre Kompetenzen weiterentwickeln und sich neue Musikstile aneignen wollen, kann von einem Erwachsenenlernen auf einer guten musikalischen Grundlage ausgegangen werden. Ein Wiedereinstieg nach längerem Unterbruch erweist sich oft als Herausforderung, da sich aus der Lernerinnerung genährte Erwartungen nicht umgehend erfüllen; aus dem sich vom Lernen im Kindesalter unterscheidenden Erwachsenenlernen können sogar Irritationen entstehen. Lernen ältere Menschen neu ein Instrument, ist meist ein sehr niederschwelliges Vorgehen in langsamen Schritten angezeigt. Das Instrumentalspiel verlangt nach im Alltag wenig abgerufenen sensomotorischen und kognitiven Fähigkeiten, für die noch kaum Schemata internalisiert sind (vgl. Klöckner, 1989, S. 107). Die Aneignung gänzlich neuer Erfahrungswelten erfordert von den Beteiligten Geduld, Kreativität und Beharrlichkeit. Mindestens bei Wieder- und Neueinsteigern sollte die Lehrperson ein spezifisches Wissen über das Musiklernen im späteren Erwachsenenalter besitzen. Allerdings können alle Musiklernenden den passiven musikalischen Fundus, selbst wenn ein anderes Instrument als das frühere gelernt wird, teilweise reaktivieren.

Vor allem Erwachsene mit einem bereits in den Jugendjahren erworbenen beachtlichen Niveau auf dem Instrument, musizieren bei einer Wiederaufnahme zunächst gerne in einem informellen oder einem nicht-formalen Kontext, bis sie sich dann in älteren Jahren wieder in eine Unterrichtssituation begeben: «...dann hat es eine grosse Pause gegeben, und dann musste ich eigentlich wieder ziemlich von vorne beginnen und habe da auch viel geübt, aber eigentlich möchte ich gerne wieder Klavierstunden nehmen!» Autodidaktische Versuche können denn die Vorstufe zu einem formalen Unterricht sein, ergänzend zum Unterricht verlaufen oder nach kürzeren oder längeren Phasen des Unterrichts wieder aufgenommen werden. Autodidaktische Versuche besonders von älteren Neueinsteigern sind aber nicht immer erfolgreich, da die Komplexität des Musiklernens unterschätzt wird. Bleiben die erwarteten raschen Fortschritte aus, macht sich schnell Enttäuschung breit, und das Musizieren wird aufgegeben. Eine proaktive Informationspraxis von Musikschulen zum Musiklernen im Alter – beispielsweise durch Informationsflyers, Presstexte und Informationsveranstaltungen – kann lernberei-

ten Menschen die nötige Orientierung vermitteln. Eine Lehrperson schildert aus ihrer Erfahrung die Schwierigkeit des autonomen Lernens bei Neueinsteigern im Alter: *«Ich glaube, sie knorzen zu Hause am Instrument herum, bis es ihnen verleidet ist, aber vielleicht sollten sie doch von Anfang an in die Stunde gehen; aber ihr Kopf lässt nicht zu, dass man zu jemandem gehen muss, sie wollen einfach probieren. [...] Die Leute sollten unbedingt informiert werden, weil du kaufst dir das Instrument und übst irgendwie ein halbes Jahr lang. Also dann ist es einfach nur deprimierend, wenn nie ein Erfolg kommt, und das würde ich diesen Leuten eigentlich schon gerne ersparen. Ich glaube, da gehen schon einige zu blauäugig daran.»*

Der beachtliche Anteil informellen und nicht-formalen Lernens in den Biografien älterer Menschen weisen auf die Bedeutsamkeit der Selbststeuerung hin: *«Da habe ich im Musikgeschäft einen Lehrgang für Keyboard entdeckt, von einem Benthien [2007]. Den habe ich mir angeschaut und das Gefühl gehabt, das sei sehr strukturiert aufgebaut, sehr systematisch und leicht verständlich. Und ich habe auch gesehen, dass man in kurzer Zeit *«Blowing in the Wind»* von Bob Dylan spielen kann. [...] Unsere Tochter hatte ein kleines Spielzeug-Keyboard und darauf habe ich dann begonnen, die ersten Aufgaben zu spielen, und gemerkt, dass es mir Spass macht. Nach zwei, drei Wochen hatte ich das Gefühl, dass ich das kann, da komme ich draus, und ich komme schnell vorwärts. Das hat mich dann sehr motiviert und darauf habe ich ein richtiges Keyboard gekauft. [...] Also ich habe alle vier Bände durchgeübt, dann weitere Hefte, und dann hatte ich so das Gefühl, jetzt stehe ich langsam ein wenig an... Mein Wunsch ist gewesen, improvisieren zu können, und dann habe ich mich an der Jazz-Schule erkundigt, ob es möglich wäre, da Unterricht zu nehmen.»*

### **Kernpunkte**

- Bei Erwachsenen, die den Musikunterricht aufnehmen, muss unterschieden werden zwischen Neulernenden, Wiedereinsteigenden und Lernenden, die seit ihrer Kindheit ohne grössere Unterbrüche musiziert haben.
- Erwachsenenunterricht bedarf einer spezifischen Didaktik und Methodik. Zumindest bei Wiedereinsteigern und Neulernenden sollte die Lehrperson über spezifische Kompetenzen im Erwachsenenunterricht verfügen.
- Der Aufnahme des Musikunterrichts gehen nicht selten autodidaktische Versuche voraus. Informelle und nicht-formale Lerntätigkeiten können den Musikunterricht begleiten.

### **6.3 Personale Bedeutung von Musik und Musiklernen**

– *«Ich hatte immer das Bedürfnis, einmal etwas zu machen, das nichts mit dem Beruf zu tun hat.»*

Der äussere Anlass zur Aufnahme eines Instrumental- oder Vokalunterrichts kann sehr unterschiedlich sein. Manche Erwachsene nehmen gemeinsam mit ihren Kindern den Musikunterricht auf, sei es aus dem erzieherischen Gedanken, das Kind in seinem Lernen unterstützen zu wollen: *«Meine Kinder sehen dann, dass auch ich üben muss um etwas zu lernen!»* (Stecher, 2013, S. 11); oder weil sie vom Musizieren ihres Kindes animiert werden. Diese Eltern finden dann nicht selten einen unerwarteten Gefallen an ihrem Instrument und musizieren mit Begeisterung bis in ihren Ruhestand. Vereinzelt entsteht der unmittelbare Anlass aus dem näheren Umfeld: *«Ich hatte immer irgendwie das Gefühl: Ja, komm jetzt – du bist schon so alt und willst noch Klavierunterricht nehmen, und die Nachbarin drüben hatte noch nie Unterricht und beginnt einfach. Da habe ich gedacht: Also gut! Sie hatte wegen der Kinder den Klavierlehrer bei sich zu Hause, und den habe ich mir dann auch geholt!»* Zuweilen entsteht das Bedürfnis nach einer Wiederaufnahme des Musizierens auch aus einer besonderen familialen Situation heraus: *«Ich hatte das Bedürfnis, wieder Klavier zu spielen, da mein Mann zu dieser Zeit beruflich häufig abwesend war, und ich habe diese Zeit zum Üben verwendet.»*

Häufig steht die Aufnahme des Musikunterrichts im Zusammenhang mit dem Eintritt in den Ruhestand. Dieser stellt eine Zäsur im Lebens- und Bildungsverlauf dar. Berufliche Zwänge entfallen. Es finden Umorientierungen statt.<sup>6</sup> So finden sich bei einem Neulernen im Alter unter anderem Menschen aus Handwerks- oder Pflegeberufen, denen Bildung meist aus der kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung vertraut ist. Aber auch das Neulernen einer älteren Frau sei erwähnt: Ausgebildet in einem Handwerkberuf und später durch Familie und Kindererziehung stets in einem praktisch orientierten Umfeld tätig, nahm sie den Instrumentalunterricht mit der Absicht auf, sich nun neu in einem geistigen Bereich bilden zu wollen.

In den vergangenen Jahren ist eine deutliche Veränderung im Bildungsverhalten älterer Menschen festzustellen, was auf eine generationenspezifische Bildungseinstellung und auf – im Berufsleben erworbene – Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstverantwortung und Eigeninitiative zurückzuführen ist.<sup>7</sup> Die vermehrte Aufnahme von Musikunterricht durch ältere Menschen kann zumindest teilweise auf dieses Bildungsverhalten zurückgeführt werden. Sie begeben sich immer öfter mit Blick auf den nahenden Ruhestand in eine musikalische Lernsituation: *«Ich bin jetzt pensioniert und musste ein neues Hobby haben, und das ist jetzt das Örgeli.»* Entweder besteht eine antizipierende Absicht, die *«Zeit der Potentiale»* (Eder, 2013, S. 30) frei von beruflichen und familialen Pflichten auszufüllen: *«Ich hatte immer das Bedürfnis, einmal etwas zu machen, das nichts mit dem Beruf zu tun hat»*. Oder es wird damit die Erwartung sozialer Kontakte verbunden: *«Im Blasorchester habe ich keinen Ehrgeiz... Dafür gefällt mir die Musik zu wenig, also diese Märsche und so, aber so ein bisschen mitmachen ist nicht schlecht.»*

Aus den Beschreibungen von Lehrpersonen und Lernenden zur personalen Bedeutung von Musik gehen vor allem drei miteinander in Beziehung stehende Schwerpunkte hervor: Das soziale Feld des gemeinsamen Musizierens, das Sinngebende des Musizierens im biografischen Kontext sowie die kreative, gestalterische Auseinandersetzung mit Musik und Instrument oder Stimme. So äussert sich eine Lehrperson zu ihrem Schüler: *«Nur schon, dass er diesen Weg von X nach Y auf sich nimmt, dass er zu mir in die Stunde kommen kann, das hat mich schon recht fasziniert! [...] Der erste Tanz den er vorgespielt hat ist von Res Gwerder<sup>8</sup>... Und er hat ihn wirklich recht original gespielt, auch mit Ziehen und Stossen, wie man es früher halt gemacht hat, nicht so wie heute. Da habe ich schon noch gestaunt, einfach jemanden zu sehen, der das so problemlos hinkriegt. Darauf habe ich ihm ein Kompliment gemacht und da hat er wie wahnsinnig gestrahlt, und aufs Mal ist er aus sich herausgekommen und hat gesagt: <Ah, den spielst du auch?> Dann sind wir aufs Mal tief in dem alten Stück drin gewesen und haben das diskutiert.»*

An anderer Stelle äussert sich ein Lernender im Ruhestand selbst zu seiner Faszination in der Interpretation von Musik und schafft dabei auch einen direkten Bezug zu persönlichen Stimmungs- und Gefühlslagen: *«Die Musik selbst, selbst kreativ etwas machen zu können, auch selbst etwas gestalten zu können. Also gerade der Schubert [Sonata Arpeggione d-moll, D 821] hat mich wahnsinnig fasziniert, es ist so ausdrucksstark, musikalisch ist der Schubert unglaublich, von mir aus gesehen macht der mit*

---

<sup>6</sup> Die Gestaltungskompetenz für Übergänge wird jedoch bereits ab der Kindheit entwickelt (Iller, 2013, S. 32) und soll als länger dauernder und ergebnisoffener Prozess verstanden werden, in dessen Verlauf Anforderungen von Rollenwechseln bewältigt werden. Dies legt die Studie *Gesellschaftsbild und Weiterbildung* nahe ((Faulstich & Bremer, 2012). Dessen These lautet, dass Weiterbildungssituationen eine Moratoriums-Phase darstellen, in der bisherige soziale und politische Ordnungsvorstellungen sowie eigene Handlungsoptionen überprüft werden und Umorientierungen erfolgen können.

<sup>7</sup> Schul- und Berufsausbildung sowie Berufsstatus sind als wesentliche Prädiktoren für die Bildungseinstellung anzusehen (Schmidt-Hertha, 2013, S. 28).

<sup>8</sup> Res Gwerder (\* 30.07.1912 in Muotathal; † 04.01.1998 in Arth) war ein bekannter Schwyzerörgeli-Volksmusikant.

*zwei Tönen einen kompletten Stimmungswechsel! [...] Ich habe das Erlebnis ab und zu, dass die eigene Stimmungslage mit der Musik zusammenhängt. Musik ist ein Spiegel der Seele, das habe ich ab und zu, so ein wenig als Selbsttherapie.»*

Dem Musizieren wird dabei nicht allein eine ästhetische Wirkung zugesprochen, es wird ebenso als handwerkliches Lernen beschrieben, ähnlich einem Hobbyschreiner, der nach der gelungenen Herstellung eines Stücks seine Werkstatt zufrieden verlässt: *«Man kann ja auch in etwas hineinkommen, wo man sich wieder konzentrieren kann. Es ist nicht eine Trance oder etwas Esoterisches, sondern wirklich etwas üben, etwas tun, das einem wieder auf den Boden und zu sich selbst bringt. Für mich ist es etwas wie ein Handwerk, wo ich daran lerne und arbeite.»*

Aus dieser und der folgenden Aussage geht deutlich eine psychohygienische Funktion des aktiven Musizierens hervor, die von älteren Lernenden durchwegs explizit oder implizit angeführt wird: *«Wenn ich nach der Arbeit Klavier spiele, kann ich abschalten und auf eine andere Ebene wechseln. Wenn ich zornig bin, kann ich es loswerden.»* Die ausgleichende Funktion des Musizierens bei älteren Lernenden wird auch durch die Aussagen der befragten Lehrpersonen bestätigt: *«Viele kommen nach der Arbeit, sind abgespannt, und dann sagen sie jeweils am Schluss der Stunde: <Ich bin so müde gewesen und jetzt bin ich wieder total frisch!>»*

Eine Lehrperson äussert sich zum Unterricht mit einer älteren Schülerin, die krankheitsbedingt in einer schwierigen Lebenssituation steht: *«Ich habe über ein Jahr mit ihr in der Stunde einfach geübt, und ich wusste, sie ist so an ihren Grenzen. Aber sie wollte die Klavierstunde, sie hat gesagt, sie brauche das: <Es tut mir gut! Das ist in der Woche einmal etwas völlig anderes, und ich habe dann nicht die Zeit [an meiner Krankheit] herum zu studieren; ich muss dann etwas anderes tun, und es geht mir dann besser.>»* An diesem Beispiel wird ein quasi selbsttherapeutischer Effekt des Musizierens deutlich, der ästhetische Ansprüche deutlich überlagert. Trotzdem darf in diesem Kontext nicht von Musiktherapie gesprochen werden, da primär eine *Musikbildung* intendiert wird.

Eine Klavierspielerin äussert sich zur ausgleichenden Wirkung des Musizierens in schwierigen Lebenssituationen: *«Das Klavier ist mein treuester Freund, ihm kann ich alles sagen!»* Und sie sinniert weiter: *«Für mich wäre es schlimm, wegen einem körperlichen Leiden nicht mehr Klavier spielen zu können!»* Eine Geigerin kann sich ihr Leben ohne Musik nicht vorstellen: *«Ich möchte sicher musizieren, solange es geht!»* Wie beharrlich und kreativ ältere Erwachsene ihr Musizieren zuweilen verfolgen, geht aus dem Beispiel eines vor seiner Pensionierung stehenden Lokomotivführers hervor, der sich zum Güterzugdienst einteilen liess, um während den damit verbundenen längeren Wartezeiten auf der Lokomotive jeweils seine Klarinette spielen zu können.

Eine eigenständige personale Bedeutung schreiben die meisten Musiklernenden dem Üben zu: *«Es macht einfach Freude, das Üben an sich!»* Oder: *«Das Schönste an einem Werk ist, dieses nachzubilden!»* Ein älterer Musiklernender stellt sein freies Spielen in einen Sinnzusammenhang mit eigener Kreativität und Entspannung: *«Zum Teil spiele ich einfach so für mich, das Fantasieren ist auch gut, da gibst du nicht einfach eine vorgegebene Melodie wieder, da gibst du etwas, was du so im Kopf drinnen hast, wieder. Für die Tongebung und die Motorik ist das sehr entspannend und günstig.»*

### **Kernpunkte**

- Erwachsene nehmen Musikunterricht nicht selten bei Veränderungen im Lebenslauf auf (Kinder beginnen mit dem Musikunterricht, Kinder verlassen das Haus, Eintreten in den Ruhestand, Trennungen, Ortswechsel oder anderes).
- Mit dem Musiklernen erschliessen sich ältere Menschen ein sinnstiftendes Betätigungsfeld. Sie verbinden mit dem Musizieren Qualitäten wie Lebenszufriedenheit, kreatives Gestalten

oder soziale Kontakte. Aus dem Spielen eines Instruments oder durch die Gesangsausübungen entstehen neue Erlebenswelten.

- Die dem Musizieren von den älteren Lernenden zugeschriebene Bedeutung leitet sich nicht aus rein ästhetischen Ansprüchen ab, entscheidend ist häufig eine psychische Ausgleichsfunktion.

#### 6.4 Musiklernen im Erwachsenenalter

– *«Ich bin einer dieser Typen der nicht gerne aufgibt, wenn er mal was angefangen hat!»*

Lernen im Erwachsenenalter ist stets ein Anschlusslernen, was Lehrpersonen berücksichtigen müssen. Verfügbar Kinder bei der Aufnahme von Musikunterricht ihrer Entwicklung entsprechend über einen engeren musikalischen Horizont bzw. über ein hohes Mass an «Offenohrigkeit» (Hargreaves, 1986, S. 61; Gembris, 2005, S. 400), kann bei Erwachsenen in der Regel von teils beträchtlichen musikalischen Erfahrungen, musikalischem Wissen, Urteilsvermögen und bestimmten Präferenzen ausgegangen werden. Selbst wenn ältere Erwachsene zum ersten Mal, oder nach einem längeren Unterbruch wieder neu mit einem Unterricht beginnen, ist von einer internal gelebten Musikbiografie auszugehen, wie etwa bei einem Hochschulprofessor, dessen intensive Musikrezeption bereits im Jugendlichenalter begann, der rege Konzerte besuchte und solche auch selbst organisierte sowie eine umfangreiche Phonothek anlegte: *«Ich habe sehr viel Musik gehört, zu Beginn vor allem Rock und Pop, halt was man so gehört hat in dieser Zeit, so <Ten Years After>, <Deep Purple>, <The Who>, also die ganze Szene! Nachher dann stärker Blues, immer mehr Jazz... Und ich habe auch sehr verfolgt, was in der Musikszene so läuft. [...] Im Rahmen eines kulturellen Forums habe ich sehr viele Konzerte organisiert, und wir haben dann praktisch alles bei uns gehabt, was Rang und Namen hatte. [...] Ich habe nie ein Instrument gespielt, aber immer das Gefühl gehabt, dass ich irgendwann eines spielen möchte.»*

Eignen sich Kinder Musik in einem impliziten Lernprozess spontan und intuitiv an, lernen Erwachsene analytisch, was von Lehrpersonen stets als Herausforderung beschrieben wird: *«Bei ihm ist es so, dass er fragt. Er gibt eine Richtung und fragt viele Sachen nach, und das ist natürlich sehr interessant, aber gleichzeitig auch nicht einfach.»* Andererseits können Erwachsene durch ihre reflektierte Herangehensweise und Kommunikationskompetenz über die sich stellenden Herausforderungen die Lehrperson orientieren, was bei Kindern eher selten der Fall ist: *«Er hat gleich zu Beginn schon sehr konkret die Probleme beschrieben, die er hatte, und [gesagt], dass er an diesen arbeiten will.»* Oder: *«Er hat ganz klar sagen können, wenn das und das passiert, dann ist fertig, und so haben wir auch den Unterricht recht gezielt machen können.»* Die unterschiedlichen Vorgehen bei Erwachsenen und Kindern beschreibt auch eine andere Lehrperson: *«Er ist der Typ, bei dem du zuerst ausführlich erklären solltest. Ich glaube, er hatte einmal Klavierunterricht, und von der Musiktheorie her hat er noch ein grosses Wissen. Man kann viel mit Worten erklären. Und bei den Kindern mache ich es halt oft so, dass ich mal sage: <Schau mal auf meine Finger und höre mal zu!» Das ist bei ihm jetzt nicht so, er möchte lieber die Erklärungen und sich daran festhalten, und erst dann getraut er sich zu spielen. Aber dass ich einfach vorspiele und er nachspielt, darauf lässt er sich nicht so gerne ein.»*

Biografische und berufliche Bezüge beeinflussen das Lernen Erwachsener, was von der Lehrperson im folgenden Beispiel deutlich wahrgenommen wurde: *«Man merkt im Unterricht, dass er Wissenschaftler ist; er denkt so viel über Kleinigkeiten nach. Manchmal ist es auch unterstützend, weil er viele Sachen selbst herausfindet.»* Das Erkennen und Verstehen solcher Bezüge ist Voraussetzung einer individuellen Anpassung der Methodik und vermag dem Unterricht eine zusätzliche Qualität zu geben.

Trotzdem darf die Ebene der kognitiven Auseinandersetzung im Lernprozess nicht zur Annahme verleiten, erwachsene Musiklernende würden selbstredend über reflektierte und angepasste Lerntechniken verfügen. Nicht selten werden Herangehensweisen aus dem Musikunterricht im Kindesalter über-

nommen, denn auch ältere Erwachsene wollen sich neue Stücke in einem «schnellen» spielenden Prozess aneignen, und persönliche Dispositionen lassen ein langsames und kontrolliertes Lernen zur Herausforderung werden: *«Er will alles schnell können, schnell spielen, alles schnell wissen, das ist vielleicht seine Persönlichkeit. Das hat nichts mit seinem Alter zu tun, ganz klar fehlt ihm die Geduld und die Art und Weise, wie er ein Stück angehen muss.»*

Kann bei älteren Erwachsenen von einer im autonomen Impetus der Lebensweltorientierung begründeten starken Motivation ausgegangen werden, bewegt sich das volitionale Vermögen oft innerhalb eines eng abgesteckten Rahmens. Ausgesprochen klar zeigt sich dies bei der Wahl von Spielliteratur. Ältere Lernende sind dabei von klaren Vorstellungen geleitet, wie die Gespräche mit ihnen und mit Lehrpersonen zeigen. Oft werden sie auch beim Radiohören oder etwa bei einem Konzertbesuch auf für sie neue Musik aufmerksam und beschaffen sich die Noten umgehend: *«Ich bin der, der praktisch jedes Mal die Initiative ergreift, ich gebe der Lehrerin einfach die Noten, und dann spielen wir das.»* Ein Trio, deren Mitspieler/innen regelmässig Konzerte besuchen, berät jeweils in den gemeinsamen Proben neue Spielliteratur, die nicht selten für ihre Besetzung arrangiert werden muss. Dazu beauftragen sie einen jungen Musiker gegen Bezahlung.

Ältere Menschen verstehen den Musikunterricht als Bildungsangebot, das sie als eine von ihnen bezahlte Dienstleistung beanspruchen. Sie wollen sich in ihrem selbstgewählten Musiklernen nicht fremdbestimmen lassen. Selbst bei den den Lernenden plausiblen und einsichtigen didaktischen Inhalten, wie beispielsweise Fingerübungen oder Etüden, werden solche Aufgaben nicht oder nur sehr widerwillig und dann meist nur für kurze Zeit ausgeführt. So merkt eine Klavierschülerin passend an: *«Wenn ich bestimmte Stücke übe, verleidet mir das einfach, ich kann überhaupt nicht dranbleiben, und es gibt andere Stücke, bei denen es mir überhaupt nichts ausmacht, ein Jahr daran zu üben!»* Und weiter: *«In der Primarschule musste ich natürlich die Tonleitern rauf und runter, und alles Mögliche wie Etüden und so, aber das mache ich nicht mehr. Ich finde das nicht so lustig, obwohl es wahrscheinlich schon eine gewisse Geläufigkeit bringen würde. Aber mir ist es egal, wie weit ich da komme, mir muss es einfach wirklich Spass machen.»* Diese Klavierschülerin spielt auf einem beachtlichen Niveau, und hier von einem anspruchslosen Unterricht auszugehen, wäre ein Fehlschluss; die Ansprüche von Schülerin und Lehrperson sind hoch, aber die Literatur muss den passenden individuellen Bedeutungsgehalt aufweisen: *«Meine Lehrerin hat mir schon verschiedene Sachen [wie Volksmusik und Pop] zum Ausprobieren gebracht, aber dann geht es nicht lange, und es verleidet mir; ich habe einfach keine Lust, da dran zu bleiben – es wird mir langweilig, das ist es!»* Eine Auseinandersetzung mit teils erheblichen Widerständen geht stets aus dem zeitlichen Ablauf der musikalischen Biografien mit ihren Brüchen und Biegungen hervor. Im subjektiven Erleben der Lernenden zentral ist das Motiv der Verwirklichung, bei der neue Inhalte entdeckt und angeeignet werden. Allein der individuelle Umgang mit dem Spannungsfeld aus äusseren Widerständen und intrinsischer Motivation sowie weiterer persönlicher Dispositionen gibt dem Musiklernen älterer Menschen eine eigene Bedeutsamkeit.

In der Mehrzahl der Unterrichtssettings mit älteren Erwachsenen übernimmt die Lehrperson die Rolle der unterstützenden Impulsgeberin im Rahmen eines partnerschaftlichen Unterrichts. So äussert sich eine Lehrperson zu ihrem Rollenverständnis: *«[...] dass du dich wirklich auf den Schüler einlässt und seinen Bedürfnissen Raum gibst, aber dass du ihm in diesen Dingen eine möglichst grosse Hilfestellung gibst.»* Flexibilität beim individuellen Eingehen auf den sich ergebenden Unterrichtsprozess ist eine Fachkompetenz, über die Lehrpersonen im Unterricht mit älteren Menschen zwingend verfügen müssen. Durch die akzentuierte Selbststeuerung und Spontanität kann der Unterricht überraschende Wendungen nehmen, die von der Lehrperson mitzugehen sind: *«Ich konnte jetzt wirklich noch in keiner einzigen Lektion voraussagen, wie das jetzt wird.»*

### Kernpunkte

- Bildungsprozesse im Musikunterricht mit erwachsenen Lernenden gründen in deren Deutungs- und Handlungsmustern. Denn Erwachsene verfügen über eine langjährige internal gelebte Musikbiografie und nicht selten über ein breites musikalisches Wissen. Musiklernen bei Erwachsenen ist stets ein Anschlusslernen.
- Lehrpersonen sind Impulsgeber/innen und Begleiter/innen, die Lern- und Übeprozesse anregen und Inhalte partnerschaftlich vermitteln.
- Erwachsene lernen in einem bewussten und selbstbestimmten Prozess. Sie lehnen Lernangebote ab, die ihnen nicht zusagen, auch wenn sie deren Zweck durchaus einsehen. Lernwiderstände müssen von der Lehrperson daher ernst genommen und sorgsam begleitet werden.

### 6.5 Bedürfnisgerechter und selbstgesteuerter Unterricht

– *«Ich habe entscheiden können, was mir gefällt und was nicht.»*

Eigentlicher Wert jedes Interviews ist die Einzigartigkeit der erzählten musikalischen Biografie, die stets in Verbindung mit der allgemeinen Lebensbiografie zu deuten ist. Diese originären Anteile sind somit nur in der Gesamtschau eines Interviews wirklich fassbar und lassen die Biografie lebendig werden. Die dabei hervortretenden Persönlichkeitsaspekte der Interviewten weisen in ihrer Summe auf einen Individualisierungsanspruch und eine Selbststeuerung, die allgemein für den Unterricht mit älteren Menschen charakteristisch sind. Als eines der Hauptmerkmale der Untersuchung trat denn auch ein stark an die individuelle Situation angepasster Unterricht hervor. So besuchte ein noch praktizierender Arzt nach ersten autodidaktischen Versuchen den Instrumentalunterricht, um neue Impulse für weitere Lernschritte zu erhalten. Zur Vereinbarung der Unterrichtslektionen meldete er sich bei seiner Lehrerin jeweils telefonisch in sehr unregelmässigen Abständen. Eine bedürfnisorientierte Selbststeuerung prägte auch den Verlauf des Unterrichts, der in seiner zeitlichen Dauer sehr unterschiedlich sein konnte und der vom Arzt meist dann beendet wurde, wenn er die nach seinem Dafürhalten entscheidenden Impulse erhalten hatte. Die Unterrichtsdynamik wiederum wurde vom Schüler durch spezifische Fragen zu sich stellenden Herausforderungen bestimmt. Zur Orientierung auf seinem Instrument, dem Schwyzerörgeli, kreierte er eine eigene Griffschrift, und seine Spielweise entwickelte er durch das Anhören alter Audioaufnahmen von ihm faszinierenden früheren Volksmusikanten. Ein biografischer Bezug dieser Selbststeuerung zum eigenständigen Entscheiden und Handeln im Arztberuf scheint naheliegend. In einem solchen Setting kommt der Lehrperson die Rolle der Beraterin und Lernbegleiterin zu: *«Es geht bei uns manchmal eine Stunde und dann sagt er: <Du, ich habe alles was ich wissen sollte, ich gehe jetzt wieder nach Hause zum Üben.> Und auch schon habe ich auf die Uhr geschaut und gemerkt: Jessesgott, es sind schon zweieinhalb Stunden vorbei, und es ist gewesen, als wären wir erst vierzig Minuten dran.»*

Erwachsene Lernende erwarten einen ihren Bedürfnissen und Vorstellungen angepassten Unterricht. Sie verstehen sich als Kunden/-innen in einem Bildungsmarkt und wollen keinesfalls in eine erzieherische oder nicht-autonome Lernsituation gedrängt werden, wie diese möglicherweise aus dem früheren Musiklernen in schlechter Erinnerung geblieben ist. Nicht selten wird die Wiederaufnahme von Musikunterricht im Alter sogar als neuer Versuch zu einem unbeschwertem Musizieren verstanden. Eine eingehende Abklärung der Bedürfnisse der Lernenden bei der Aufnahme des Unterrichts scheint unabdingbar zu sein: *«Die Lehrpersonen sind auf meine Wünsche eingegangen. Ich habe mein Tempo selbst bestimmt, ich habe auch gesagt, was ich spielen wollte; sie haben mir schon auch Sachen gebracht, aber ich habe entscheiden können, was mir gefällt und was nicht.»*

Die Verantwortung für das Üben zu Hause sollte den Erwachsenen überlassen werden. Eine Musiklernaende sagt dazu: *«Von der Lehrperson erwarte ich die Haltung, dass sie das Gegenüber ernst nimmt, ihm aber auch die Verantwortung für sein Lernen übergibt.»* In gleicher Weise äussert sich auch eine

Lehrperson: *«Er ist erwachsen, und ich erwarte von ihm nicht, dass er übt, wenn er nicht will. Er hat einen eigenen Willen.»* In diesen Aussagen wird der Unterschied von Erziehung, wie sie bei Kindern zum Zuge kommt, und Erwachsenenbildung deutlich.

Ältere Lernwillige haben Musiklehrpersonen und Musikschulleitungen früher oft mit der Begründung abgewiesen, das Neulernen eines Instrumentes in ihrem Alter sei aussichtslos. Hintergrund solcher Haltungen ist wohl eine falsch verstandene Exzellenz-Vorstellung und ein fehlendes Wissen den Bildungsbemühungen und -ansprüchen älterer Menschen gegenüber. Ältere Erwachsene brauchen jedoch lediglich eine wohlwollende, behutsame Unterstützung und Begleitung ihres Lernens. Immer wieder können Zweifel das Musiklernen infrage stellen: *«Früher ist es gang und gäbe gewesen, dass sie abgewiesen wurden, und jetzt müssen sie eine innere Barriere überwinden. Das drücken sie sehr oft zu Beginn aus, aber es begleitet sie auch immer wieder im Unterricht. Daran sieht man, wie vorsichtig man mit Urteilen umgehen muss, die Leute tragen das danach mit sich herum, und es wurmt immer wieder. Dann muss man auch sagen: <Du musst einfach mutig sein und ausprobieren!> Man kann nicht immer alles versprechen, du kannst sie nur begleiten auf ihrem Weg. Wie flexibel du in jedem Bereich sein kannst und über Dinge hinwegsehen kannst, die vielleicht im Moment nicht gelingen – das wird geschätzt. Und wenn sie eine gewisse Zeit bleiben und merken, dass sie die und die Fortschritte gemacht haben, dann ist das eine riesige Bestätigung für sie, und ich denke, das ist sehr wichtig für sie!«*

### **Kernpunkte**

- Erwachsenenlernen ist Musikbildung und nicht Musikerziehung oder Therapie.
- Erwachsene wollen sich selbstbestimmt bilden und nicht <späterzogen> werden. Sie sind selbstverantwortlich für ihr Lernen.
- Unter Umständen haben Erwachsene keine weitreichenden Ambitionen hinsichtlich instrumental- oder gesangstechnischen Standards, sondern sehen dieses als Teil ihrer verschiedenen kulturellen Aktivitäten.

### **6.6 Lernbereitschaft und finanzielle Aspekte**

– *«Er ist sechzig, aber dieser Mensch will immer noch so viel lernen, das fasziniert mich einfach!«*

Die folgenden Zitate von Lehrpersonen stehen beispielhaft für die enorme Lernbereitschaft älterer Erwachsener und zeugen von einer ausgesprochen starken intrinsischen Motivation. So sagt beispielsweise eine Lehrperson: *«Sie üben regelmässig, es kommt wirklich sehr viel von ihnen. [...] Sie haben vielleicht Defizite im Vergleich mit Kindern, was die Fingerfertigkeit angeht, aber das Schätzen des Übens, auch die Zeit, die man ins Üben investiert, ist schon eine andere Dimension als bei Kindern oder Jugendlichen.»*

Das häufige umfassende Interesse an Musik ist in Beziehung zu einem Bildungsanspruch zu sehen. Erwachsene Lernende wollen sich die Welt der Musik umfassend aneignen, ihr Interesse übersteigt das engere Feld des eigenen Musizierens. In diesem Kontext beinhaltet Musiklehren noch viel mehr als etwa bei jugendlichen Schülern/-innen die Vermittlung musikalischer Lebenswelten und geschichtlicher Zusammenhänge. *«Er ist so wie ein Schwamm. Er saugt wirklich alles auf und verlangt auch immer noch nach mehr und fragt wirklich nach jedem Detail. Und dabei nicht nur musikalische Sachen. Er fragt auch oft, wie es mir auf der Bühne geht, oder wie es in einem Konzert ist, und wie es ist, wenn du Tanzmusik machst. Also, er will wirklich alles wissen, ich bin manchmal erstaunt, wie weit er denkt. Auf einmal kommt eine Frage, und das mit einem grossen Eifer! Das ist wohl sein stärkster Persönlichkeitszug in der Lektion, würde ich jetzt meinen. Er kommt oft mit Aufnahmen und sagt: <Dieses Stück will ich einfach spielen!>, und dann ist es ihm gleich, ob er jetzt ein halbes Jahr an dem Stück arbeiten muss oder nur zwei Wochen. Wenn er etwas will, dann ist ihm jeder Aufwand recht!«*

Stehen Musiklernende noch im Berufsleben, muss die Übekonstanz in Abhängigkeit beruflicher Determinanten beurteilt werden. Unregelmässige Arbeitszeiten und Nachtarbeit, wie etwa bei in Pflegeberufen tätigen Musiklernenden, können sich einschränkend auswirken, ebenso lange Arbeitszeiten und -wege. Weiter kann durch die Wohnsituation das Üben sonntags oder zu späten Zeiten erschwert oder gar verunmöglicht sein. Gleichwohl schaffen sich viele der noch im Berufsleben stehenden Musiklernenden aus einem inneren Antrieb die zum Üben nötigen Freiräume: *«Als ich noch beruflich tätig war, da waren es durchschnittlich etwa vierzig Minuten am Tag. [...] Wenn ich von der Arbeit nach Hause gekommen bin, habe ich immer schnell etwas getrunken, und dann ab in den Keller, gleich üben! Nicht dass ich mich da nicht anstrengen müsste, aber ich übe gerne! Nach einer Stunde oder anderthalb Stunden muss ich dann eine Pause machen. Länger macht keinen Sinn, da kommt nichts mehr raus, die Konzentration lässt nach.»* Sind dem Üben während des Berufslebens teils enge zeitliche Grenzen gesetzt, wird im Ruhestand oft viel Zeit investiert. Die Lernenden verfolgen Ziele, die sie in absehbarer Zeit erreichen wollen. Drei Stunden oder mehr als tägliche Übezeit sind nicht selten: *«Er setzt sich, glaube ich, jeden Tag hin und übt und übt und übt! Also, es ist ihm recht wichtig, dass er sein Ziel [bald] erreicht und nicht erst in zehn Jahren.»* Und wird der eigentliche Übeprozess von den Musiklernenden überwiegend als eigenständiger Wert von erheblicher personaler Bedeutung dargestellt, kann das Üben im Einzelfall eher eine Notwendigkeit im Verfolgen äusserer Ziele sein: *«Für mich ist das Üben eher ein notwendiges Übel, als dass es mir Freude macht... Ich übe, damit ich im Ensemble halbwegs mitspielen kann, und nicht einfach zum Selbstzweck!»*

Häufig geäussert von älteren Lernenden wird auch ein Leistungsanspruch. Sie wollen gefordert werden und eigene Grenzen ausloten, dies aber im Rahmen ihres Interessenfeldes und soweit wie möglich frei von Druck: *«Das Musikmachen schaue ich schon als Herausforderung an, als etwas, wo Leistung kommen muss [...]. Es muss Spass machen, es muss ein reines Hobby sein, aber so gut wie möglich.»* Aus der folgenden Textstelle wird eine anzustrebende lernförderliche Mischung aus einem kollegialen Unterrichtsetting verbunden mit klaren Anforderungen deutlich: *«Meine Lehrerin ist nicht nur kollegial mit mir, sie kann auch recht streng sein, was ich gut finde. Und manchmal denke ich auch, was denkt die sich eigentlich, das ist jetzt schon etwas verrückt, was sie da von mir verlangt.»* Leistungsansprüche werden nicht selten zur Herausforderung wenn bei den Lernenden selbst eine (zu) grosse Differenz zwischen musikalischer Vorstellung oder Wünschen nach Spielliteratur und dem tatsächlichen Leistungsvermögen besteht. Diesbezügliche Spannungsfelder ergeben sich gerne aus einem beruflichen oder einem allgemeinen Sozialisationsverhalten, das auf einem hohen Anspruch an Perfektion und Spitzenleistung aufbaut.

Der Wert und die Wichtigkeit des Musizierens wurde in den Schilderungen der Lernenden, wie auch in den Aussagen der Lehrpersonen, sehr deutlich zum Ausdruck gebracht. Auch scheuen einzelne Erwachsene einen mitunter erheblichen finanziellen Aufwand zur Ausübung ihrer Freizeitbeschäftigung nicht. So liess sich eine im Pflegeberuf tätige Frau eine schallisolierende Box in ihre Wohnung einbauen, um auch abends spielen zu können – Kostenpunkt etwa CHF 15'000. Um anspruchsvolle Literatur spielen zu können, engagierte und bezahlte ein pensionierter Lernender Berufsmusiker/innen für regelmässige Proben. Ein Cellist leistete sich ein wertvolles, hohen klanglichen Ansprüchen genügendes Instrument. Aus denselben Gründen suchte sich seine Klavierpartnerin einen neuen Flügel aus. Viele ältere Lernende lassen sich den Musikunterricht jährlich mehrere tausend Franken kosten, wobei der monetäre Aspekt als Indikator der enormen ideellen und emotionalen Bedeutung des Musizierens im jeweiligen Lebenskontext zu sehen ist.

Im Zusammenhang mit dem finanziellen Aufwand ist auf eine 2013 von Jurate Stecher durchgeführte nicht-repräsentative Umfrage (n=50) unter älteren Musiklernenden und Nichtlernenden zu verweisen, die Einblicke in die finanziellen Möglichkeiten oder in die Bereitschaft zum finanziellen Aufwand der Befragten vermittelt (Stecher, 2013, S. 41). Die Kosten für das Instrument sind darin nicht enthalten.

Kostenbandbreite p/Jahr	N
Bis zu CHF 500.00	8
Bis zu CHF 1'000.00	22
Bis zu CHF 2'500.00	13
Bis zu CHF 3'500.00	5
Über CHF 3'500.00	2

Abbildung 3: Tabelle Kostenaufwand Musiklerner (nach Stecher, 2013)

### Kernpunkte

- Erwachsene sind oft von einer starken intrinsischen Motivation geleitet, was sich ausdrückt in einem weitreichenden, über den Unterricht hinausgehenden Musikinteresse, in einer hohen Lernbereitschaft und dem Anspruch auf hohe Leistung beim (zuweilen allerdings nicht konstanten) Üben, das einen eigenständigen motivationalen Wert hat.
- Erwachsene Musiklerner befinden sich im Spannungsfeld eigener Ansprüche, die von einem ausgeprägten, beruflichen Leistungsdenken geprägt sein können, und den tatsächlichen Möglichkeiten. Lehrpersonen sollten daher realistische Perspektiven vermitteln.
- Erwachsene betreiben ihr Musiklernen oft mit grosser Intensität und sind bereit, dafür Summen zu investieren.

## 6.7 Selbsteinschätzung der Musikalität und des Lernens

– *«Mir muss es einfach Spass machen!»*

Als Bezugspunkt zur Selbsteinschätzung der eigenen Musikalität dient früherer oder aktueller Unterricht. Lernende orientieren sich an der Lehrperson, deren Aussagen bezüglich musikalischer Fertigkeiten und Fortschritte und setzen dies in Beziehung zu den eigenen Lernerfahrungen und Äusserungen aus dem näheren Umfeld. Die Selbsteinschätzung oszilliert im Spannungsfeld dieser Determinanten hin und her und bildet sich auch laufend um. Ein Musiklerner beschreibt seine Enttäuschungen, daraus resultierende Fortschritte und das Spannungsfeld im unerreichbaren Vorbild der Lehrperson: *«Beim ersten Vorspielen habe ich gemerkt, dass ich eigentlich überhaupt nichts kann. Der Lehrer hatte das Gefühl, der Anschlag sei viel zu hart und ich spiele vor allem nicht genügend legato. Da habe ich gemerkt, dass es zwar gut gewesen ist, autodidaktisch zu lernen, aber es haben sich halt doch auch viele Fehler eingeschlichen. Zu Beginn war das für mich natürlich sehr enttäuschend, doch dann habe ich gemerkt, dass ich relativ viele Fortschritte machen konnte... Nun spiele ich auch relativ komplexe Geschichten... Dank ihm bin ich viel präziser geworden und habe enorm viel gelernt. Er ist ein wahnsinnig guter Pianist, was für mich zum Teil auch frustrierend war... Wenn ich so sehe, was er kann, komme ich mir wahnsinnig klein vor!»*

Insbesondere die Wiederaufnahme des Instrumentalspiels nach einem längeren Unterbruch ist bei älteren Menschen oft mit grossen Herausforderungen verbunden. Die Diskrepanz zwischen den Idealvorstellungen und den aktuellen Möglichkeiten kann frustrierend sein. Ein Anknüpfen an die erinnerte Leichtigkeit des Lernens in der Kinder- und Jugendzeit will nicht umgehend gelingen, das Herstellen eines angestrebten Spielgefühls erweist sich als schwierig, und die erwarteten Fortschritte stellen sich langsamer ein als erhofft: *«Am Anfang war es sehr frustrierend! Natürlich ist alles weg gewesen, wobei natürlich eine gewisse Keimzelle immer noch übrig bleibt, weil man das von der Jugend her hat.»* Solche schwierigen Phasen müssen von der Lehrperson verständnisvoll und unterstützend begleitet werden, wobei besonders die Anwendung von partnerschaftlichen Vermittlungsmethoden von grosser Bedeutung ist (Ernst, 1991, S. 93). In der Regel verfolgen ältere Menschen ihr Musiklernen aufgrund einer starken intrinsischen Motivation oder bestimmter Sozialisationen jedoch sehr beharrlich.

Vereinzelt stösst das Musizieren älterer Erwachsener im familialen Umfeld auf wenig Interesse oder gar auf Ablehnung, was bei Partnerschaften auf bewusst getrennt gehaltene Freizeitbetätigungen zurück geführt werden kann, oder weil, wie die folgende Schilderung aufzeigt, Toleranzgrenzen tangiert werden: *«Ich habe noch gedacht, auf Saxophon zu erweitern, was dann aber bei der Frau ganz grossen Protest ausgelöst hat. Sie sagte: <Bleib bei deinen Leisten, das tönt ja fürchterlich!>, und das war dermassen <motivierend>, dass ich wieder aufgegeben habe.»* Ablehnende wie unterstützende Signale aus dem Umfeld scheinen eine bedeutende Funktion auszuüben und emotional nachhaltig zu wirken, denn sie werden erinnert und mit Bedeutung aufgeladen: *«Also, meine Kollegin hat mir gesagt: <Du spielst ganz anders, seit du in die Stunde gehst!>, also, es hat Auswirkungen!>»*

Zur Selbsteinschätzung seiner musikalischen Kompetenzen orientiert sich ein älterer Musiklerner an den Richtlinien eines Berufsverbandes und entnimmt sich daraus auch seine Zielvorgaben: *«Ich kann nicht ab Blatt spielen, und was über den Schwierigkeitsgrad 4 hinaus geht, fange ich gar nicht erst an. Was zwischen 3 und 4 liegt, möchte ich spielen und das auch gut spielen, dass man findet, doch das tönt, da hört man nicht, dass da ein Amateur dahinter steckt.»* Die Einschätzung der eigenen Musikalität kann aber auch dem subjektiv empfundenen Bedeutungsgehalt des Musizierens entnommen sein: *«Mir ist es egal, wie weit ich da komme, mir muss es einfach Spass machen!... Ich könnte ja auch Vergleiche zu einem guten Pianisten anstellen, etwas das ich nie erreiche... Aber das spielt schliesslich überhaupt keine Rolle.»*

### **Kernpunkte**

- Die Selbsteinschätzung der musikalischen Kompetenzen orientiert sich bei älteren Lernenden am dem Schwierigkeitsgrad gespielter Werke, an den Äusserungen aus dem Umfeld und vor allem an den Rückmeldungen der Lehrperson.
- Die eigene Sicht auf die Musikalität hängt auch von Erinnerungen an das Musizieren im Kindes- und Jugendalter ab, von den selbst feststellbaren Fortschritten ab und vor allem vom Eigenwert, der dem Musizieren gegeben wird.
- Lernhemmenden Selbsteinschätzungen der Musikalität bei Erwachsenen müssen Lehrpersonen feinfühlig entgegenwirken.

## **6.8 Körperliche und mentale Einschränkungen**

– *«Der Bratschist hört ausgesprochen schlecht, beim Pianisten haben die Rhythmusprobleme eher zugenommen, ich habe einen viel kürzeren Atem und meine Frau hat auch ein Hörgerät.»*

Das Musizieren im Alter ist meist verbunden mit körperlichen und mentalen Einschränkungen verschiedenster Art und Schweregrades. Auch im Berufsleben stehende und sich allgemein als fit bezeichnende ältere Musizierende erfahren sich beim Musiklernen nicht selten als eingeschränkt – und sei es nur aufgrund von Leistungsmaßstäben, die sich am Lernen in jungen Jahren orientieren, unrealistischen Selbsterwartungen und eines Vergleichs mit der Performance der Lehrperson oder Bühnenerfahrener Profis des Konzertbetriebs. So berichtet eine Lehrperson aus ihrer Ansicht nach nicht untypischen Erfahrungen mit Erwachsenen: *«Die Schülerin ist ein Klavierkonzert hören gegangen, und das sei so schön gewesen, aber wenn sie das mit sich selbst vergleiche, dann könne sie gleich aufhören. Dann muss ich jeweils sagen, dass ich auch gleich aufhören könnte. Das soll nicht ein Kriterium sein. Sie sollen herausfinden, was ihnen Freude macht und sich daran orientieren.»* Diese Lehrperson verweist auch gleich auf die Wichtigkeit der Vermittlung realistischer Perspektiven hin. Erwachsene Lernende neigen gerne zu Vergleichen, die Ansporn sein, aber auch Frustration bringen können: *«Dank ihm bin ich sehr viel genauer geworden, und ich habe enorm viel gelernt bei ihm. Also, das ist für mich eine ideale Besetzung gewesen. Da er ein wahnsinnig guter Pianist ist, ist es für mich zum Teil natürlich auch frustrierend gewesen.»* Negativ konnotierte Äusserungen älterer Lernenden bezüglich der eigenen Lernkompetenzen können zuweilen auch als ein Kokettieren um Beifall aufgefasst

werden. Für die Lehrperson besteht dabei die Herausforderung im Erkennen der wahren Gründe oder Bedürfnisse, die den selbsteinschränkenden Äusserungen zugrunde liegen. Wichtig sind aber in jedem Fall eine lösungsorientierte Haltung der Lehrperson und das wiederholte Hinlenken zu Kompetenzen und Ressourcen der Lernenden.

Zu beobachten sind Äusserungen älterer Menschen, die in jüngeren Jahren teilweise intensiv Sport betrieben und im Alter körperlicher Einschränkungen wegen zur Musik kommen. Diese Menschen mögen einen Leistungsanspruch vom Sport auf die Musik verlegen: *«Das Musizieren schaue ich schon als Herausforderung an, etwas, das auch Leistung beinhalten muss... Es muss Spass machen, es muss ein reines Hobby sein, aber so gut wie möglich... So mit vierzig [Jahren] war ich ganz angefressen vom Velofahren, aber ich habe auch gesehen, dass ich da nie an die [guten] Amateure rankomme. Da müssen sie auch die Ernährung beachten und jeden Tag zwei bis drei Stunden auf den Hometrainer gehen.»* Eine ältere Lernende entschied sich bewusst für das aktive Musizieren, obwohl sie vorher intensiv Sport betrieben hatte: *«Also den Sport lasse ich jetzt sein und dafür bleibe ich bei der Musik... Man kann einfach nicht mehr die ganze Zeit an seine Grenzen gehen.»*

Führt ein subjektiv festgestellter körperlicher Leistungsabbau eher weg vom Sport und hin zum Musikmachen, sehen sich ältere Lernende in ihrer Musikausübung mit körperlichen Einschränkungen des Bewegungsapparates, der Sensomotorik oder einer teils massiv eingeschränkten Seh- und Hörfähigkeit konfrontiert. Nach Spahn (2008, S. 143) bestehen die häufigsten Erkrankungen im Alter zwischen 65 und 79 Jahren in Gelenk- und Herzerkrankungen, Sehbehinderungen, Krankheiten des Nervensystems, Stoffwechselerkrankungen, Krankheiten der Blutgefässe, sowie in Hirngefässerkrankungen (Schlaganfall). Mit zunehmendem Alter zeigt sich eine Verschlechterung der Hörschwelle. Bei 30% der über 65-Jährigen liegen gravierende Höreinbussen vor, die eine Hörhilfe nötig machen. Unter den psychischen Erkrankungen zählen Depressionen und dementielle Syndrome zu den häufigsten Störungen im Alter.

Der Abbau der Hörfähigkeit bis hin zur Schwerhörigkeit kann bei den Betroffenen zu Empfindlichkeiten insbesondere bei lauten oder an Obertönen reichen Klängen führen, die bei einem Gebrauch von Hörgeräten zudem noch verzerrt wahrgenommen werden. Die auditive Selbstkontrolle wird erschwert, und im Zusammenspiel entstehen Unsicherheiten über Lautstärke und Klanguleich unter den Mitspielenden. Erwachsene mit verminderter Hörfähigkeit sind zur Selbstkontrolle auf entsprechende Rückmeldungen der Mitspielenden und/oder Lehrpersonen angewiesen. Möglicherweise ist eine verminderte Hörfähigkeit von der betreffenden Person nicht erkannt oder wird nicht offengelegt. Der Umgang bei diesen Voraussetzungen erfordert von der Lehrperson Sensibilität.

Die eingeschränkte Sehfähigkeit kann beim Musizieren zu Irritationen verschiedenster Art führen. Stellt der Prozess des Notenlesens das neuronale System bereits bei normal funktionierenden Augen vor grosse Herausforderungen, muss bei Defiziten im Sehvorgang mit teils erheblichen Einschränkungen auf das gesamte Musizieren gerechnet werden. So kann bei älteren Musizierenden mit entsprechenden Defiziten die übermässig starke Absorption der Aufmerksamkeit durch den Notenlesevorgang eine mangelnde Kontrolle etwa beim Zusammenspiel von Motorik und Klangerzeugung, eine erhöhte Körperspannung und nicht zuletzt Einschränkungen der gesamten Verarbeitungsqualität in Verbindung mit der Gedächtnisleistung bewirken. Solche Sekundärwirkungen werden von den Lernenden selbst, aber auch von Lehrpersonen oft nicht richtig eingeordnet und auf einen gestörten Lesevorgang zurückgeführt. Geeignete Lichtverhältnisse, ein qualitativ einwandfreier (auch vergrößerter) Notensatz, eine gute Papierqualität oder die visuelle Unterstützung mittels Farben sind einfache Mittel, um das Musizieren erheblich zu unterstützen.

Hinsichtlich körperlicher Einschränkungen kann beispielsweise stehendes oder sitzendes Musizieren sehr schnell zur Herausforderung werden. Einem Klarinettenisten ist wegen einer Zystenarthrose fast nur

das sitzende Spielen in Verbindung mit dem Aufstützen des Schallbechers auf den Knien möglich, eine Spielhaltung, die jedem anderen Schüler nicht erlaubt wäre: *«Ich kann schon stehend spielen, so einfache Sachen, aber sobald es virtuos wird, stütze ich einfach den Schallbecher auf den Knien ab. Das ist eine Todsünde, aber die Lehrerin toleriert das, und es geht einfach nicht anders!»*

Befragte Lehrpersonen weisen auch auf teilweise berufsbedingte Verfestigungen des Muskelapparates hin, die das Lernen erschweren können: *«Die Grenzen der körperlichen Voraussetzungen sind enger. Wenn sie den Ringfinger bewegen sollen, macht der kleine Finger mit, und sie decken die Tonlöcher nicht sauber ab. Sie haben mehr Kraft als Kinder und [sind] auch mehr verhärtet, was schwierig zu lösen ist.»* Diese bezüglich der Klarinette gemachte Aussage kann auch für andere Instrumente angenommen werden.

Aus expliziten Schilderungen von Lehrpersonen, aber auch aus dem Erzählkontext älterer Lernender geht hervor, dass neuer Lernstoff bis zu seiner festen Verankerung immer wieder von neuem erläutert und eingeübt werden muss: *«Man muss Dinge immer wieder erklären! Man kann das Gebiet beackert haben und denken, es sei jetzt klar, aber in einer Woche sieht es wieder anders aus, und man muss wieder von vorne beginnen. Am besten wird dann der Lernstoff mit anderen Worten erklärt und von einer anderen Seite beleuchtet. So können weitere Bezüge geschaffen werden.»* In diesem Text weist eine Lehrperson auf die im Alter häufig zu beobachtende abnehmende Gedächtnisleistung hin. Öfter stellt sich heraus, dass Lerninhalte trotz eingehenden Erklärungen und des Einübens im Unterricht bis zur nächsten Lektion komplett vergessen gehen. Geistiger Abbau bis hin zu demenziellen Anzeichen kann sich bereits früh bemerkbar machen, und Lehrpersonen müssen sich möglicher Einschränkungen im mentalen Bereich älterer Lernender stets bewusst sein: *«Bei ihr [eine 62-jährige Klavierlernende] fällt mir extrem auf, wenn sie etwas Falsches einübt, bringe ich es kaum mehr raus. In der Lektion sagt sie dann, ja, jetzt kann ich's, aber die nächste Woche ist es wieder falsch, und es bleibt so!»*

Mentale Einschränkungen können sich durch die komplexen Abläufe beim Musizieren bemerkbar machen. Insbesondere die Aufmerksamkeit bei der gleichzeitigen Verknüpfung verschiedener Aktivitäten kann zur Herausforderung werden und sehr bald an Leistungsgrenzen stossen: *«Schwierig für sie ist auch das gleichzeitige Hören und Spielen. Für sie ist das eine Überforderung, sie hat das bisher nie machen müssen, und es ist extrem schwierig; sie kann <chatzfalsch> spielen und hört es nicht!»* Vermutlich wird dabei die Schülerin mit dem Spielen nach Noten auf einer weiteren Aufmerksamkeitsebene gefordert, was eine <rotierende> Aufmerksamkeit nicht mehr zulässt. Ein sorgfältig aufgebauter Lernprozess unter Beachtung der verschiedenen Aufmerksamkeitsebenen scheint bei älteren Musiklernenden von grundlegender Bedeutung zu sein. Der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden, aus der die personale Bedeutung des Musizierens generiert wird, sollte stets der Vorrang vor objektivierenden Beobachtungskriterien eingeräumt werden: *«Vor etwa fünf, sechs Jahren hat es einen Stillstand gegeben, und seitdem lernt sie nicht mehr wirklich Neues, und schwierige Dinge schon gar nicht. Sie selbst sagt aber, sie sei wacher geworden, seit sie Klavier spielt.»*

Trotz eines umfangreichen und fast beliebig erweiterbaren Katalogs an Einschränkungen, der von den Betroffenen ein erhebliches Mass an Anpassungsleistungen erfordert, zeigen sich ältere Erwachsene im Umgang damit sehr flexibel und kreativ, und zuweilen erscheint gerade das Spannungsfeld der Einschränkungen und Widerstände als motivierendes Element im Lernprozess. Das weite Feld möglicher Einschränkungen beim Musiklernen älterer Menschen weist zudem auf die zentrale Bedeutung eines spezifischen Wissens und entsprechender methodischer Werkzeuge bei Lehrpersonen hin.

### Kernpunkte

- Musiklehrpersonen sollten für den Unterricht mit Erwachsenen ein differenziertes Wissen über altersbedingte Einschränkungen und entsprechende Unterstützungsmethoden besitzen. So muss neuer Lernstoff bis zu einer festen Verankerung wiederholt vermittelt werden.
- Ältere Lernende können mit Einschränkungen auch sehr flexibel und kreativ umgehen.
- Langsamere Lernprozesse werden durch Willensleistungen kompensiert.

## 6.9 Gemeinsames Musizieren und Auftritte

– *«Es ist einfach schön – ich freue mich jedes Mal, wenn wir uns treffen!»*

Bei fast allen befragten Musiklernenden erwies sich der soziale Aspekt des Musizierens als explizites Ziel oder als ein immanenter, zentraler Faktor der Musikausübung. Diese sozialen Aspekte umfassen neben den Interaktionen zwischen dem/der Lernenden und der Lehrperson auch das gemeinsame Musizieren und das Auftreten. So äussert sich eine Lehrperson über einen ihrer Schüler, der sich einen Auftritt zum Ziel gesetzt hatte: *«Er besitzt ein Ferienhaus in den Bergen, und er erzählt immer wieder von einem Kirchlein in dem Ort, und er möchte da unbedingt einmal spielen. Er ist da sehr motiviert, ich habe noch kaum bei jemandem eine so grosse Motivation gesehen!»*

Es kann davon ausgegangen werden, dass der über das gemeinsame Musizieren angestrebte und geschaffene soziale Kontext eine wichtige Grundkonstante des Musiklernens auch im Erwachsenenalter ist. Schon die Unterrichtslektion wird von den Musiklernenden nicht einfach als Mittel zum Zweck angesehen, sie erhält eine eigenständige soziale Komponente: *«Er spielt auch [im Unterricht] unheimlich gerne zusammen mit Klavier. Er sagt dann: <Wow, jetzt machen wir richtig tolle Musik, yeah!>»*

Das Auftreten vor einem Publikum wird für erwachsene Lernende nicht selten zur Herausforderung. Begeben sich Kinder und Jugendliche häufig unbeschwert in Vorspielsituationen – zumindest im Falle einer professionellen Heranführung durch die Lehrperson – ist das Vorspielen bei Erwachsenen selbst im geschützten Rahmen des Unterrichts häufig mit der Überwindung erheblicher Schwellenängste verbunden: *«Er ist zu Beginn extrem nervös gewesen, und als ich dann einmal gesagt habe: <Komm, wir spielen mal etwas zusammen!>, da haben sich seine Finger etwas gelockert. Also vor Zittern ist wirklich fast nichts gegangen, er hat kaum begleiten können, und als er dann mal ein Stückchen vorgespielt hat, musste er vier-, fünfmal neu beginnen. Aber so ab der zweiten, dritten Lektion war das wie weg, und er sagte dann auch, dass diese Nervosität wie weg sei, dass es ihm so schon wohler sei.»*

Oft bestehen Ängste aufgrund nicht verarbeiteter Negativerfahrungen in der Kindheit, oder eigene perfektionistische Ansprüche verhindern ein unbeschwertes Vorspielen. Bevor überhaupt an Auftritte gedacht werden kann, müssen Erwachsene behutsam an ein freies Spielen im Rahmen der Unterrichtssituation herangeführt werden, wie eine Lehrperson erläutert: *«Ich stelle auch fest, dass Erwachsene, obwohl das Üben zu Hause gut gelaufen ist, im Unterricht Stress haben, weil es für sie bereits eine Vorspielsituation ist. Als Lehrperson dieses Vertrauen bei Erwachsenen zu vermitteln, ist viel schwieriger als bei Kindern. Eine meiner Erwachsenen hat beim Vorspielen in der Lektion grosse Mühe und erst vor einer Woche konnte ich ihr zum ersten Mal sagen: <Du, heute hast du keinen Stress gehabt! – Sehe ich das richtig?>, und sie bejahte. Das hat aber eineinhalb Jahre gedauert!»* Sind erste Schwellen einmal überschritten, finden ältere Lernende am Auftreten nicht selten grosses Gefallen: *«Er hatte dann auch kleine Auftritte, und davon hat er jeweils mega begeistert erzählt, und wie es immer besser geht. Das war schön, dass er von seinen Erfolgserlebnissen erzählen konnte und dass es sich lohnt.»*

Auftritte vor Publikum sollten niederschwellig angegangen werden, beispielsweise in Form von Klassenstunden oder Werkstattkonzerten. Eine Lehrperson beschreibt einen solchen Heranführungsprozess sehr anschaulich: *«Ich habe mit drei Frauen Vorspielstunden gemacht, und wichtig dabei war, dass*

*auch ich vorgespielt habe. Die ersten zwei, drei Male ist noch einiges danebengegangen, das wir dann gemeinsam angeschaut haben. Um das ein wenig loslassen zu können, sind wir danach auch immer Kaffee trinken gegangen. Das hat sich so richtig eingebürgert, bis dann eine der Frauen so mutig und frech geworden ist und vor Publikum spielen wollte. So haben wir das für die ganze Musikschule geöffnet.»* Erwachsenenkonzerte ermöglichen Lernenden eine Orientierung innerhalb der Peer-Group, was zur Relativierung von Ängsten und negativen Selbstkonzepten beiträgt: *«Es kommt halt Nervosität auf, furchtbar! Aber weil wir alle erwachsene Schüler und Hobbymusiker sind, und die andern auch mal rausfallen, macht es nichts aus. Ich finde es einfach schön, dass das Konzert stattfindet.»*

Manche ältere Lernende benötigen Konzerte zur eigenen Motivation und lernen dadurch zielstrebig: *«Diejenigen, die vorspielen kommen, üben anders... Und sie merken auch selbst, dass sie viel sicherer und besser spielen. Es bringt sie weiter. Und ich höre von ihnen immer wieder: <Das hat mir so gut getan, und ich getraue mich Dinge, die ich mir früher nicht zugetraut hätte!>»* Aus den Schilderungen zu Auftritten geht deutlich ein Anspruch der Persönlichkeitsbildung hervor. Erwachsene wollen sich in der Vorspielsituation bewähren und sehen das Ausloten und Überschreiten individueller Grenzen als positive Herausforderung. So teilt eine Lernende ihrer Lehrperson mit: *«Weisst du, ich bin so froh, dass ich <musste>, dass ich mich am Klavier habe durchsetzen müssen. Das ist mir dann zugute gekommen, und ich habe mich getraut hinzustehen!»* In dieser Aussage spricht die Musiklernende ihr durch Vorspielen gewachsenes Selbstvertrauen an, das ihr im beruflichen Kontext dann zugute kam.

Wie bereits in den vorangegangenen Zitaten angedeutet, kommt beim Vorspiel und in dessen Vorbereitung dem sozialen Situationskontext eine wichtige Bedeutung zu. Ist das Vorspielen an sich ein Akt des sozialen Austauschs, steht in der Vorbereitung dazu der gemeinsame Erarbeitungsprozess und die damit verbundenen Interaktionen im Fokus: *«Ich meine, mit jemandem zusammen musizieren zu können, ist eine grosse Motivation. Unsere Gruppe ist schon mehrere Jahre zusammen, und wir sind keine einfachen Menschen und haben auch unsere Krisen.»* Geht aus dieser Schilderung eine langjährige Zusammenarbeit trotz Spannungsfeldern hervor, streicht eine andere Lernende explizit die Qualität des gemeinsamen Musizierens hervor: *«Ich finde es einfach schön, zusammen mit anderen etwas zu tun, statt einfach zusammensitzen und nur schwatzen... Und man lernt sich einfach ganz anders kennen, wenn man zusammen etwas tut!»*

### **Kernpunkte**

- Der soziale, kommunikative Aspekt von Musik ist ein wichtiger Faktor für die Aufnahme des Unterrichts im Alter und äussert sich im gemeinsamen Musizieren mit anderen.
- Lehrpersonen sollen Schwellenängste und Widerstände beim Vorspielen ernst nehmen, deren Hintergründe behutsam thematisieren und gemeinsam mit den Lernenden aufarbeiten.
- Auftritte sollten über niederschwellige Einstiege wie Klassenstunden und Werkstattkonzerte angegangen werden.

### **6.10 Nähe und Distanz**

– *«Dann auch dieser Respekt mir gegenüber, das ist auch für mich persönlich schön!»*

Als eine besondere Qualität des Erwachsenenunterrichts wird von Lehrpersonen die Kommunikation auf einer Erwachsenenenebene beschrieben: *«Dass du auf einer anderen Ebene kommunizieren kannst! Nicht dass es mit Kindern nicht schön ist, aber die Sachen haben eine andere Tiefe.»* Im gemeinsamen Austausch des Wissens ergibt sich für die Lehrperson eine Qualität, die im Unterricht mit Kindern so nie erreicht werden kann: *«Die Überlegungen, die er [der Lernende] sich beim Hören dieser alten Sachen gemacht hat, das waren teilweise Dinge, auf die ich nie einen Schwerpunkt gesetzt hätte. Und ich habe gefunden, ja gut, wenn ich das nächste Mal etwas heraushören muss, würde ich meinen Schwerpunkt auch etwas mehr dahin verschieben.»* Oder: *«[Das Besondere mit Erwachsenen] ist die*

*Kommunikation mit dem anderen Menschen, der hungrig ist nach etwas, das ich ihm vermitteln kann, und ihn damit ein bisschen sättigen kann. Das ist riesenschön.»* Die Offenheit und Aufnahmebereitschaft älterer Lernenden durch einen gegenseitigen kommunikativen Austausch wird denn sehr positiv gewertet: *«Ich kenne diese Qualität sonst nur aus dem Kollegenkreis. Ich glaube, das Wissen, die Faszination ist etwas, das über die Jahre wachsen muss, also auch für mich. Ich habe das sehr genossen, mit jemandem solche Diskussionen führen zu können!»* Gerade in dieser Aussage wird deutlich, wie Musik für ältere Menschen in einer vielleicht jahrelangen Auseinandersetzung zu einer Passion werden kann, die sie zu Experten macht. Die Aufnahme des Musikunterrichts ist dabei für einen älteren Erwachsenen lediglich ein weiterer Schritt in diesem Prozess.

Erwachsene Lernende äussern sich der Lehrperson gegenüber zum Bedeutungsgehalt oder zur Qualität des Unterrichts. Wertschätzende Rückmeldungen vermögen der Lehrperson persönliche und methodische Bestätigung zu geben und erhöhen die Berufsqualität. So zitiert eine interviewte Lehrperson die Rückmeldung ihres älteren Schülers aus der Erinnerung: *«Das Schöne am Unterricht mit dir ist, dass du so positiv bist, dass du denkst, ich kann das, ich schaffe das!»* Und auch jüngere Lehrpersonen werden von älteren Lernenden respektiert. Die fachlichen Kompetenzen werden selbst dann nicht angezweifelt, wenn Schüler/innen über einen breiteren Bildungshorizont zu verschiedensten Musikstilen verfügen als die Lehrpersonen: *«Bei World-Music hatte der Lehrer keinen grossen Überblick, aber das war für mich auch keine Voraussetzung, weil er kannte alle die verschiedenen Musikstile vom Blues über Jazz, Latin bis Reggae. Für mich war wichtig, dass er diese verschiedenen Stilrichtungen kannte, und in diesen auch improvisieren konnte, und weniger, ob er einzelne Stücke kannte oder nicht.»* Ältere Menschen können den Rollenwechsel vom Lernenden während des Unterrichts zum empathischen und lebenserfahrenen Erwachsenen sehr gut vornehmen, wie eine Studentin anschaulich schildert: *«Es ist eine sehr freundschaftliche Ebene geworden... Es ist also eine schöne Balance. Meist gibt es ein kleines Gespräch, er fragt, und dann erzählt er, und dann beginnen wir mit dem Unterricht.»* Eine andere Studentin: *«Das komische Gefühl wegen dem grossen Altersunterschied ist wirklich nur in den ersten ein, zwei Lektionen gewesen, und dann haben wir teilweise auch sehr gute Gespräche geführt. Dieses unangenehme Gefühl ist dann auf einmal weg gewesen, und das Unterrichten ist dann auf einmal so [natürlich] gewesen, als ob ein Kind neben mir sitzen würde.»*

Aufgrund dieser speziellen Kommunikationssituation stellt sich unweigerlich die Frage: Wie viel Raum soll Privates im Unterricht einnehmen dürfen? Eine Beantwortung dieser Frage kann nur unter Berücksichtigung der individuellen Situation erfolgen. Gerade ältere Erwachsene stellen den Kontakt gerne über den Austausch zu Befindlichkeiten oder zu Neuigkeiten her, und sie wollen ihr Interesse am Wohlergehen der Lehrperson kundtun. In der Befragung zeigten sich strikte Trennungen von Privatem und Unterricht: *«Wir halten eigentlich kaum private Gespräche. Der Unterricht findet zwar beim Lehrer zu Hause statt, aber ich glaube, er weiss knapp, was ich beruflich mache... Es ist wie kein Bedürfnis... Wir haben ein sehr berufliches Verhältnis, es geht wirklich nur um die Musik.»* Häufiger anzutreffen war jedoch ein über die sachliche Ebene hinausreichendes gegenseitiges Interesse. Ältere Lernende bemühen sich väterlich oder mütterlich um das Wohlergehen der jüngeren Lehrperson: *«Er [der Lernende] nimmt mich auf, so wie eine Tochter, und das ist auch für mich ein sehr schönes Gefühl. Es ist eine sehr freundschaftliche Ebene geworden. Er unterstützt mich in meinen Sachen, fragt immer nach, wie es mir geht, und er und seine Frau laden mich auch schon mal zum Essen ein... Im Unterricht nimmt er mich sehr ernst und da bin ich seine Unterstützerin.»*

Die grosse Gesprächsbereitschaft Erwachsener kann von unerfahrenen Lehrpersonen missverständlich gedeutet werden und zu ausgedehnten Gesprächen verleiten, was jedoch nicht im Interesse der Lernenden ist. Aus einer Nichtbeachtung der Führungsrolle der Lehrperson können sich auch beim Unterricht in einem freundschaftlichem Kontext Irritationen ergeben, wie aus der Schilderung einer Musiklernenden hervorgeht: *«Also manchmal müssen wir fast ein bisschen aufpassen, dass das Private nicht*

einen zu grossen Raum einnimmt. Ich habe ja ein Ziel und gehe dahin um etwas zu lernen, ich bezahle diese Stunden ja!» Die Lehrperson sollte sich daher stets bewusst sein, dass sie für die Strukturierung des Unterrichts und damit auch für die Einleitung des eigentlichen Unterrichtsprozesses verantwortlich ist. Allenfalls muss eine Rollenklärung vorgenommen werden. Exzessive Unterhaltungen wie im folgenden Beispiel sind nicht angebracht und sollten vermieden werden: *«Erwachsene erzählen in der Stunde Dinge, die so im Leben passiert sind. Es ist sehr interessant, was sie für Lebensgeschichten mitbringen oder was sie im Augenblick beschäftigt, aber das passiert meist so am Rande des Unterrichts. Eine Frau war im Unterricht bei einem Kollegen, und der hat praktisch die gesamte Stunde mit Schwatzen verbracht, sie wollte aber mehr musizieren und das hat sie bei mir dann auch so angebracht: Ich möchte jetzt mehr musizieren als ich das beim Kollegen konnte, der hat eigentlich nur schwatzen wollen, und ich bin nicht zu dem gekommen was ich wollte!>»*

Auch im Unterricht mit älteren Erwachsenen stellen sich in verschiedener Weise Fragen zum Umgang mit Nähe und Distanz oder zu Genderaspekten. Allfällige Körperberührung im musikalischen und technischen Erarbeitungsprozess, Faszination am Gegenüber, vielleicht in Verbindung mit dem musikalischen Eros kennzeichnen den Einzelunterricht und bewirken körperliche und geistige Nähe, mit denen angemessen umzugehen zur Herausforderung werden kann. Entscheidend ist das Wahrnehmen und Respektieren individueller Grenzen, die sich im Verlaufe des Unterrichts auch verschieben können und die sich in jeder Unterrichtsbeziehung neu und anders konstituieren. Sind im musikalischen Erarbeitungsprozess Körperberührungen vorgesehen, sollte dies von der Lehrperson vorgängig kommentiert, und um Erlaubnis nachgefragt werden. *«Bei den Kindern sitze ich recht nahe daneben, [... so] dass ich ihnen helfen kann, und sage: Schau, jetzt musst du mit den zwei Fingern dahin!> Dass ich entweder auf ihre Tastatur greifen oder ihre Hand nehmen kann. Und jetzt bei ihm würde ich mich nie getrauen, das zu tun; nur schon ihm ans Musikinstrument zu greifen oder so, auch wenn ich jetzt hinter ihm stehen müsste oder an der Seite – ich glaube, diese Nähe wäre mir unangenehm, und ich glaube, es wäre auch für ihn nicht so eine angenehme Situation. Durch die räumliche Distanz hast du einfach so deine Sicherheit, deinen Platz um dich herum.»* Kommt in dieser Schilderung eine für das Wohlbefinden der Lehrperson sichere Distanz zum Ausdruck, sind auch einige Beispiele von Unterrichtsettings mit jüngeren Lehrpersonen und älteren Lernenden mit zwangsloser Körperberührung bekannt (vgl. dazu Spiekermann 2010, DVD Kapitel 11).

### **Kernpunkte**

- Merkmal des Erwachsenenlernens ist ein reger kommunikativer Austausch, durch den Vermittlungs- und Lernprozesse gesteuert, aber auch gegenseitiges Interesse und Wertschätzung ausgedrückt werden. Erwachsene zeigen Respekt gegenüber (jüngeren) Lehrpersonen.
- Privatgespräche können wichtig sein, sind indes eher am Rande des Unterrichts anzusiedeln. Von Lehrpersonen wird erwartet, dass sie für die Unterrichtsstrukturen verantwortlich zeichnen und gegebenenfalls eine Rollenklärung vornehmen; in der Regel vollziehen Musiklernende jedoch leicht den Rollenwechsel von der privaten Ebene in den Unterrichtskontext.
- Beim Arbeiten mit Körperberührung sollte – wie im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen – vorgängig ausreichend kommuniziert und die Bereitschaft dazu eingeholt werden.

### **6.11 Kompetenzausweitung der Lehrperson**

– *«Ohne das individuelle Eingehen wäre es nicht gegangen!>*

Erwachsenenunterricht scheint bei Lehrpersonen zu einer Ausweitung pädagogischer Kompetenzen zu führen und eine Transferwirkung auf den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen zu haben. Zum einen fordert das explizite Lernen Erwachsener die Lehrperson zu einer vertieften Reflexion differenzierter Lernvorgänge heraus, zum anderen evoziert der hohe Individualisierungsanspruch bei Erwachsenen ein Hinterfragen pädagogischer Haltungen: *«Viele Dinge zu spüren, habe ich so richtig mit den*

*Erwachsenen lernen müssen. Die Kinder <funktionieren> einfach viel länger, auch wenn der Unterricht nicht so gut [angepasst] ist. Man kann über die Kinder hinweg unterrichten, die machen trotzdem einigermassen mit. Da habe ich von den Erwachsenen profitiert: Ohne das [individuelle Eingehen] wäre es nicht gegangen.»* Vor diesem Hintergrund kann Erwachsenenunterricht den Musiklehrpersonen als bereichernd empfohlen werden.<sup>9</sup> Mit dem spezifischen Lernen Erwachsener verbunden ist für die Lehrperson eine gegenüber dem Unterricht mit Kindern und Jugendlichen deutlich abweichende Haltung und didaktische Vorgehensweise, die mit einer umfassenden Ausweitung der pädagogischen Kompetenzen verbunden ist: *«Es ist spannend zu sehen, wie jemand lernt. Die Musik ist ja dieselbe, wie bei Kindern, aber wie ein Älterer von einer ganz anderen Seite her an die Sache herangeht, um das mal zu sehen und zu beobachten, das finde ich eine gute Erfahrung, also mir hat das gut getan!»*

Erwachsene bringen allein durch ihre Persönlichkeit und Lebenserfahrung Qualitäten mit in den Unterricht ein, von denen Lehrpersonen in hohem Mass profitieren können: *«Ich lerne durch jede erwachsene Person unglaublich viele Dinge, die sie aus ihrem Berufsleben mitbringt... Einer meiner Schüler, der Handchirurg ist, muss unglaublich fein arbeiten können... Und der hat auch wirklich die Begabung, viele Dinge [wie etwa Bewegungsabläufe] bei Menschen zu sehen, und ich selbst als Musiker kann da von einem Gebiet, das mir sonst fremd ist, profitieren. Da tut sich eine Perspektive auf, die du mit einem Kind so nicht hast.»*

Entscheidenden Einfluss auf das Gelingen des Unterrichts können Selbstbewusstsein und Haltungsfragen der Lehrperson haben, so eine ältere Lernende: *«Die Lehrperson muss selbst den Boden haben, sonst funktioniert es nicht, da bin ich mir sicher! Und dann muss die Lehrperson in ihrer Haltung das Gegenüber ernst nehmen, ihm aber auch die Verantwortung für sein Lernen übergeben.»* Pädagogisch fundiert verweist diese Aussage auf das Merkmal des selbstverantworteten Lernens Erwachsener, im Gegensatz zum Unterricht bei Kindern und Jugendlichen, wo die Lernverantwortung von der Lehrperson in ungleich stärkerem Masse mitgetragen werden muss. Als eine Qualität des Erwachsenenunterrichts wird von Lehrpersonen gerade das Wegfallen dieser Mitverantwortung genannt.

Ältere Lernende wollen, so wie Kinder und Jugendliche, von ihrer Lehrperson respektiert werden. Selbst – oder auch gerade – wenn das musikalische Können durchschnittlichen Massstäben nicht zu genügen scheint. Despektierliche Signale der Lehrperson werden registriert und können zu negativen Selbstkonzepten oder gar zur Resignation führen. In der folgenden Aussage eines älteren Wiedereinsteigers führte ein zunächst fehlender Respekt der Lehrperson jedoch zu einer Trotzreaktion, mit der sich der Musiklernende beweisen wollte: *«Zu Beginn war es furchtbar zäh. Ich möchte die damalige Lehrperson ja nicht negativ darstellen, das ist ein hervorragender Musiker, aber als Anfänger habe ich gemerkt, dass ihn erwachsene Anfänger nicht gross interessieren... Und er hat so durch die Blume zu verstehen gegeben: <Ich habe auch Englisch lernen wollen und es dann wieder aufgegeben!>, und da habe ich gedacht: <so, und jetzt erst recht!>»*

Ein zentrales Merkmal des Unterrichts mit älteren Menschen ist die durch eine ausgeprägte Selbststeuerung bedingte Unvorhersehbarkeit des Unterrichts. Erwachsene lassen sich nicht so führen wie Kinder. Vielmehr beteiligen sie sich aktiv am Prozess oder führen diesen sogar, was sich oft aus deren (früheren) Berufsfeldern erklärt. Die Lehrperson wird durch differenzierte Fragestellungen oder über-

---

<sup>9</sup> Aus informellen Umfragen bei Studierenden der Hochschule Luzern – Musik zu ihrer Unterrichtstätigkeit geht ein überraschend hoher Anteil an Erwachsenenunterricht hervor. Ist der Anteil Erwachsener im Vokalunterricht traditionell hoch, suchen sich Instrumentalisten/-innen in Ermangelung von Stellen an Musikschulen ihre Schüler/innen in privater Initiative und sprechen dabei eher Erwachsene an. Von den Studierenden wird der Erwachsenenunterricht meist als positive Herausforderung und als sehr bereichernd beschrieben.

raschende Intentionen der Lernenden herausgefordert: *«Auffällig ist für mich, dass der Erwachsenenunterricht am wenigsten voraussehbar ist. Manchmal musst du irgendwie blitzschnell sein, irgendwelche Register ziehen. Manchmal ist es sehr streng und manchmal ist es so schön, dass diese Register auch einmal zum Zuge kommen!»*

Erwachsene setzen sich aufgrund originärer Bedürfnisse und Interessen intensiv mit dem Lernstoff auseinander. Kann sich die Lehrperson genauso in den Lernprozess mit hineinbegeben, wirkt sie authentisch und vermag ideale Voraussetzungen eines erfüllenden Unterrichts zu schaffen: *«Wenn etwas für mich als Lehrer wieder wie neu ist, also zusammen erfinden, zusammen erforschen, zusammen entdecken, wenn das immer wieder neu ist, dann glaube ich, ist die Barriere weg. Also man muss selbst Suchender sein!»* Der besonderen Qualität des Erwachsenenlernens verleiht die zusammenfassende Aussage einer anderen Lehrperson deutlich Ausdruck: *«Die Chance, ältere Erwachsene zu unterrichten, sollte man nutzen, denn meine Vorstellungen sind von meinen Erfahrungen um einiges Übertroffen worden!»*

### **Kernpunkte**

- Lehrpersonen beschreiben den Unterricht mit älteren Menschen als spannendes Berufsfeld, das sich durch Lebenserfahrung und eine gereifte Persönlichkeit der Lernenden auszeichnet.
- Erwachsenenunterricht erfordert Unvoreingenommenheit und Flexibilität von der Lehrperson; diese muss sich auf spontan entstehende Unterrichtsprozesse einlassen können. Ältere Menschen wollen in ihrem Lernen gefordert werden, dies jedoch in einem bildungspartner-schaftlichen Kontext und durch einen respektvollen Umgang.
- Aus dem Erwachsenenunterricht kann ein gewinnbringender Kompetenztransfer in den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen vollzogen werden.

## **6.12 Angebote von Musikschulen**

Hartogh (2005, S. 185) gibt aus bildungstheoretischer Sicht Hinweise zum Lernen alter Menschen, die für die Angebote der Musikschulen von Bedeutung sind: *«Die Analyse der autobiographischen Dokumente hat gezeigt, dass Bildungsprozesse nicht in institutionellen Strukturen, sondern in den Deutungs- und Handlungsmustern des Sich-Bildenden gründen. Die Bedürfnisse, Interessen und Lebenserfahrungen der Menschen konstituieren und steuern Bildungsprozesse, Institutionen bleibt es vorbehalten, organisatorische und materiale Rahmenbedingungen sowie didaktisches und methodisches Know-how für Aneignungs- und Vermittlungsprozesse bereitzuhalten.»*

Die Bedeutung und Wirksamkeit dieses Verständnisses von Bildungsprozessen zeigte sich in unserer Forschung vor allem da, wo eine mangelnde Flexibilität oder fehlende Angebote kritisiert wurden: *«Was ich der Musikschule vorwerfe, die reden da immer von Gruppenunterricht, aber ich habe bis jetzt schon etwa drei bis vier Mal angefragt, aber da ist jedes Mal abschlägiger Bescheid gekommen. Sie bietet eigentlich ausserhalb des Instrumentalunterrichts wenig an. [...] Wenn es Harmonielehre oder so etwas gäbe, würde ich mich sicher dafür interessieren. Ich habe da im Prospekt geschaut, aber da habe ich nichts gesehen, die Migros-Clubschule bietet da noch mehr!»* Die Aussage zeigt deutlich auf, dass Musikschulen als Anbieterinnen eines Bildungsmarktes betrachtet werden, deren Angebote mehr oder – wie im vorangegangenen Beispiel – weniger attraktiv erscheinen. Selbstredend können vor allem kleinere Musikschulen nicht immer Theorie- und weitere Musikbildungsangebote bereitstellen oder passende Musikpartner vermitteln. Um die verschiedenen Bedürfnisse Erwachsener abdecken zu können, sollten Musikschulen einer Region entsprechende Bildungsangebote gemeinsam konzipieren und anbieten. Damit das Potential des Erwachsenenunterrichts von Musikschulen ausgeschöpft werden kann, sind fundierte Konzepte und eine gezielte Information der Lernbereiten nötig. Auf der Grundlage eines professionellen Konzepts wirkt das Erwachsenenmusizieren für die gesamte

Musikschule profilbildend und vermag die Wahrnehmung in der potentiellen Kundschaft – die Bevölkerung im Einzugsgebiet einer Musikschule – positiv zu beeinflussen. Mittlerweile überschreitet der Erwachsenenunterricht an einzelnen aktiven Musikschulen bereits die Zehnprozentmarke. Diese Entwicklung dürfte in den nächsten Jahren eine weitere Verstärkung erfahren.

Musikunterricht – und damit indirekt die Musikschule – steht auch da in der Kritik, wo sich im biografischen Rückblick auf frühere musikalische Lernerfahrungen im Kindes- und Jugendalter die Vermittlungsmethoden und pädagogischen Haltungen der Lehrpersonen dem Lernen als völlig abträglich erweisen: *«Im Seminar hatte ich aus dem Grund Mühe, weil [ich] nur Etüden und Etüden [spielen musste], und ich wurde immer zurechtgewiesen, weil ich zu wenig geübt habe. Und so ein Unterricht geht nicht, wirklich nicht. Da mache ich zu, so kann ich nicht arbeiten.»*<sup>10</sup> In früheren Jahren gemachte negative Lernerfahrungen prägen nicht selten das Bild von Musikunterricht und bleiben jahrelang wirksam. Bei der Wiederaufnahme des Musikunterrichts im Alter beeinflussen frühere Negativerfahrungen und daraus resultierende negative Selbstkonzepte den Unterricht. Auch daraus wird die Bedeutung eines spezifischen Fachwissens von Musiklehrpersonen für den Unterricht mit älteren Lernenden deutlich. Musikschulen sollten sicherstellen, dass sich solche Erfahrungen bei erwachsenen Lernenden nicht wiederholen. Erreicht werden kann dies insbesondere durch das Angebot von Weiterbildungsseminaren für Musiklehrpersonen, die Erwachsene unterrichten, oder zu unterrichten gedenken.

Die Aussage von einem Mitglied einer Musikgruppe zeigt ein Bedürfnis nach speziellen Angeboten des Musikunterrichts: *«Wir sind mal ein, zwei Tage auswärts gegangen und haben einen Coach eingekauft, um uns ein wenig anzuhören und uns zu sagen, wir könnten noch anders arrangieren und so. Und das fände ich jetzt ein Angebot, wie eine Musikschule Ensembles unterstützen könnte.»* Dieses Coaching weist auf ein Angebotspotential für Musikschulen hin. Grundsätzlich bedarf der Musikunterricht für Erwachsene einer hohen Kundenorientierung und flexibler Angebote wie Abonnementsysteme oder Unterricht bei Lernbereiten zu Hause. Denn diese können oder wollen aus verschiedenen Gründen ihr Zuhause nicht (wöchentlich) für den Musikunterricht verlassen. Zudem sind für den Einstieg Schnupperlektionen anzubieten, damit Interessierte sich nicht gleich für einen längeren Unterrichtsbesuch und dessen Bezahlung verpflichten müssen; allerdings sollte auch vermittelt werden, dass mit einer einzigen Lektion kein gültiger Eindruck entstehen kann. Da ältere Erwachsene die eigenen musikalischen Fähigkeiten nicht immer einzuschätzen vermögen, insbesondere wenn sie vorher noch nie ein Instrument gespielt haben, und da Missverständnisse vermieden werden sollen, sind auf jeden Fall vor der Aufnahme des Musikunterrichts die Bedürfnisse der Lernbereiten zu klären. Dazu kann eine schriftliche Protokollvorlage mit entsprechendem Fragenkatalog verwendet werden. Damit sollte sich zeigen, ob die Erwartungen der Lernbereiten sich als realistisch erweisen.

Der niederschwellige Zugang zum Musizieren, wie er sich bei autodidaktischen Versuchen zeigt, sollte von Musikschulen stärker beachtet werden. Denkbar wären niederschwellige Angebote des Gruppenmusizierens für homogene oder gemischte Instrumentalbesetzungen und das Chorsingen. So stossen beispielsweise die kürzlich von den Musikschulen Obwalden lancierten Angebote *«Jodelgruppe»* und *«Pop- und Musical-Chor»* auf grosses Interesse, unter anderem weil das Singen nach Noten keine Bedingung für die Teilnahme ist. Analog dem Klassenmusizieren für Kinder könnte ein Klassenmusizieren für ältere Erwachsene angeboten werden. Durch die damit geschaffene tiefe Eintrittsschwelle zum gemeinsamen Musizieren kann den Bedürfnissen älterer Lernenden entsprochen werden.

---

<sup>10</sup> Solche Beispiele von Instrumentalunterricht finden sich nicht selten noch heute (Brand, 2007).

Ältere Menschen wollen sich auch in Ergänzung zum Instrumental- oder Vokalunterricht musikalisch bilden. Musikschulen können dazu Bildungsangebote wie etwa kommentierte Konzertbesuche, Kurse in Musikgeschichte oder Werkanalyse bereithalten. Prämissen der Erwachsenenbildung müssen dabei berücksichtigt werden, die Kurse also von erfahrenen, kommunikativen Fachkräften geleitet werden.

### Kernpunkte

- Musikalische Bildungsangebote für Erwachsene stossen auf eine zunehmende Nachfrage, für deren Entwicklung und Erweiterung müssen Musikschulen einer Region aber zusammenarbeiten.
- Fundierte Konzepte zum Erwachsenenmusizieren wirken profilbildend für die gesamte Musikschule und sollten sich a) an Bildungswerten orientieren; b) aktiv kommuniziert werden; c) das gemeinsame Musizieren fördern; d) niederschwellige Angebote vorsehen.
- Lehrpersonen müssen über spezifische Kompetenzen zum Erwachsenenlernen verfügen, die über die Weiterbildungen erlangt werden können.

---

## 7 Schlussbemerkungen

«*Ein Jegliches hat seine Zeit, und alles Vornehmen unter dem Himmel hat seine Stunde*» (Prediger 3,1).<sup>11</sup> – Im Erfüllungsmotiv scheint eine wesentliche Triebkraft des Musikhernens älterer Menschen begründet zu sein, worauf auch das hier vorangestellte Bibelzitat verweisen soll. Die internal gelebten Biografien, wie wir sie in unserer Untersuchung meist antrafen, bedürfen vermutlich einer bestimmten Reifedauer, um zur gemässen Zeit zutage treten zu können. Dann äussern sie sich in einer meist ausgeprägten intrinsischen Motivation. Im Verlaufe dieser Untersuchung zum autonomen Musikhern 55+ zeigte sich immer klarer ein faszinierendes und facettenreiches Feld, das ausgehend von Forschung und Lehre bis hin zur Musikschule und weiteren Institutionen bisher zu Unrecht vernachlässigt wurde. Die vorliegende Studie vermag mit dem erhobenen reichhaltigen biografischen Material nur einen kleinen Beitrag zum Verstehen des Musikhernens im Alter zu leisten. Weitere Forschungsfragen zur Schaffung von Grundlagenmaterial für Lehre und Weiterbildung sowie eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit zum Thema drängen sich auf. Für Fachkräfte aus Musik und Kultur sowie aus Sozial- und Pflegeberufen müssen in der Schweiz vermehrt Aus- und Weiterbildungsangebote geschaffen werden. Und die Institutionen, an denen diese Personen arbeiten, sollten Konzepte und Lernangebote für Erwachsene bis ins hohe Alter entwickeln und realisieren.

Welches sind nun die wichtigsten Erkenntnisse aus dieser Studie für die Musikvermittlung im Alter 55+? Beim Erwachsenenlernen handelt es sich stets um Bildung und nicht um Erziehung, worauf die Begriffe Musikandragogik oder Musikgeragogik folgerichtig verweisen. Die Vermittlungsangebote orientieren sich an den Deutungs- und Handlungsmustern des einzelnen Lernenden. Triebfeder und Sinnggebung des Musikhernens im Alter ist eine mit der Musikausübung verbundene seelisch-geistige Resonanz und die dabei ermöglichten biografischen Bezüge. Ältere Musikhernende vollziehen Bildungs- und Lernprozesse, die ein hohes Mass an Selbstwirksamkeit zu erzeugen vermögen. Das Musizieren im Alter wirkt positiv auf die Psychodynamik und trägt mit seiner Ausgleichsfunktion zur Lebenszufriedenheit des Einzelnen und damit zur allgemeinen Volksgesundheit bei, was durch den sozialen Akt des gemeinsamen Musizierens verstärkt wird. Es ist anzunehmen, dass musizierende Menschen einen leichteren Umgang mit seelischen, geistigen und körperlichen Herausforderungen finden.

---

<sup>11</sup> Nach der Lutherbibel, 1984.

Von den Lehrpersonen wird der Unterricht mit älteren Menschen als grosse Bereicherung des eigenen Berufsfeldes beschrieben. Als Qualitäten hervorgehoben werden die im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen fehlende Erwachsenenenebene und eine von grosser Leidenschaft für die Musik ausgehende und mit der Persönlichkeit der Lernenden verbundene Faszination. Als bereichernde Herausforderung erweist sich die Notwendigkeit, Konzepte zu schaffen, die auf die individuelle Lernsituation abgestimmt sind und sich auf vorgefundene Gegebenheiten einlassen. Der Musikunterricht für ältere Menschen vermag gerade älteren Lehrpersonen, die den Zugang zu Kindern und Jugendlichen nicht mehr so leicht finden, neue Chancen und Perspektiven zu eröffnen.

Das Musizieren im Alter macht aber nicht bei den autonom Lernenden halt, denn immer mehr zeigt sich in unserer alternden Gesellschaft die grundlegende Bedeutung der aktiven Musikausübung bei pflegebedürftigen, beispielsweise an Demenz erkrankten Menschen. Zur Wahrung der Lebensqualität hochbetagter oder stark dementiell erkrankter Menschen ist Singen und Musizieren eine hochwertige und nicht selten die letzte verbleibende positiv ansprechende Unterstützungsmöglichkeit. Spezifische Ausbildungsmöglichkeiten in Musikpädagogik für Musiklehrpersonen, Pflegepersonal und Interessierte aus dem weiteren Sozialbereich bestehen in der Schweiz noch kaum, ebenso fehlt es an entsprechender Öffentlichkeitsarbeit zur Bedeutung der Musikausübung im höheren Alter und bei Demenz.

Eine weitere Ausweitung des Blickfeldes verweist auf die Bedürfnisse älterer Menschen an kultureller Teilhabe, was die Schaffung von angemessenen Kulturangeboten anregen sollte. Projekte, die in mehreren nordeuropäischen Ländern – etwa in Deutschland vom Kompetenzzentrum für Kultur und Bildung im Alter, Kubia – entwickelt und in Zusammenarbeit mit verschiedensten Kulturträgerinnen durchgeführt werden, fehlen in der Schweiz weitgehend.

Mit dieser Studie wird der Handlungsbedarf im Bereich der Musikpädagogik aufgezeigt. Sowohl in der Forschung wie auch bei den Angeboten von Musikschulen besteht ein Potential, weitere Kenntnisse zum Musizieren älterer Erwachsener zu gewinnen und der Nachfrage nach musikalischer Bildung im Alter angemessen zu entsprechen. Da musikalische Aktivitäten im Alter zum Wohlbefinden beizutragen vermögen, erscheint eine gezielte Förderung der Musikpädagogik in den nächsten Jahren sinnvoll.

---

## 8 Referenzen

- Baltes, Paul B.; Baltes, Margaret M. (1989): Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35, S. 85–105.
- Benthien, Axel (2007): Die Keyboardschule. Der neue Weg zum Keyboardspiel – Musik verstehen und sofort spielen. Mainz: Schott.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.
- Brand, Marc (2007): Vom Abbruch des Instrumentalunterrichts im Pubertätsalter. Forschungsprojekt der Hochschule Luzern – Musik (nicht publiziert).
- Bruhn, Herbert (1989): Über die unterschiedliche Funktion des Lehrers im Musikunterricht bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: Das Orchester, 37(5), S. 498–502.
- Creech, Andrea; Varvarigou, Maria; Hallam, Susan; McQueen, Hilary; Gaunt, Helena (2014): Scaffolding, organizational structure and interpersonal interaction in musical activities with older people. In: Psychology of Music, 42(3), S. 430–446.
- DiGiammarino, Marie; Hanlon, Heather; Kassing, Gayle; Libman, Karen (1992): Arts and aging. An annotated bibliography of selected resource materials in art, dance, drama and music. In: Activities, adaptation and aging, 17(2), S. 39–51.
- Eberly, J. Wilgus (1954): The aptitude of elderly people for learning to play the piano. In: Bing, M. (Hg.): Music therapy 1953. Third book of proceedings of the National Association for Music Therapy. Lawrence/Kansas, S. 133–142.

- Eckart-Bäcker, Ursula (1997): Instrumentalunterricht für Laien vor dem Hintergrund der Erwachsenenpädagogik – Professionalität als Voraussetzung für Bildungsarbeit. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): Forum Musikpädagogik, Bd. 27 (=Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 6). Augsburg: Wissner.
- Eckart-Bäcker, Ursula (2001a): Musikalisches Lernen im Erwachsenenalter. In: Helms, Siegmund; Schneider, Rudolph; Weber, Reinhard (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 203–214.
- Eder, Bernhard (2013): Neue Orientierungen und Handlungsperspektiven in der dritten Lebensphase. In: Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, 1. Zürich: SVEB, S. 30–31.
- Ernst, Anselm (1991): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz: Schott.
- Faulstich, Peter; Bremer, Helmut (2012): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Forschungsprojekt der Universitäten Hamburg und Duisburg-Essen, www.uni-due.de/biwi/politische-bildung/gesellschaftsbild (abgerufen am 15.07.2014).
- Gellrich, Martin (1989): Psychologische Aspekte des Musiklernens Erwachsener. In: Holtmeyer, Gert (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven. Regensburg: Bosse, S. 91–103.
- Gembris, Heiner (2005): Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In: De la Motte-Haber, Helga; Rötter, Günther (Hg.): Musikpsychologie. Laaber: Laaber-Verlag, S. 394–456.
- Gembris, Heiner (Hg. 2008): Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten. Frankfurt/M.: Lang.
- Gembris, Heiner (2008): Musikalische Entwicklung im mittleren und höheren Erwachsenenalter. In: Gembris, Heiner (Hg.): Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten. Frankfurt/M.: Lang, S. 95–130.
- Gembris, Heiner; Nübel, Gerhard (2008): Musik in Altenheimen. Eine Bedarfsanalyse. In: Gembris, Heiner (Hg.): Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten. Frankfurt/M.: Lang, S. 281–295.
- Gembris, Heiner; Heye, Andreas (2012): Älter werden im Orchester. Eine empirische Studie zu Erfahrungen, Einstellungen, Performanz und Lebensperspektiven von professionellen Orchestermusikern. Paderborn: Universität Paderborn, Institut für Begabungsforschung in der Musik.
- Graml, Karl (1985): Erfahrungen mit Musik im Kindes- und Jugendalter in der Erinnerung Erwachsener. Teilergebnisse einer Auswertung von 600 Berichten. In: Bastian, Hans Günther (Hg.): Umgang mit Musik (Musikpädagogische Forschung, Bd. 6). Laaber: Laaber-Verlag, S. 119–136.
- Grimmer, Frauke (1989): Lebensgeschichtliche Determinanten als Herausforderungen einer Instrumentalpädagogik für Erwachsene. In: Holtmeyer, Gert (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven. Regensburg: Bosse, S. 123–131.
- Grunenberg, Martin (1984): Musikalische Späterziehung. Die Rolle der Erwachsenen in der Musikschule. In: Musik & Bildung, 16(10), S. 653–655.
- Hargreaves, David J. (1986): The Developmental Psychology of Music. Cambridge: University Press.
- Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (2004): Musik in der Altenarbeit. In: Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa, S. 359–372.
- Hartogh, Theo (2005): Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf. Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik. Augsburg: Wissner.
- Hartogh, Theo (2008): Musizieren und Musikhören im Alter – ein Aufgabenfeld der Musikpädagogik. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten. In: Gembris, Heiner (Hg.): Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten. Frankfurt/M.: Lang, S. 151–161.
- Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (2008): Musizieren im Alter. Arbeitsfelder und Methoden. Mainz: Schott.
- Hoedt-Schmidt, Sibylle (2010): Aktives Musizieren mit der Veeh-Harfe. Ein musikgeragogisches Konzept für Menschen mit dementiellen Syndromen. Münster: Waxmann.
- Holbrook, Morris B.; Schindler, Robert M. (1989): Some Exploratory Findings on the Development of Musical Tastes. In: Journal of Consumer Research, 16(1), S. 119–124.
- Holtmeyer, Gert (Hg. 1989): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven. Regensburg: Bosse.
- Holtmeyer, Gert (1993): Neue Veröffentlichungen zum Instrumentalunterricht für Erwachsene. In: Richter, Christoph (Hg.): Instrumental- und Vokalpädagogik. Kassel: Bärenreiter, S. 479–486.
- Iller, Carola (2013): Lernen am Übergang in die Nacherwerbsphase. In: Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, 1. Zürich: SVEB, S. 32–33.
- Kehrer, Eva-Maria (2013): Klavierunterricht mit dementiell erkrankten Menschen. Ein instrumentageragogisches Konzept für Anfänger (= Musikgeragogik, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Kleinen, Günter (2008): Musikalische Sozialisation. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 37–66.

- Klößner, Dieter (1989): Instrumentalunterricht für Erwachsene. In: Holtmeyer, Gert (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven. Regensburg: Bosse, S. 104–113.
- Klüppelholz, Werner (1989a): Was heisst und wie erwirbt man musikalische Bildung? In: Holtmeyer, Gert (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven. Regensburg: Bosse, S. 84–90.
- Klüppelholz, Werner (1989b): Motivation von Erwachsenen zum Instrumentalspiel. In: Holtmeyer, Gert (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven. Regensburg: Bosse, S. 115–122.
- Klüppelholz, Werner (1993): Projekt Musikalische Erwachsenenbildung an Musikschulen 1990–1992. Bonn: Verband Deutscher Musikschulen.
- König, Bernhard (2010): Projekt «Alte Stimmen», [www.alte-stimmen.de](http://www.alte-stimmen.de) (abgerufen am 15.07.2014).
- Kreuz, Gunter; Bongard, Stephan; Rohrman, Sonja; Hodapp, Volker; Grebe, Dorothee (2004): Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. In: *Journal of Behavioral Medicine*, 27(6), S. 623–635.
- Kubia Kompetenzzentrum für Kultur und Bildung im Alter. <http://ibk-kubia.de> (abgerufen am 15.07.2014).
- Larson, P. (1990): The characteristics of lifelong music interest and activity. An update. In: *PMEA News*, 54, S. 10–12.
- Loeffel, Urs (1989): Musikunterricht gegen innerliches Erfrieren. Staatlich unterstützte musikalische Späterziehung – ja oder nein. In: *Neue Musikzeitung*, 38(3), S. 17–18.
- Mende, Annette; Neuwöhner, Ulrich (2006): Wer hört heute klassische Musik? ARD-E-Musikstudie 2005: Musiksozialisation, E-Musiknutzung und E-Musikkompetenz. In: *Media Perspektiven*, 5, S. 246–258.
- Mieskes, Hans (1970): Geragogik – Pädagogik des Alters und des alternden Menschen. In: *Pädagogische Rundschau*, 24 (2), S. 90–101.
- [musikgeragogik.de](http://musikgeragogik.de). Website mit umfangreicher Bibliografie zum Thema, [www.musikgeragogik.de](http://www.musikgeragogik.de) (abgerufen am 15.07.2014).
- Musikschule Obwalden (2013). Erwachsene musizieren, <http://musikschulen-ow.ch/erwachsene.html> (abgerufen am 15.07.2014).
- Muthesius, Dorothea (1997): *Musikerfahrungen im Lebenslauf alter Menschen*. Hannover: Vincentz.
- Muthesius, Dorothea (2001): «Schade um all die Stimmen...» Erinnerungen an Musik im Alltagsleben. Wien: Böhlau.
- Muthesius, Dorothea (2007): Betreuung mit Musik – Freiberufler als Anbieter niederschwelliger Leistungen. In: Sauer, Peter; Wissmann, Peter (Hg.): *Niederschwellige Hilfen für Familien mit Demenz*. Frankfurt/M.: Mabuse, S. 95–110.
- Richter, Bernhard (2008): Die Stimme im Alter. In: Gembris, Heiner (Hg.): *Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten*. Frankfurt/M.: Lang, S. 131–136.
- Rosenthal, Gabriele (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/M.: Campus.
- Röttgers, Hanns Rüdiger (2013): Die Herausforderung Demenz. Vortrag gehalten an der internationalen Fachtagung «Musik und Demenz» am 21. September in Vechta.
- Sandoval, William A. (2004): Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context. Introduction. In: *Educational Psychologist*, 39( 4), S. 199–201.
- Schirmacher, Frank (2004): *Das Methusalem-Komplott*. München: Blessing.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Weiterbildung älterer Arbeitnehmer – Bildungsverhalten und -interessen. In: *Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, 1. Zürich: SVEB, S. 28–29.
- Schmidt, Bernhard (2010). Educational Goals and Motivation of Older Workers. In: Bohlinger, Sandra (Hg.): *Working and learning at old age. Theory and evidence in an emerging European field of research*. Göttingen: Cuvillier, S. 127–136.
- Smilde, Rineke (2009): *Musicians as Lifelong Learners. Discovery through Biography*. Delft: Eburon.
- Smilde, Rineke; Page, Kate; Alheit, Peter (2014): *While the Music Lasts: One Music and Dementia*. Delft: Eburon.
- Söthe, Astrid (2008): Musikalische (Lern-)Fähigkeiten im Alter und mit Alzheimerdemenz. In: Gembris, Heiner (Hg.): *Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten*. Frankfurt/M.: Lang, S. 215–252.
- Spiekermann, Reinhild (2009): *Erwachsene im Instrumentalunterricht [Buch und DVD]*. Mainz: Schott.
- Stecher, Jurate Elena (2013): *Was motiviert Erwachsene zum Musizieren?* Luzern: Hochschule Luzern – Musik (nicht publiziert).
- Tippelt, Rudolf (1994): Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. Aktuelle Entwicklungen und Probleme in einem expandierenden pädagogischen Handlungsfeld. In: *Pädagogische Rundschau*, 48(4), S. 459–472.
- Verband Deutscher Musikschulen (Hg.): *Musik – ein Leben lang! Grundlagen und Praxisbeispiele*. Frankfurt/M.: Lang.
- Vogelsänger, Siegfried (1984): Musik mit älteren Menschen als sozialpädagogische Arbeit. Projekt-Bericht. In: *Musik und Bildung*, 16(10), S. 655–664.

Waldenfels, Bernhard (1999): Sinnesschwellen (= Studien zur Phänomenologie des Fremden, Bd. 3). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Wickel, Hans Hermann (2008): Und wo bleibt die Seele? Plädoyer für eine Ausbildung zur Musik in der Altenarbeit – auch als Hochschuldisziplin. In: Gembris, Heiner (Hg.): Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten. Frankfurt/M.: Lang, S. 163–172.

Wickel, Hans Hermann; Hartogh, Theo (2011): Praxishandbuch Musizieren im Alter. Projekte und Initiativen. Mainz: Schott.

## 9 Anhang: Umfrage bei den Zentralschweizer Musikschulen

Im Juni 2013 wurden im Rahmen dieser Studie an Zentralschweizer Musikschulen mittels eines elektronischen Fragebogens (EvaSys) Angaben zum Musiklernen bei Erwachsenen ab 55 Jahren erhoben.

Von den 80 angeschriebenen Musikschulen nahmen 34 an der Umfrage teil, was einer Rücklaufquote von 42.5% entspricht (vgl. Tabelle I). Zusätzlich informierten zwei Musikschulen mittels Mailnachricht, dass bei ihnen keine Erwachsene in den genannten Altersgruppen Angebote wahrnehmen. Eine weitere Musikschule teilte mit, die Umfrage wegen Zeitmangels nicht ausfüllen zu können. Für die unter den Erwartungen erfolgte Rücklaufquote können wohl drei Hauptgründe angenommen werden:

- Im Kanton Luzern fiel die Umfrage mit einem in Verbindung mit den kantonalen Vorgaben zur Mindestgrösse von Musikschulen stehenden Umbruch zusammen, in dessen Zuge sich kleinere Musikschulen regional zusammenschlossen und wohl deshalb die Umfrage unbeantwortet liessen. Eine eher geringe Beteiligung kleinerer Musikschulen ist auch aus den angegebenen Schüler/innen-Zahlen der rückmeldenden Musikschulen ersichtlich.
- An kleineren, ländlichen Musikschulen belegen keine Schüler/innen der untersuchten Alterskategorien ein Unterrichtsfach, worauf Rückmeldungen einzelner Musikschulleitungen hindeuten.
- Die Pensen der Musikschulleitungen und/oder deren Administrationen sind unterdotiert, so dass kaum Zeit für die häufig eintreffenden Dienstleistungsanfragen zur Verfügung steht.

Die vorliegenden Resultate zum Lernen älterer Menschen vermögen jedoch Einblicke zu geben und Tendenzen aufzuzeigen. Geplant ist eine weitere, verfeinerte Erhebung zum Musiklernen 55+ in den Zentralschweizer Kantonen, allenfalls auch zum gesamten Erwachsenenlernen. Damit sollen gesicherte Daten, beispielsweise zu Schulgeldtarifen, greifbar sowie Entwicklungen ersichtlich werden.

Tabelle I

Musikschulen Zentralschweiz nach Kantonen	Anzahl Rückläufe (n=34)	Musikschulen gesamt
Kanton Luzern	21	56*
Kanton Nidwalden	02	07
Kanton Obwalden	04	06
Kanton Schwyz	03	17
Kanton Uri**	01	01
Kanton Zug	03	11

\* Inzwischen schliessen sich im Kanton Luzern weitere Musikschulen zusammen oder haben Fusionen bereits durchgeführt.

\*\* In Uri besteht für den ganzen Kanton eine einzige Musikschule.

### Geschlechterverteilung

Aus der Erhebung gehen Anteile von 68% weiblicher Lernender und 32% männlicher Lernender hervor, was annähernd einem Verhältnis von 2:1 entspricht. Dieses ungefähre Verhältnis kann wohl für die Gesamtheit der Musikschulen angenommen werden (vgl. Tabelle II).

### Altersverteilung

Die Alterskohorte der 55- bis 74-Jährigen bildet mit 93.4% die grösste Gruppe. Die Alterskohorte der ab 75-Jährigen ist mit lediglich 6.6% oder 16 Musiklernenden klein; andererseits zeigt dies die Lernbereitschaft auch im höheren Alter (vgl. Tabelle II).

### Verhältnis zu den Gesamtschüler/innen-Zahlen

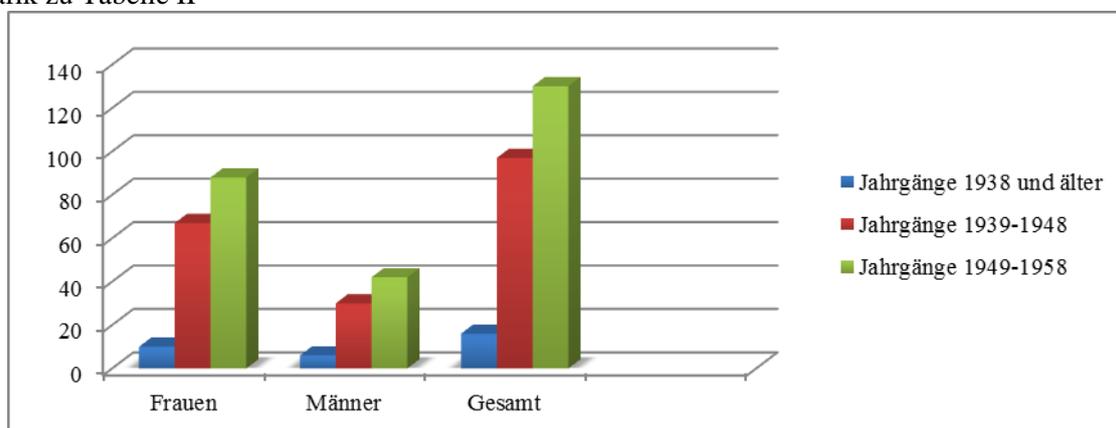
Die an der Umfrage beteiligten Musikschulen repräsentieren eine Gesamtschüler/innen-Zahl von 16'213, was im Alter 55+ mit 297 Musiklernenden den geringen Anteil von etwa 1.83% ergibt. Aus diesen Zahlen geht ein deutliches Ausbaupotential des Musikunterrichts für ältere Menschen hervor. Gestützt wird diese Annahme durch einen Anteil erwachsener Musiklernender an einzelnen Musikschulen von bis zu 8% (ab 20 Jahren).

Tabelle II

Anzahl Lernende nach Alterskohorten und Geschlecht						Total nach Geschlechtern
Jahrgänge 1938 und älter weiblich	10	Jahrgänge 1939 – 1948 weiblich	67	Jahrgänge 1949 – 1958 weiblich	88	165 68%
Jahrgänge 1938 und älter männlich	06	Jahrgänge 1939 – 1948 männlich	30	Jahrgänge 1949 – 1958 männlich	42	78 32%
Total nach Jahrgängen	16 6.6%		97 39.9%		130 53.5%	243 100%
Zusätzliche ältere Lernende, deren Alter von den Musikschulleitungen als 55+ geschätzt wurde						54
Gesamttotal Lernende 55+						297
Total Gesamtschüler/innen-Zahl der teilnehmenden Musikschulen (Einmalzählung*)						16'213

\* Einmalzählung: Es werden Schüler/innen gezählt und nicht Fächerbelegungen.

Grafik zu Tabelle II



### Lernende nach Instrumenten (vgl. Tabelle III)

Eine Analyse der Instrumentenverteilung nach Gruppen ergibt mit 75 Lernenden bei den Tasteninstrumenten oder 26.5% der Gesamtzahl (n=283) angegebener Instrumente den erwarteten hohen Anteil. Über einen hohen Anteil von 72 oder 25.45% der Lernenden verfügt auch die Gruppe der Blasinstrumente, gefolgt vom Gesang mit 39 oder 13.78% und den Streichinstrumenten mit 37 oder 13.1% der Lernenden. Schliesslich erreichen Handharmonika zusammen mit Schwyzerörgeli 29 Nennungen (10.25%), Zupfinstrumente 28 (9.9%), Schlagzeug lediglich 2 (0.7%) und Jazztanz 1 Nennung.

Auffällig in der Verteilung nach Instrumentengruppen ist der relativ hohe Anteil des Gesangs und vor allem der Blasinstrumente (wobei diese Gruppe die meisten Einzelinstrumente umfasst) sowie der eher

geringe Anteil an Zupfinstrumenten und vor allem den Schlagzeugen mit lediglich zwei Nennungen. Widerspiegelt die relativ hohe Anzahl der Nennungen bei Handharmonika und Schwyzerörgeli die feste Verankerung dieser meist mit der Volksmusik verbundenen Instrumentengruppe in der Zentralschweiz (wobei die bestimmte erhebliche Anzahl Lernender im Privatunterricht hier nicht berücksichtigt ist), scheint die geringe Anzahl beim Jazztanz eher mit einem fehlenden Angebot in Zusammenhang zu stehen.

In der Verteilung (Prozentzahlen gerundet) nach Einzelinstrumenten ergibt sich die erwartete grosse Beliebtheit des Klaviers mit 70 Lernenden (24.7%), dem Gesang mit 39 (13.8%), Handharmonika mit 21 (7.4%), gefolgt von Saxophon mit 17 (6%), akustischer Gitarre mit 15 (5.3%) und schliesslich Blockflöten und Querflöte mit je 14 (4.95%) sowie Violine und Kontrabass mit je 13 (4.6%).

Im Überblick auffällig ist der hohe Anteil der Handharmonika, der auf die grosse und wieder gestiegene Beliebtheit dieses Instruments hinweist. Ebenfalls einer grossen Beliebtheit erfreuen sich der Kontrabass mit 13 Lernenden und die Panflöte mit 9 Lernenden. Eher unter den Erwartungen erscheinen die Blechblasinstrumente (5) – vielleicht wegen der hohen Anforderungen an die Lippenanspannung im Alter –, das Keyboard (4) und vor allem das Drum-Set mit nur einer Nennung. Einzelne Instrumente wie etwa Schlagzeuge, Keyboard, Schwyzerörgeli oder weitere, in der Aufstellung nicht erscheinende Instrumente wie etwa Hackbrett oder Mundharmonika werden nicht selten im Privatunterricht oder autodidaktisch erlernt, da diese oft im Angebot der Musikschulen fehlen.<sup>12</sup> Unterricht für einzelne Blasinstrumente wird vermutlich auch von Blesorchestern angeboten, worauf zumindest die tiefe Quote von Blechblasinstrumenten hinzuweisen scheint. Die Anzahl von 7 Lernenden auf E-Gitarre/E-Bass zeigt, dass die Rock-/Beat-Generation längst im Ruhestand angekommen ist. Eine Gruppierung in Klassik, Volksmusik, Rock/Pop und Jazz wäre interessant, ist in einer Kurzumfrage jedoch bei den meisten Instrumenten aus Gründen eines breiten musikstilistischen Profilspektrums nicht möglich.

Interessant zu verfolgen in weiteren Erhebungen wären die künftige Entwicklung der Instrumentenkategorien und deren prozentuale Aufteilung, ferner Tendenzen bei der Gruppe der Volksmusikinstrumente, schliesslich die Entwicklung niederschwelliger Angebote für Erwachsene wie etwa Chorgesang, Jodeln oder Perkussionsgruppen.

Tabelle III

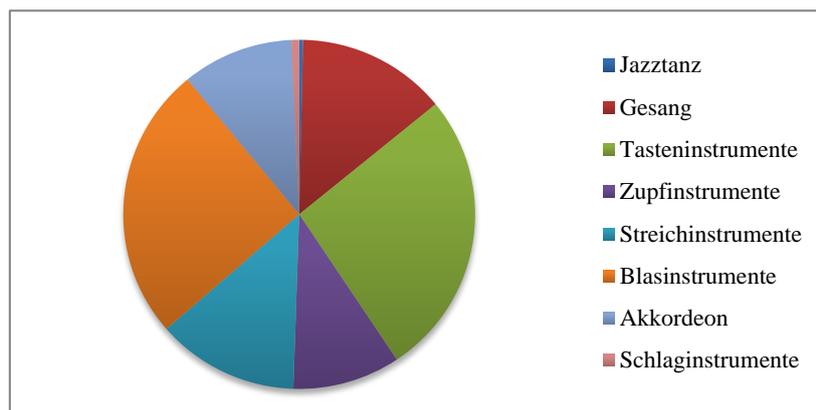
Instrument/Gesang/Tanz	Instrumentengruppe	Anzahl Lernende 55+		Anteil in % (n = 283)*	
Jazztanz	Jazztanz	01	01	00.35	00.35
Gesang	Gesang	39	39	13.78	13.78
Klavier		68		24.00	
Jazz/Rock-Piano		02		00.70	
Orgel		01		00.35	
Keyboard		04		01.41	
	Tasteninstrumente		75		26.50
Gitarre/Laute		15		05.30	
E-Gitarre/E-Bass		07		02.47	
Harfe		05		01.76	
Mandoline		01		00.35	
	Zupfinstrumente		28		9.89
Violine/Bratsche		13		04.59	
Violoncello		11		03.88	
Kontrabass		13		04.59	
	Streichinstrumente		37		13.07

<sup>12</sup> Eindruck des Autors, entstanden aus Gesprächen mit Beteiligten.

Instrument/Gesang/Tanz	Instrumentengruppe	Anzahl Lernende 55+	Anteil in % (n = 283)*
Blockflöten		14	04.94
Panflöten		09	03.18
Querflöte		14	04.94
Oboe		01	00.35
Klarinette		11	03.88
Fagott		01	00.35
Saxophon		17	06.00
Trompete/Cornet/Flügelhorn		03	01.06
Es-Altorn		01	00.35
Bariton/Tuba		01	00.35
	Blasinstrumente	72	25.44
Handharmonika		21	07.42
Schwyzerörgeli		08	02.82
	Akkordeon	29	10.24
Schlagzeug (Drum Set)		01	00.35
Xylophon		01	00.35
	Schlaginstrumente	2	0.70

\* Die Differenz der genannten 283 Instrumente zur Gesamtzahl von 297 Lernenden liegt wohl in Schüler/innen-Listen einzelner Musikschulen, aus denen das gespielte Instrument nicht hervorgeht.

Grafik zu Tabelle III



### Ensembles

An 8 Musikschulen spielen insgesamt 79 ältere Lernende in einem Ensemble (ab 3 Teilnehmenden) mit. Insgesamt bestehen 20 Ensembles/Gruppen, in denen Musiklernende ab 55 Jahren mitspielen. Diese beachtliche Zahl an Lernenden in Gruppen darf nicht über die Tatsache hinweg täuschen, dass die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmenden (85%) den Gruppenunterricht an einer grossen Musikschule besucht. Zur breiten Förderung des Gruppenspiels scheint eine regionale Zusammenarbeit unter den Musikschulen unabdingbar zu sein.

### Auftrittsmöglichkeiten (vgl. Tabelle IV)

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Musikschulen zu Auftrittsmöglichkeiten für ältere Lernende befragt. 34 Musikschulen nannten ihre Angebote und zeigen Aktivitäten, die sich von Klassenstunden bis hin zu öffentlichen Erwachsenenkonzerten bewegen. Erfahrungen von Musikschulen mit einer bereits erfolgten Verankerung des Erwachsenenmusizierens weisen auf die Wichtigkeit einer niederschweligen Hinführung Erwachsener zu einem lustvollen Auftreten hin, angefangen mit Klassenstunden über Werkstattkonzerte im kleinen Kreis bis zu öffentlichen Konzerten. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass nicht wenige Erwachsene nach ersten Widerständen einen ausgesprochenen Gefallen an Konzerten/Anlässen finden, sofern diese in einem ihnen entsprechenden Rahmen gestellt werden. Le-

diglich aus zwei Nennungen geht eine Zurückhaltung Erwachsener insbesondere bei exponierten Auftritten wie Solovorträgen hervor, was wiederum auf die notwendige Niederschwelligkeit verweist.

Tabelle IV

Art der Auftrittsmöglichkeit	Anzahl Musikschulen (n=34; Mehrfachnennungen)	Anteil in %
Werkstattkonzerte oder Klassenstunden ohne Publikum	12	35.3
Werkstattkonzerte oder Klassenstunden mit Publikum	17	50.0
Allgemeine Vortragsübungen, Konzerte und Anlässe der Musikschule	22	64.7
Öffentliche Konzerte nur von erwachsenen Lernenden	08	23.5

### Weitere Kursangebote

Neben der Erhebung zum Einzelunterricht wurde nach weiteren Angeboten für erwachsene Musiklernernde gefragt. Insgesamt 35 der befragten Musikschulen bieten Kurse an, die auch älteren Musiklernenden offenstehen. Die angebotenen Themen reichen von Musiktheorie und Musikgeschichte bis hin zu Rhythmik, Improvisation und weiteren Kursen, so beispielsweise:

- Aktives Hören im Konzert
- Kammermusik
- Rhythmik 60+
- Diverse Tanzkurse
- Workshops (ohne genauere Bezeichnung)

Wie rege diese Angebote von älteren Lernenden genutzt werden, wurde bei der Befragung nicht erhoben; zumindest von einer Musikschule wird die Nachfrage als noch nicht zufriedenstellend eingeschätzt. Auch bei diesen (Bildungs-) Angeboten scheint eine regionale Zusammenarbeit unter den Musikschulen zur Schaffung von Synergien sinnvoll zu sein.

### Zusammenarbeiten mit Vereinen und Alterseinrichtungen

Mit Vereinen und/oder Alterseinrichtungen scheint eine doch rege Zusammenarbeit zu bestehen, wie die folgenden Ergebnisse aufzeigen:

- Bestehende Zusammenarbeiten finden statt mit: Blasorchester, Kirchenchor, weltlicher Chorn, Akkordeonorchester, Orchesterverein (teilweise Mehrfachnennungen)
- Austausch mit Vereinen hinsichtlich gemeinsam organisierter Anlässe
- Unterstützung der Vereine durch die Musikschule, etwa Angebote für Registerproben durch Musikschullehrpersonen
- Enge Zusammenarbeit mit Blasmusikvereinen, so die Nutzung gemeinsamer Räume, die gemeinsame Anschaffung von Instrumenten, vereinzelt die Durchführung gemeinsamer Projekte
- Gemeinsame Nachwuchsförderung
- Musikschulkonzerte in Alters- und Pflegeheimen
- Kooperationen mit Pro Senectute, Freizeitzentrum, IG Alter

Fünf Musikschulen gaben an, keine Zusammenarbeiten zu pflegen.

### Weitere Bemerkungen von Musikschulleitungen

Im Rahmen der Umfrage wurden die Musikschulleitungen auch nach allgemeinen Themen zum Musiklernen 55+ gefragt. Die folgende Auflistung vermittelt Einblicke in das reichhaltige Feld des Erwachsenenlernens allgemein und des Musiklernens älterer Menschen im Besonderen.

- Alle Lehrpersonen, welche Schüler/innen 55+ unterrichten, äussern sich sehr positiv über diese musikpädagogische Tätigkeit.

- Einige Lehrpersonen würden eine kurze Schulung zum Musiklehren 55+ begrüßen.
- An einer Musikschule wurden bis zum Schuljahr 2011/12 pro Jahr 20 bis 25 Abonnemente für Erwachsene gelöst (10er-Abo, 40 Minuten Einzelunterricht). In der Folge einer deutlichen Erhöhung der Erwachsenentarife ab Schuljahr 2012/13 reduzierte sich die Zahl der Anmeldungen drastisch.
- Zukünftig soll das Marketing für Erwachsene und Senioren/-innen mit dem Ziel, mehr Kunden/-innen zu gewinnen, überarbeitet und ausgeweitet werden.