

Häusle Sybille



Lampenfieber und Auftrittsangst
Präventionsmöglichkeiten und Lösungsansätze durch bewusstes
Auftreten und Handeln der Lehrperson im Unterricht



BACHELOR - ARBEIT

aus dem Fachgebiet der Pädagogik und der Psychologie
zur Erlangung des Grades
Bachelor of Arts B.A.

Vorarlberger Landeskonservatorium Feldkirch
in Zusammenarbeit mit der
Universität Mozarteum Salzburg

2008

Bachelor-Studium Instrumental- (Gesangs-) Pädagogik
Begutachterin: Mag. Renate Pöcheim

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Auftrittsangst oder doch nur Lampenfieber?	4
1.1. Definition von Auftrittsangst und Lampenfieber	4
1.1.1. Auftrittsangst, ein leistungshemmender Zustand	5
1.1.2. Lampenfieber, ein leistungssteigernder Zustand.....	6
1.2. Ursachen von Auftrittsangst.....	8
1.3. Symptome von Auftrittsangst.....	9
1.3.1. Physische Angstreaktionen des Körpers	9
1.3.2. Psychische Symptome von Auftrittsängsten	9
2. Lösungsansätze und Präventionsmöglichkeiten	11
2.1. Rechtzeitiges Erkennen von Ängsten.....	11
2.2. Vom Umgang mit Fehlern – fehlerhaftem Üben vorbeugen.....	11
2.3. Angebot von Übungsvarianten.....	14
2.4. Kommunikation im Unterricht	14
2.4.1. Nonverbale Kommunikation	15
2.4.2. Verbale Kommunikation	17
2.5. Konstruktive Kritik	18
2.6. Vermitteln von Bewusstheit beim Spielen	19
2.7. Zielsetzung im Unterricht.....	19
Fazit	21
Ehrenwörtliche Erklärung	22
Literaturnachweis	23

Vorwort

Auf das Thema „Prävention von Lampenfieber und Auftrittsangst“ bin ich durch eine Fortbildungsveranstaltung des Vorarlberger Musikschulwerks in Rankweil gestoßen. Referentin war Frau Hedi Milek mit dem Thema „Kinder auf die Bühne bringen“. Erst durch diesen Vortrag begann ich mir Gedanken über die Möglichkeit einer Prävention von Lampenfieber zu machen. Nicht nur dieser Vortrag hat mich stark beeindruckt, sondern auch das erschreckende Verhalten eines Lehrers gegenüber seiner Schülerin vor einem solistischen Auftritt mit Orchester. Anstatt die junge Geigerin vor dem Auftritt mental vorzubereiten, verlieh er seiner Nervosität starken Ausdruck. Die Musikerin, die in der Generalprobe noch sehr selbstbewusst gewirkt hatte, war auf der Bühne während des Konzerts vor lauter Nervosität nicht wieder zu erkennen. Wie unangenehm Auftrittsangst sein kann, habe ich bereits am eigenen Leibe erfahren, nicht zuletzt im Juli 2007, als ich mit dem Orchester erstmals selbst als Solistin auftrat.

Diese Arbeit ist in zwei Teile gegliedert:

Es ist mir ein Anliegen im ersten Teil aufzuzeigen, was Lampenfieber ist und Auftrittsängste überhaupt sind, welche Ursachen sie haben und durch welche Symptome diese in Erscheinung treten.

Im zweiten Teil ist mir wichtig herauszufinden, was im Unterricht von Seiten der Lehrerin oder des Lehrers präventiv im eigenen Tun und Handeln in Unterrichtssituationen beachtet und berücksichtigt werden kann.

Ziel soll es sein, die bereits vorhandenen leistungsmindernden Ängste bei SchülerInnen nicht noch zu verstärken, sondern vielmehr zu mildern und abzuschwächen.

1. Auftrittsangst oder doch nur Lampenfieber?

1.1. Definition von Auftrittsangst und Lampenfieber

Fast jede/r kennt Auftrittsangst und Lampenfieber und fast jede/r hat dies in seinem Leben schon einmal erlebt. Die Definitionen weichen von AutorInnen zu AutorInnen ab. Ebenso können die Bereiche, in denen sie auftreten sehr vielfältig sein und nicht auf einige wenige reduziert werden. „*Wir alle können auf die eine oder andere Weise Opfer des Lampenfiebers sein oder werden. Wir sind nicht allein damit.*“¹ meint TARR KRÜGER: Und so universell das Phänomen sein mag, so privat zeigt es sich.² Betroffen ist laut TARR KRÜGER jede/r, „*der sich seinen Mitmenschen auf irgendeine Art öffentlich zeigt, sei es nun sprechend, verhandelnd, schauspielernd, tanzend, Sport treibend oder musizierend*“³. Dieser Zustand steht uns immer dann im Weg, wenn wir den Mut aufbringen, uns vor Mitmenschen auszudrücken und zu offenbaren.⁴ Lampenfieber und Auftrittsängste kommen immer dann vor, wenn sich eine Person nicht anonym und allein vor Publikum darstellt, um eine zu bewertende oder bewertbare Leistung zu erbringen. Dies kann verbal, instrumental oder vokal zum Ausdruck gebracht werden.⁵ Nicht nur MusikerInnen sind davon betroffen, sondern auch LehrerInnen und SchülerInnen, StudentenInnen und ProfessorInnen, also jede/r, der/die sich mehr oder weniger andern zeigt.⁶ TARR KRÜGER weist darauf hin, dass viele der sozialen Bühnen unseres Lebens, wie Schule oder Universität, Konferenzraum oder Vortragssaal, Jam-Session oder Oper, Sportplatz oder Verkaufsbühne, Konzertsaal und Weltbühne, Schauplätze des Lampenfiebers und der Auftrittsangst sind.⁷

Nach METZIG/SCHUSTER „*kann man das Lampenfieber vor einer Musikaufführung, die Angst vor einem Vortrag, die Angst, vor einer fremden Menschengruppe zu sprechen – also eine Form der sozialen Schüchternheit – und natürlich auch die Angst vor Prüfungen und die Angst vor Autoritätspersonen zusammenfassen*“⁸. Die Vielschichtigkeit betrifft nicht nur die Definition, sondern auch den Zeitpunkt des Auftretens von Lampenfieber und Auftrittsangst,

¹ Tarr Krüger 1998, S.16

² Vgl. A.a.O., S.16

³ A.a.O., S.16

⁴ Vgl. A.a.O., S.16

⁵ Vgl. Tarr Krüger 1998, S.13; zit. nach Hartmann 1983, S.30

⁶ Vgl. Tarr Krüger 1998, S.229

⁷ Vgl. A.a.O., S.229

⁸ Metzgi/Schuster 2006, S.6

wie HAVAS beschreibt: „Wenn man es am wenigsten erwartete, konnte es einen plötzlich erwischen und durch und durch schütteln, auch im kleinsten Konzertsaal bei nebensächlichen Anlässen; und doch: wenn es am meisten zu befürchten war, konnte es ausbleiben.“⁹

MÖLLER unterscheidet klar zwischen „Lampenfieber als kreative, leistungssteigernde Angst“¹⁰ und der Aufführungsangst, die von einer „Leistungsminderung bis hin zu Spielblockaden führen kann“¹¹. Demnach besteht bei Lampenfieber kein Handlungsbedarf, sondern nur bei den von METZIG/SCHUSTER beschriebenen Aufführungsängsten: „Die Notwendigkeit, etwas gegen diese Ängste zu unternehmen, hängt von der Häufigkeit, der Intensität und vor allem von dem Ausmaß der Einschränkungen, Behinderungen oder Nachteile ab, die diese Ängste mit sich bringen.“¹² Somit kann Lampenfieber als eine innere Spannung bzw. eine Art von Erregung betrachtet werden, die inspirierend wirkt, und Angst, wie sie bei den Aufführungsängsten in Erscheinung tritt, hingegen als eine blockierende, hemmende Spannung bzw. Erregung.¹³

1.1.1. Auftrittsangst, ein leistungshemmender Zustand

Zunächst gilt festzuhalten, dass Ängste keine neue Erscheinung sind, sondern eine notwendige Voraussetzung für Entwicklung überhaupt bilden. MANTEL betrachtet Ängste schlichtweg als Gefühle, welche zum Menschen gehören und überlebensnotwendig sind.¹⁴ TARR KRÜGER deutet Angst einerseits als festen „Bestandteil unseres evolutionären Erbes und an gewisse Alarmeinrichtungen unseres Körpers gebunden, die mit der Erhaltung unserer Existenz zu tun haben“¹⁵ andererseits auch als Ausdruck „gegenüber bestimmten Situationen, die wir als bedrohlich für unsere persönliche Integrität einstufen“¹⁶. Als ein „lebensnotwendiges Gefühl, das auf Gefahr hin ausgelöst wird, wenn nicht sogar schon auf die bloße Vorstellung von Bedrohung“¹⁷ beschreibt SCHMIDT-TRAUB die Angst, die rasches und kurzes Handeln, scheinbar ohne nachzudenken, ermöglicht. Auch für sie gilt die

⁹ Havas 1989, S.X

¹⁰ Möller 1999, S.13

¹¹ A.a.O., S.13

¹² Metzиг/Schuster 2006, S.16-17

¹³ Vgl. A.a.O., S.14

¹⁴ Vgl. Mantel 2003, S.240

¹⁵ Tarr Krüger 1998, S.229

¹⁶ A.a.O., S.229

¹⁷ Schmidt-Traub 2001, S.15

Angst als menschliches, unverzichtbares Grundgefühl, ohne das Wachstum und Überleben nicht gewährleistet wären, da „in Bruchteilen von Sekunden unglaubliche leib-seelische Kräfte, mit denen der Mensch gerüstet wird, um entweder der Gefahr zu begegnen und zu kämpfen, oder um wegzulaufen und sich in Sicherheit zu bringen,“¹⁸ mobilisiert werden. Als Alarmsystem, das beim Individuum ein Schutzverhalten auslöst, betrachtet SCHMIDT-TRAUB die Angst.¹⁹ Eine Zusammenfassung dieser Aussagen macht ersichtlich, dass Ängste durchaus wichtige und positive Aspekte aufweisen.

Die Auftrittsangst bezeichnet nun aber den Zustand von Angst oder auch Erregung, der das Leistungsvermögen einer Person mindert. Der Zustand vor Prüfungen und öffentlichen Auftritten kann von starker, innerer Angespanntheit, Erwartungsspannung, sowie großer Nervosität geprägt sein. Die Furcht vor Misserfolg begleitet häufig diese Nervosität und innere Angespanntheit und tritt „zuweilen mit einer Blockierung des normalen Erlebnisverlaufs und Ausdrucksverhaltens“²⁰ auf. Die tatsächliche Symptomatik ist „vielfältig, und weil niemand sich und seine Veränderungen mit dem Spektrum des Möglichen vergleichen kann, sind seltenere und starke Angstsymptome sehr beunruhigend und verstärken die Angst“²¹. Misserfolge, verursacht durch Angstsymptome, welche die soziale Geschicklichkeit und Leistungsfähigkeit beeinträchtigen, geben der Angst somit einen weiteren Grund für deren Existenz.²² Man hat folglich Angst vor der Angst.

1.1.2. Lampenfieber, ein leistungssteigernder Zustand

METZIG/SCHUSTER definieren Lampenfieber als einen Zustand vor und auch während eines Auftritts, der von Spannung und Unruhe geprägt ist.²³ Über die Herkunft des Ausdrucks Lampenfieber schreibt TARR KRÜGER: „Das Wort Lampenfieber ist dem älteren Wort ‚Kanonenfieber‘ nachgebildet und bisher nicht vor 1858 nachgewiesen. Es stammt ursprünglich aus der Welt des Theaters. Dort hieß das Rampenlicht ‚die Lampen‘“²⁴. Im heutigen Sprachgebrauch bezieht sich das Wort nicht nur auf die Theaterwelt, sondern „auf

¹⁸ A.a.O., S.15

¹⁹ Vgl. Schmidt-Traub 2001, S.15

²⁰ Kopitzki 2007, S.13

²¹ Metzиг/Schuster 2006, S.11

²² Vgl. Metzиг/Schuster 2006, S.11

²³ Vgl. A.a.O., S.16

²⁴ Tarr Krüger 1998, S.17-18

sämtliche Bühnen des sozialen Lebens“²⁵. Im „deutschen Sprachraum dürfte das Kanonenfieber im Sinne von Aufregung vor der Schlacht als Vorläufer anzusehen sein, wobei das französische ‚fièvre de la rampe‘ (Rampenfieber) möglicherweise mit hineinspielte“²⁶. So wie also der Musiker der Bühne (der Rampe) oder dem Auftritt entgegenfiebert, fieberten bereits die Soldaten der Schlacht entgegen. Auch KOPITZKI bringt den Begriff in Verbindung mit einer Erwartungsspannung bzw. einer Art Vorfreude.²⁷ Lampenfieber bezieht sich auf milde Symptome von harmlosen Angstformen, betonen METZIG/SCHUSTER²⁸ und BANDELOW betrachtet die mit Lampenfieber in Zusammenhang stehende Angst gar als Motor, welcher „perfektionistische Menschen zu Höchstleistungen anspornt“ und auch als „treibende Kraft, [...] die uns zu schöpferischem Handeln anregt, zu herausragenden Leistungen anstachelt und unsere Phantasie und Kreativität steigert“²⁹. Ebenso kann für TARR KRÜGER diese Angst „positiven Nervenkitzel bedeuten und ist außer in extremen Fällen keineswegs krankhaft, sondern eine verständliche Reaktion auf eine Situation, in der wir uns dem Urteil und dem Echo der Umwelt aussetzen“³⁰. Als treffend hierzu erweist sich die Aussage des dänischen Philosophen SØREN KIERKEGAARD, der behauptet: „Die Angst lähmt nicht nur, [...] sondern enthält die unendliche Möglichkeit des Könnens, die den Motor menschlicher Entwicklung bildet“³¹. Lampenfieber, welches sowohl physisch als auch psychisch für MusikerInnen gut zu bewältigen ist, führt zu einer gesteigerten Reaktionsbereitschaft und zu einer höheren Konzentration.³²

²⁵ A.a.O. S.17-18

²⁶ Kopitzki 2007, S.12

²⁷ Vgl. A.a.O., S.12

²⁸ Vgl. Metzиг/Schuster 2006, S.11

²⁹ Bandelow 2004, S.34

³⁰ Tarr Krüger 1998, S.15

³¹ A.a.O., S.31

³² Vgl. Kopitzki 2007, S.11

1.2. Ursachen von Auftrittsangst

Bei Musikerinnen und Musikern ist häufig enormer Leistungsdruck zu beobachten, der hervorragende Technik, professionelle Präsentation und einzigartige Musikalität als Leistungsmaßstäbe sowie Vergleichsnormen festlegt. Dadurch steigt der Erwartungsdruck von außen und es entsteht ein „*innerer Zwang zur Perfektion, der oft zu einem ungesunden Umgang des Musikers mit dem Instrument und sich selbst führt*“³³, so KOPITZKI. Dies wiederum bedeutet, dass die Angst, dem Druck eben nicht gewachsen zu sein, eine mögliche Ursache von Auftrittsangst ist.

Ursachen für Auftrittsangst können bereits in der Vorbereitungsphase von Auftritten entstehen. Ein fehlerarmes, lückenloses, bewusstes und genaues Vorbereiten des Auftritts gibt dem Vortragenden Sicherheit. Ist diese Sicherheit nicht gegeben, kann der Körper mit der zusätzlichen, vom Körper bereitgestellten Energie nicht umgehen, wodurch Ungewolltes, Unbeabsichtigtes und Ungeplantes im negativen Sinne geschieht. Meist handelt es sich um allgemeine Unbeweglichkeit, Spannungen in der Muskulatur, Unsicherheiten in der Haltung sowie Koordinationsprobleme.

Eine weitere Ursache der Aufführungsangst, die Angst vor Gedächtnislücken während des Auftritts, schreibt HAVAS dem Vertrauen ins wiederholende, mechanische Auswendiglernen zu³⁴. Solange ein Stück „*nur mit den Fingern ‚auswendig‘*“³⁵ gespielt werden kann, wird es unmöglich sein, sich darauf zu verlassen, dass im Gehirn das Stück auch wirklich gespeichert ist. Jeder Musiker und jede Musikerin kennt den Augenblick, „*in dem ihm mal hier, mal dort ‚der Faden‘ reißt*“³⁶, da es noch nicht zu unserem Eigenen und Inneren geworden ist.

³³ Kopitzki 2007, S.11

³⁴ Vgl. Havas 1989, S.88

³⁵ Havas 1989, S.88

³⁶ Kreusch-Jacob 1993, S.122

1.3. Symptome von Auftrittsangst

Für den Zustand von Angst, z.B. vor oder während eines Auftritts, stellt unser Körper uns zusätzliche psychische und physische Energie bereit wie beispielsweise die erhöhten Ausschüttung von Adrenalin oder die Herabsetzung der Aktivität im Großhirn.³⁷

1.3.1. Physische Angstreaktionen des Körpers

Ängste können von „*physiologischen Reaktionen des Körpers*“³⁸, den Stress-Reaktionen, begleitet werden. Schlagartige starke Unruhe sowie Erregung, schnellerer Atem, Engegefühl in der Brust, Herzrasen, Schweißausbrüche, vorübergehende Sehstörungen, Wärme- oder Kälteerleben und weiche Knie werden als allgemein bekannte Angstsymptome von SCHMIDT-TRAUB beschrieben.³⁹ Zusätzlich können gemäß METZIG/SCHUSTER Erröten, Blässe, Bauchkrämpfe, Durchfall, Fieber, Schwächeanfälle, hektische Bewegungen, Ausschläge, Übelkeit, Appetitlosigkeit, Zittern am ganzen Körper, Entleerungsdrang und Inkontinenz auftreten.⁴⁰ Bei Angst wird also der ganze Körper auf Hochleistung getrimmt, wofür er Energie benötigt. Um große Leistungen vollbringen zu können, wird als Folgeerscheinung die Muskulatur besser durchblutet, wodurch das Herz schneller schlägt.⁴¹ Die Gelenke lockern sich, um schneller vor der vermeintlichen Gefahr davon laufen zu können, was uns ein Gefühl von weichen Knien gibt. Es ist daher natürlich, dass sich der Körper bei Angstzuständen in ungewohnten Situationen befindet.

1.3.2. Psychische Symptome von Auftrittängsten

Von TARR-KRÜGER werden Katastrophengedanken, in denen man sich die utopischsten und schlimmsten Szenarien und Vorspielsituationen ausmalt, erwähnt⁴². MANTEL hingegen verweist auf „*eine Verminderung der klanglichen Kontrolle*“⁴³, eine drastische Herabsetzung des Ausdrucks des Spiels, „*Einschränkung der Kraft und Ausdauer bei Belastung*“⁴⁴, Gedächtnislücken, Beeinträchtigung des Tempogefühls, vorzeitiges Einsetzen sowie eine

³⁷ Vgl. Mantel 2003, S.17

³⁸ Tarr Krüger 1998, S.15

³⁹ Vgl. Schmidt-Traub 2001, S.99

⁴⁰ Vgl. Metzlig/Schuster 2006, S.11-12

⁴¹ A.a.O., S.99

⁴² Vgl. Tarr Krüger 1998, S.15

⁴³ Mantel 2003, S.26

⁴⁴ A.a.O., S.26

„Herabsetzung des Bewegungsumfangs“⁴⁵ durch Angst. METZIG/SCHUSTER fügen zudem noch Rededrang, Schlafstörungen, Stimmungsveränderungen, Konzentrationverlust, Black-outs, Erinnerungsverlust, Verwirrung und aggressive Reaktionen zu den psychischen Symptomen von Angst hinzu.⁴⁶ In Bezug auf Ängste bei Geigern/Innen beschreibt HAVAS, dass die Angst, „die am tiefsten verborgene, die allgemeinste und beschämendste Angst die ist, daß man die Geige fallenlassen könnte“⁴⁷. Neben der Angst vor dem Fallenlassen der Geige erwähnt sie noch die Ängste vor dem zitterigen Bogenarm, vor hohen Lagen und Lagenwechsel, davor unsauber zu spielen, nicht laut und schnell genug zu spielen sowie die Angst vor Gedächtnislücken. Bemerkenswert ist die Feststellung von HAVAS: „Bei Geigern ist diese übertriebene Sorge um den eigenen Erfolg ausgeprägter als bei anderen Künstlern.“⁴⁸ Eine Einschränkung der Klangqualität wie das Bogenzittern ist eines der schwerwiegendsten Symptome bei Streichern, da der Klang beim Zuhörer über Gefallen oder Nichtgefallen entscheidet⁴⁹. Fälschlicherweise und zum Teil auch aus eigener Erfahrung. Es gibt immer wieder GeigerInnen, die aus Enttäuschung auf die Bratsche umsatteln „weil sie meinen, dieses Instrument sei vielleicht leichter zu handhaben“⁵⁰.

⁴⁵ A.a.O., S.27

⁴⁶ Vgl. Metzlig/Schuster 2006, S.11-12

⁴⁷ Havas 1989, S.7

⁴⁸ A.a.O., S.6

⁴⁹ Mantel 2003, S.26

⁵⁰ Havas 1989, S.7

2. Lösungsansätze und Präventionsmöglichkeiten

Ein allgemeingültiges Modell zur Prävention von Lampenfieber und Auftrittsangst gibt es nicht. In der Literatur werden verschiedene Möglichkeiten und Lösungsansätze aufgezeigt. Aus dieser Fülle sind im Folgenden diejenigen Präventionsmöglichkeiten exemplarisch dargestellt, die sich auf die Bewusstheit des Auftretens und des Handelns der Lehrperson, auf das Unterrichten bezogen, fokussieren.

2.1. Rechtzeitiges Erkennen von Ängsten

Nicht alle SchülerInnen bringen in gleichem Maße Ängste mit. Werden allerdings vorhandene Hemmungen und Blockaden, sowie deren mögliche Auswirkung auf das Instrumentalspiel rechtzeitig erkannt und entsprechend eingeschätzt, können gravierende Weiterentwicklungen gemindert oder auch verhindert werden. Auch KLÖPPEL weist darauf hin „*Probleme schon im Vorfeld zu erkennen und so weit wie möglich zu lösen*“ und „*einen großen Teil der Ängste vor dem Auftritt zu bewältigen*“, sowie „*ungünstige Einstellungen zu erkennen und zu vermeiden*“⁵¹. Durch rechtzeitige Auseinandersetzung mit Ängsten können also Strategien entwickelt werden um Fehlentwicklungen entgegenwirken zu können. Die Sinnhaftigkeit und Konstruktivität zeigt sich darin, wenn Auftritte verschiedenster Art, wie beispielsweise Vorspielstunden gut und möglichst mit Freude gemeistert werden.

2.2. Vom Umgang mit Fehlern – fehlerhaftem Üben vorbeugen

Die Angst vor Fehlern und Missgeschicken ist eine häufig auftretende Angst. Wie wenig Spielraum die Begriffe „falsch“ und „richtig“ den Musikerinnen und Musikern lassen zeigt MANTEL auf.⁵² Diese festgelegten Parameter geben Musizierenden kaum Freiraum in der Interpretation und Technik für eine Darstellung von Musik. Die Lehrperson sorgt am besten dafür, „*dass der Schüler die Spielräume für das ‚Richtige‘ selbst entdeckt*“⁵³, ohne dass die Angst vor Falschem sich ausbreiten kann. Gerade bei der Haltung des Instruments sind Spielräume zwingend erforderlich, weil Menschen körperlich sehr verschieden sind und das für den einen Falsche für den anderen richtig ist.⁵⁴

⁵¹ Klöppel 1996, S.7

⁵² Vgl. Mantel 2005, S.45

⁵³ A.a.O., S.44

⁵⁴ Vgl. A.a.O., S.45

Wie wichtig eine korrekte Einstellung zu Fehlern ist, wird bei KOPITZKI deutlich. Sie besagt, dass zum erfolgreichen Vorspiel auch gehört, „*sich darauf einzustellen, dass irgendwelche Fehler einfach passieren werden*“⁵⁵. Für KOPITZKI ist auch das Verhalten der Lehrperson entscheidend hinsichtlich auftretender Fehler. So braucht beispielsweise eine falsche Note nicht kommentiert zu werden, wenn gerade ein Thema auf Haltung bezogen erörtert wird und der Fokus somit woanders liegt.

RÖBKE beschreibt, dass so manche Unterrichtende auf das Loben vergessen und sich in der Rolle eines Fehlernotars oder -polizisten wiederfinden. Fast schon triumphierend werden die Fehler von Lernenden aufgezeigt.⁵⁶ In allen Stadien der musikalischen Entwicklung sind jedoch Lob und Zeichen der Wertschätzung von Bedeutung. Dadurch werden Lernende ermutigt bzw. motiviert eine schwierige Sache stets erneut zu versuchen und zu verbessern.

Fehlerhaftes Üben ist nach HAVAS häufig Ursache für Lampenfieber und Auftrittsangst, diese besonders dann, wenn ein Üben, bei welchem es sich um ein „*regelmäßig zu wiederholendes Muskeltraining handelt, das insbesondere der Stärkung der Finger dient*“⁵⁷. Von ERNST wird Üben als „*notwendiges Strukturmoment im zielstrebigem Lernprozess*“⁵⁸ definiert. Im Wesentlichen strebt das Üben eine Verbesserung und gekonnte Anwendung von Gelerntem, durch planmäßiges, bewusstes Wiederholen an. Durch Üben gelangen Lernende zu neuen Erkenntnissen und neuen Bereichen des Könnens, welche zum Weiterüben und innovativem Weiterlernen motivieren.⁵⁹

Auch KREUSCH-JACOB kann dem, bei HAVAS und ERNST bereits angesprochenen „Üben ohne Aufmerksamkeit“ nichts abgewinnen. Komplizierte Bewegungsabläufe, „*die das Gehirn im gewünschten Spieltempo nicht alle nacheinander steuern kann*“⁶⁰, brauchen eine gute Koordination. Durch das Bewusstmachen der Bewegungsabläufe kann eine solche Koordination oft besser erlernt werden als durch eine Fingergymnastik. Weiters ist zu bedenken, dass ein Instrumentalspiel das, wie HAVAS formuliert, auf „*erzwungenen und*

⁵⁵ Kopitzki 2007, S.86

⁵⁶ Vgl. Mahler/Röbke 2007, S.377

⁵⁷ Havas 1989, S.116

⁵⁸ Mahler/Ernst 2007, S.101-102

⁵⁹ Vgl. A.a.O., S.101-102

⁶⁰ Kreusch-Jacob 1993, S.121

*gekünstelten Reflexen beruht*⁶¹ nicht zu dem dringend benötigten Selbstvertrauen führt und fehlendes Selbstvertrauen wiederum Auftrittsangst verursachen kann.

BASTIAN geht sogar soweit, dass er sagt:

Musikalische Erziehung, die sich darin erschöpft, Instrumentalspiel als mechanischen Dressurprozeß zu vermitteln, statt Musik als Sinn, Gehalt und Ausdruck sowie Technik als Medium zur klanglichen Realisation dieses Ausdrucks und Inhalts zu begreifen, verfehlt den Sinn von Musik und ihrer Pädagogik.⁶²

Kein seltenes Problem ist die Fehlereinprägung durch Wiederholung des Fehlers beim Üben. Dies ist äußerst schwierig zu korrigieren. Besonderes Augenmerk ist daher auf das korrekte Üben zu lenken. Für KREUSCH-JACOB gehört zum korrekten Üben ein Tempo, in dem Töne, Rhythmen, Bewegungen, Agogik und Dynamik fehlerlos ausgeführt werden können, damit sich bei Musizierenden nicht das Unvorteilhafte oder Falsche einprägt.⁶³

BASTIAN betrachtet es als wichtigste Lehraufgabe das korrekte Üben zu üben, „*damit der Schüler vor allem außerhalb des Unterrichts lernt [...] sein eigener Lehrer*“⁶⁴ zu werden. Als bedeutsames Ziel des Unterrichts kann demnach die Hinführung zur Selbstständigkeit genannt werden, indem Schülerinnen und Schüler durch ein „Erlernen des Lernens“ zunehmend unabhängiger von der Lehrperson werden.

Im Unterricht gut vorbereitetes Üben beschreibt auch ERNST als äußerst wichtig und vermerkt, dass häufig „*Kinder und Jugendliche beim häuslichen Üben sich selbst überlassen sind*“⁶⁵. Da einiges beim Üben scheinbar misslingt, greifen die Anregungen und Impulse des Unterrichts, welche die Unterrichtsperson der Schülerin oder dem Schüler zu kommunizieren versucht, womöglich nicht genügend. Voraussetzungen, die von Seiten der Lehrenden gegeben sein müssen, um ein qualitativ hochwertiges Üben zu erlangen, sind für RICHTER Zielorientiertheit, ökonomischer Umgang mit Zeit und Kraft, körperliche und geistige

⁶¹ Havas 1989, S.116-117

⁶² Bastian 1999, S.30

⁶³ Vgl. Kopitzki 2007, S.88

⁶⁴ Ernst 1999, S.46

⁶⁵ Mahlert/Ernst 2007, S.99

Präsenz, Geduld, Muße, Koordinationskontrolle, Selbstüberwindung und Selbstkritik, Genauigkeit, Sorgfalt und Fleiß.⁶⁶

2.3. Angebot von Übungsvarianten

Verallgemeinerungen, die in Bezug auf Übungs-Methoden zum Teil heute noch Geltung haben mögen, sind nicht mehr tragbar. Jeder Mensch denkt auf eine andere Art und Weise, der eine mehr gestalterisch und der andere mehr sach- oder realorientiert. Die Anregungen zwischen dem gestaltenden und dem technischen Können müssen, so RICHTER, auf SchülerInnen individuell abgestimmt werden.⁶⁷ Auch MANTEL hebt hervor, wie notwendig ein vielfältiges Angebot an „Rezepten“ zum Üben ist, um den künstlerischen Menschen über möglichst viele Kanäle anzusprechen und somit die Aufnahme des Gelernten qualitativ zu verbessern.⁶⁸ Eine verlässliche Bereitstellung verschiedener Spielweisen und Spieltechniken, sowie deren Anwendungen auf musikalische Situationen oder Zusammenhänge ist somit ein zu setzendes Ziel des Übens.⁶⁹

2.4. Kommunikation im Unterricht

All diese vorher genannten Verweise auf die Art und Weise des Unterrichtens zeigen keine Wirkung, wenn sie nicht richtig kommuniziert werden. „*In dem subtilen Geflecht von sachlichen Informationen und persönlichen Botschaften zwischen Lehrer und Schüler, das beim Unterrichten unausweichlich besteht*“⁷⁰, kann „*die kleinste Beschneidung des Selbstbewusstseins eines Menschen*“⁷¹ durch gedankenlose Kritik, nonverbales Verhalten oder verbale Demotivierung auf die gesamte Biographie der Lernenden verheerende Folgen haben.⁷² Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies, dass die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung das Unterrichtsgeschehen trägt und die Effizienz des Lehrens und Lernens⁷³ sowie die Zufriedenheit auf beiden Seiten von der Kommunikation abhängt. Wird ungünstig

⁶⁶ Vgl. Mahler/Richter 2007, S. 120

⁶⁷ Vgl. A.a.O., S.125

⁶⁸ Vgl. Mantel 1998, S.11

⁶⁹ Vgl. Mahler/Richter 2007, S.120

⁷⁰ Mantel 2003, S.67

⁷¹ A.a.O., S.68

⁷² Vgl. A.a.O., S.67-68

⁷³ Vgl. Ernst 1999, S.113

und/oder wirkungslos im Unterricht kommuniziert, dominieren „Ängste, Unsicherheiten, Verkrampfungen, Antipathien oder Konfliktstoffe“⁷⁴, so wirkt sich das negativ auf das Lernklima und die Lernbiographie der Schülerinnen und Schüler aus.

„Die Kommunikationspsychologie hat uns gelehrt, dass es nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren.“⁷⁵ Wollen wir nicht mit unseren Mitmenschen kommunizieren, so zeigen wir dies bereits nonverbal durch unsere Körperhaltung, oder durch verbalen Ausdruck, wodurch wir das „Nicht-Kommunizieren-Wollen“ kommunizieren. Wie zu erkennen ist, muss zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation unterschieden werden. Gemäß HOFER kommuniziert der Mensch durch die Körpersprache seit ca. drei Millionen Jahren, seit Beginn seiner Existenz. Die Interaktion des Menschen in Form von Kommunikation geschieht bewusst, halb-bewusst und unbewusst. Verhalten wird „gesteuert, beeinflusst, zurückgespiegelt [...] Einstellungen zur Person und Sache, emotionale Zustände (Selbstdarstellung) und disziplinarische Maßnahmen“⁷⁶ werden kommuniziert.

2.4.1. Nonverbale Kommunikation

Zuständig in unserem Gehirn für körpersprachliches Verhalten ist das limbische System. Demutsgesten, Drohgebärden, Bindungszeichen, Revierverhalten und Machtgebaren als „nonverbale Ausdrucksmittel zeigen weltweit verblüffende Ähnlichkeiten auf.“ Daraus lässt sich getreu HOFER schließen, dass „gewisse nonverbale Ausdrucksformen [...] tatsächlich genetisch bedingt zu sein“⁷⁷ scheinen. Besonders ähnlich sind weltweit Mimik und Gestik bei Menschen. Bedeutungsvoll sind die körpersprachlichen Vorgänge im Unterricht für die „persönliche Selbstdarstellung und Ausstrahlung sowohl des Lehrers als auch des Schülers, für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehung und für die effektive Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses“⁷⁸. Abhängig von der Betonung, Färbung des Tonfalls, Stärke der Stimme, Mimik, Gestik und dem Gesagten ist der/die SchülerIn sofort über die Gemütslage des/der Lehrers/In informiert.

⁷⁴ A.a.O., S.113

⁷⁵ Mahlert 2007, S.313

⁷⁶ Hofer 2000, S.15-16

⁷⁷ A.a.O., S.12

⁷⁸ Ernst 1999, S.135

KOPITZKI erwähnt die Wichtigkeit der persönlichkeitsstabilisierenden Wirkung durch nonverbale Zustimmung und Anerkennung. Ausgrenzend, abwertend und demütigend wirken Stirnrunzeln, Lippen verziehen, Nase rümpfen, Augenbrauen hochziehen, Kopf hoch tragen, abgewandter oder fehlender Blickkontakt, ironisches Lächeln, mit dem Zeigefinger drohen, mit den Fingern nervös trommeln; lautes, schnelles und hohes Sprechen, Dominanzgesten wie sich aufplustern oder sich demonstrativ breit machen; Drohgebärden wie die Faust ballen und widersprüchliche, körpersprachliche Signale zu gesprochenen Worten. Eindeutig unterstützende und positive Signale sendet der/die Lehrende durch einen klaren Blickkontakt, einer dem/der SchülerIn zugewandten Körperhaltung, leises, langsames und tiefes Sprechen, eine ruhige Körperhaltung, dem Zeigen von Humor, lockeren und geöffneten Händen sowie einem leicht geneigten Kopf aus. Berücksichtigt werden muss dabei das nachhaltigere Wirken von körpersprachlichen Zeichen als die ausgesprochenen Worte.⁷⁹

Wie THANHOFFER berichtet, können sich Gestik und Mimik auch motivierend auf den/die SchülerIn auswirken, beispielsweise *„ein wohlwollender Blick, eine ‚gurrende Stimme‘, weiche, gelöste Körperspannung, und ja kein kritisches Wort.“*⁸⁰ Für LehrerInnen ist die angemessene Einschätzung des Schülerverhaltens von großer Wichtigkeit,⁸¹ um in einem pädagogisch-menschlichen Handeln⁸² angemessen darauf reagieren zu können. Für den pädagogischen Dialog sind die nonverbalen Botschaften des/der Schülers/In aufschlussreicher, weil Lernende weit mehr über ihre Körpersprache kommunizieren als über explizite Aussagen.⁸³ Nonverbale Kommunikation kann von der Unterrichtsperson nun ebenso gezielt und bewusst eingesetzt werden um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, das Selbstbewusstsein zu stärken, aber auch um ihnen Rückmeldung zu geben.

⁷⁹ Hofer 2000, S.13

⁸⁰ Thanhoffer 2004, S.36

⁸¹ Vgl. Hofer 2000, S.13

⁸² Vgl. A.a.O., S.18

⁸³ Vgl. A.a.O., S.15

2.4.2. Verbale Kommunikation

Gemäß ERNST bildet „*der Dialog zwischen Lehrer und Schüler [...] den Rahmen und Bezugspunkt für das gesamte Unterrichtsgeschehen*“⁸⁴ und beinhaltet somit Angelegenheiten von persönlichem und sachlichem Charakter. Die sachlichen Aspekte des Unterrichts werden wiederum von HOFER in Inhaltliches und Prozessbezogenes unterteilt. Nicht nur auf die Sachaussage, sondern auch auf die Schülerbeziehung wirkt sich „*die Art und Weise des Sprechens*“⁸⁵ aus und hat somit auch einen großen Einfluss auf die Unterrichtsatmosphäre. So begründet Loritz das erforderliche Bewusstsein des Sprechens in der Art und Weise der Unterrichtenden Lehrperson im Unterricht. Daraus resultiert, dass sich jede Lehrperson „*um eine möglichst große Sprachkompetenz bemühen und immer wieder sein/ihr Sprechen im Unterricht reflektieren*“⁸⁶ sollte. Eine gute Kommunikation wirkt sich sowohl auf den Unterricht als auch auf die Lernenden aus im entspannten „*Umgang miteinander, in der intensiveren Lernanstrengung des Schülers, seinem gewachsenen Selbstvertrauen oder seinem verantwortungsvollen Mitwirken am Unterrichtsgeschehen*.“⁸⁷ METZIG/SCHUSTER weisen darauf hin, dass sehr lautes Reden bedrohlich auf SchülerInnen wirken kann und dadurch nicht zu einem Lehren führt, das Vertrauen schafft.

Die Form des Gesprächs variiert laut ERNST je nach Inhalt zwischen akzeptierendem und vertrautem Gespräch, dem helfendem Gespräch, der gezielten Ansprache, dem freien Meinungsaustausch, der sachlichen und entspannten Diskussion, der offenen Aussprache und den anregenden Informationen.⁸⁸ Bewusst gewählte Gesprächsformen können unterstützend wirken, „*Sicherheit und Selbstvertrauen für einen Auftritt*“⁸⁹ geben, Konflikte aufdecken, soziale Aspekte und Hintergründe ansprechen, motivieren, sowie den Lernenden an der Verantwortung für das Lernen mittragen lassen. LORITZ klassifiziert Fragen in rhetorische Fragen, Wissens-, Fertigkeiten-, Kontrollfragen, auffordernde Fragen, Beobachtungs-, Problem-, Bewertungs- und Scheinfragen. Bei Letzterem werden gezielt Fragen gestellt, um eine angenehme Unterrichtsatmosphäre zu schaffen und „*die Selbstbeobachtung des*

⁸⁴ A.a.O., S.45

⁸⁵ Loritz 2005, S.21

⁸⁶ A.a.O., S.24

⁸⁷ Ernst 1999, S.46

⁸⁸ vgl. A.a.O., S.232

⁸⁹ A.a.O., S.45

Schülers“⁹⁰ anzuregen. Ziel ist es, „*seine Schüler [zu] ermuntern, kritische Fragen zu stellen, da diese ein selbst kontrolliertes Lernen und eine gleichberechtigte Kommunikation unterstützen*“⁹¹.

Wie wichtig die Wortwahl ist, wird am Beispiel von MANTEL sichtbar: „*Die Begriffe ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ sollten [...] im Unterricht äußerst sparsam verwendet werden. Denn selbst mit dem Begriff ‚richtig‘ wird die Angst eingeprägt, eben nicht ‚richtig‘ zu liegen.*“⁹² Das Wort „richtig“ lässt keinen Spielraum zu und widerspricht somit allem künstlerischen wirken. HAVAS weist zusätzlich darauf hin, dass Wörter wie „*halten‘, ‚greifen‘, ziehen‘, ‚stoßen‘, ‚aufschlagen‘, ‚drücken‘, ‚strecken‘, ‚hinaufrücken‘, ‚vibrato‘, ‚zuhören‘, ‚sich konzentrieren‘, ‚gut‘, ‚schlecht‘, ‚falsch‘, ‚laut‘ [...] bei fast jedem Geiger Nervosität*“⁹³ hervorrufen. Hingegen die „*Worte ‚ruhen‘, ‚anschmiegen‘, ‚sich in die Wiegen legen‘, [...] ‚weich‘, ‚Samt und Seide‘ [...] ‚schwingen‘, ‚gleiten‘, ‚fächerartig öffnen‘, ‚gelockert ausbreiten‘, ‚lieblosen‘ und ‚abrunden‘ [...] bei den meisten Geigern eine spontane Entspannung*“⁹⁴ auslösen.

2.5. Konstruktive Kritik

Eine Lehrperson ist unter anderem auch dazu da, die Defizite im Spiel der Lernenden zu verbessern. Dies geschieht durch Kritik, und gerade hier ist der richtige Einsatz von Kommunikation essentiell. Eine Kritik, die konstruktiv sein sollte, muss im Unterricht immer wohlbedacht eingesetzt werden. Sowohl positive als auch „*negative Rückmeldungen sind [...] wichtig und konstruktiv, wenn sie begründet und sachlich dargestellt werden*“⁹⁵. Eine wenig effiziente Form der Kritik ist pauschales Tadeln und Loben. Offen bleibt dabei, was konkret beibehalten oder verändert werden soll. Für die Lehrperson ist es gemäß LOSERT bedeutsam, sich bewusst zu machen, was Rückmeldung überhaupt bewirken soll.⁹⁶ MANTEL rät zu bedachtem Einsatz von Kritik um einen allzu kritiklastigen Unterricht zu vermeiden. Besonders Gelungenes sollte mindestens genauso wie weniger Gelungenes intensiv

⁹⁰ Loritz 2005, S.24

⁹¹ Loritz 2005, S.23-24

⁹² Mantel 2003, S.66

⁹³ Havas 1989, S.94

⁹⁴ A.a.O., S.95

⁹⁵ Kopitzki 2007, S.125

⁹⁶ Vgl. Losert 2007, S.33

kommentiert werden.⁹⁷ Entsprechend ERNST darf Kritik nicht offenbar werden, wenn sie auf den/die SchülerIn verletzend wirkt.⁹⁸ Er empfiehlt Du-Botschaften die verletzend, bewertend, vorwerfend, beschuldigend und festlegend wirken, in Ich-Botschaften umzuwandeln. Mitteilende können durch die Ich-Formulierung die Aussage relativieren, wodurch diese einen subjektiven Charakter erhält.⁹⁹ Empfohlen wird ein kurzer, einfacher, prägnanter Satzbau, die Verwendung von geläufigen und anschaulichen Wörtern sowie eine klare Gliederung. Äußerungen sollen folgerichtig und übersichtlich angeordnet werden und Wichtiges soll von Unwichtigem abgehoben sein.¹⁰⁰

2.6. Vermitteln von Bewusstheit beim Spielen

Optimales Üben wird für BURZIK stark mit dem Gefühl von Anstrengungslosigkeit – was keine Selbstverständlichkeit ist – verbunden und im Idealfall auch als solches im Unterricht vermittelt. Verlangsamung von Tempo, Zwischenschritte sowie Vereinfachungen von technischen Schwierigkeiten werden als Beispiele genannt, um schwierige Stellen mit dem Gefühl von Anstrengungslosigkeit erlernen zu können.¹⁰¹ ERNST rät der Lehrperson im Unterricht zu einem Auftreten in beispielhafter Arbeits- und Übehaltung, zu einem mustergültigen Vorführen von Beispielen, sowie zu einem auf das Üben bezogenen Regelwerk, welches mit der Schülerin oder dem Schüler gemeinsam erstellt wird.¹⁰²

2.7. Zielsetzung im Unterricht

„Musikalische Zielvorgaben sind nötig, doch sind sie nur dann erreichbar, wenn der Lehrer einen konkreten Weg zur Lösung einer Aufgabe kennt, den er dem Schüler zeigen kann“¹⁰³, so MANTEL. Oftmals sind *„überhöhte Erwartungshaltungen, unzureichende persönliche Bestätigung und Entwertung seitens des Lehrers“¹⁰⁴* verantwortlich für eine Verstärkung des Lampenfiebers und der Auftrittsangst. Die Erwartungshaltung der Lehrenden muss nach

⁹⁷ Vgl. Mantel 2003, S.69

⁹⁸ Vgl. Ernst 1999, S.124

⁹⁹ Vgl. A.a.O., S. 125-126

¹⁰⁰ Vgl. Ernst 1999, S.155

¹⁰¹ Vgl. Mahlert/Burzik 2007, S.275-276

¹⁰² Vgl. Ernst 1999, S.47

¹⁰³ Mantel 1998, S.11

¹⁰⁴ Kopitzki 2007, S.126

ERNST kompatibel mit den Schülerinteressen sein. Schließlich sollte die individuelle, musikalische Entwicklung ermöglicht werden sowie das Ausprägen persönlicher Interessen.¹⁰⁵ Von enormer Bedeutung ist die bewusste Wahl der Unterrichtsmethode und somit auch der Unterrichtsziele, die sich nach Lernbereitschaft, Lernfähigkeit, Lernstil und Lernmotivation der Schülerin oder des Schülers richtet.¹⁰⁶ Entsprechend CUBE „*wird Leistung nur dann dauerhaft und effektiv erbracht, wenn sie von Lust getragen wird*“¹⁰⁷. Um den Lernenden die Lust am Lernen wecken zu können, muss die Lehrperson an einem „*richtigen Verhältnis der Anforderung einer Tätigkeit zu den Fähigkeiten des Handelns*“¹⁰⁸ arbeiten. Ist die Herausforderung zu groß, entsteht das Gefühl von Angst, Anspannung, Frustration. Hingegen erzeugt die zu geringe Herausforderung Routine und Langeweile. Um die Lernenden nicht zu über- bzw. unterfordern, bedarf es einer genauen Planung, sowohl von Unterrichtsstunden als auch von größeren Unterrichtseinheiten. Sinnvolle Zielsetzungen, die formuliert und begründet werden, gehören ebenfalls zu einem professionellen Unterrichten dazu.¹⁰⁹ Ein Ziel wird nur dann wirksam, wenn es klar und deutlich in Worte gefasst oder anhand von Beispielen demonstriert wurde. Diese „*Unterrichtsziele richten sich nicht auf aktuelle und einmalige Tätigkeiten und Leistungen des Schülers, sondern auf überdauernde Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Dispositionen*“¹¹⁰ von Lernenden. ERNST differenziert unter anderem zwischen Grobzielen, die sich umrisshaft auf Lernergebnisse beziehen, und Feinzielen, die bis ins Detail ausformuliert sind. Mit den Feinzielen „*lassen sich die angestrebten Lernergebnisse einer einzelnen Unterrichtsstunde formulieren*“¹¹¹ welche bereits in konkreten Einzelhandlungen erkennbar sind. Wird ein Ziel erreicht, so soll dies durch Lob positiv unterstrichen werden, um das Selbstvertrauen zu stärken.¹¹² KOPITZKI ist es außerdem in Bezug auf die Zielsetzung noch wichtig „*für Vorspiele und Vorspielmöglichkeiten zu sorgen*“¹¹³, um Sicherheit im Auftreten zu erwerben und mit Selbstvertrauen vortragen zu lernen. Allgemein ist ein Freiraum in der Zielsetzung für situative Entscheidung und Spontaneität notwendig, um auf die Lernenden optimal eingehen zu können.

¹⁰⁵ Vgl. Ernst 1999, S.16

¹⁰⁶ Vgl. A.a.O., S.25

¹⁰⁷ Mantel/Cube 1998, S.21

¹⁰⁸ Mahlert/Burzik 2007, S.266

¹⁰⁹ Vgl. Ernst 1999, S.28

¹¹⁰ Vgl. A.a.O., S.39

¹¹¹ A.a.O., S.29

¹¹² Vgl. Mahlert/Mantel 2007, S.103

¹¹³ Kopitzki 2007, S126

Fazit

Das Ziel meiner Arbeit bestand darin, herauszufinden was die Unterschiede zwischen Lampenfieber und Auftrittsangst sind, welche für Ursachen sie haben und wie sie sich äußern. Auffallend in der verwendeten Literatur war, dass die Autoren manchmal nur wenig oder gar nicht zwischen Lampenfieber und Auftrittsangst differenzierten.

Es ist nicht möglich die SchülerInnen von ihren Auftrittsängsten zu befreien da Angst ein sehr komplexes Thema ist und die Forschungen noch nicht abgeschlossen werden konnten. Durch bewusstes Handeln der Unterrichtsperson im Unterricht ist es jedoch möglich das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu stärken und sie auf Auftritte und Wettbewerbe möglichst optimal vorzubereiten.

Es gibt kein allgemein gültiges Modell, welches für alle SchülerInnen angewandt werden kann. Jeder Lernende ist individuell und bringt somit auch individuelle Ängste und Bedürfnisse mit in den Unterricht, auf die einzugehen ist. Die Präventionsmöglichkeiten sind ausgewählte Modelle und Möglichkeiten um sich ein Bewusstsein für das eigene Tun und Handeln zu schaffen. Meiner Meinung nach sollte sich jeder, der ein Instrument zu Unterrichten beginnt oder bereits ein Instrument unterrichtet, sich mit dem Thema Angst und dem damit verbundenen Umgang befassen um auf jede Schülerin und jeden Schüler individuell und optimal eingehen zu können.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, die vorliegende Bakkalaureatsarbeit ohne fremde Hilfe und nur unter Verwendung des im Literaturverzeichnis angegebenen Schrifttums verfasst zu haben. Übernommene wörtliche und sinngemäße Zitate sind ordnungsgemäß gekennzeichnet. Die Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Satteins, am

Literaturnachweis

Bandelow, Borwin (2004): Das Angstbuch. Woher Ängste kommen und wie man sie bekämpfen kann. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Bastian, Hans Günther (Hrsg.) (1999): Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung. Mainz: Schott Musik International.

Ernst, Anselm (1999): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. 2. ergänzte Aufl. Mainz: Schott Musik International.

Feser, Herbert (2003): Bd. 5: Der menschliche Lebenszyklus. Entwicklung des Selbstkonzeptes und des Sozialverhaltens über elf Lebensabschnitte. 2. Aufl. Schwabenheim a.d. Selz: Fachverlag Peter Sabo (=Blickpunkt Gesundheit).

Großmann, Linde (2007): „Die Macht der Sprache. Schlüsselwörter und -formulierungen als Hilfe beim Musizieren.“ In: Üben & Musizieren, 24. Jg. (2007), H. 1, S.26-29.

Hartmann, Knut (1983): das Lampenfieber des Musikers - Möglichkeiten der Selbsthilfe und Prophylaxe. Zeitschrift für Musikpädagogik, 8. Jg. Nr.21 S.29-39.

Hassler, Marianne (1998): Bd. 31. Musikalische Begabung in der Pubertät. Biologische und psychologische Einflüsse. Hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer. Augsburg: Wißner (=Forum Musikpädagogik).

Havas, Kato (1989): Lampenfieber. Ursachen und Überwindung unter besonderer Berücksichtigung des Violinspiels. Köln; Wien; London: Bosworth.

Hofer, Maya (2000): „Nonverbale Kommunikation im Instrumentalunterricht.“ In: Üben & Musizieren, 17. Jg., (2000), H. 5, S.12-18.

Klöppel, Renate (1996): Mentales Training für Musiker. Leichter lernen – sicherer auftreten. Kassel: Gustav Bosse.

Kopitzki, Claudia (2007): Bd. 8: Lampenfieber bei Musikern. Umgangs- und Präventionsmöglichkeiten. Hrsg. von Peter Ackermann/Ulrich Mazurowicz. Fernwald: Musikverlag Burkhard Muth (=Musikpädagogische Impulse).

Kreusch-Jacob, Dorothee (1993): Keine Angst vor falschen Tönen. Wie Kinder die Musik und ihr Instrument entdecken. 6. Aufl. München: Kösel-Verlag.

Langeheine, Linda (2004): „Üben und Pubertät. Wie motiviere ich meine SchülerInnen in einer krisenanfälligen Lebensphase?“ In: Üben & Musizieren, 21. Jg. (2004), H. 2, S.24-27.

Loritz, Martin D. (2005): „Drücke ich mich verständlich aus? Zur Funktion der Sprache im Instrumentalunterricht.“ In: Üben & Musizieren, 22. Jg. (2005), H. 2, S.20-25.

Losert, Martin (2007): „Es fühlt sich richtig an'. Qualitatives Feedback als Voraussetzung für das Erlernen von Spielbewegungen.“ In: Üben & Musizieren. 24. Jg. (2007), H. 1, S.30-35.

Mahlert, Ulrich (Hrsg.) (2007): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. 2. Aufl. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Mantel, Gerhard (Hrsg.) (1998): Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Mainz: Schott Musik International.

Mantel, Gerhard (2003): Mut zum Lampenfieber. Mentale Strategien für Musiker zur Bewältigung von Auftritt- und Prüfungsangst. Mainz: Schott Musik International.

Mantel, Gerhard (2005): „Spielräume.“ In: Üben & Musizieren. 22. Jg. (2005), H. 2, S.44-45.

Metzig, Werner/Martin Schuster (2006): Prüfungsangst und Lampenfieber. Bewertungssituationen vorbereiten und meistern. 3. Aufl. Berlin Heidelberg: Springer.

Möller, Helmut(1999): „Lampenfieber und Aufführungsängste sind nicht dasselbe!“ In: Üben & Musizieren. 16. Jg. (1999), H. 5, S.13-19.

Petrat, Nicolai (2003): Kinder machen gerne Musik. Was Eltern wissen sollten. Freiburg im Breisgau: Herder.

Schmidt-Traub, Sigrun (2001): Selbsthilfe bei Angst im Kindes und Jugendalter. Ein Ratgeber für Kinder, Jugendliche, Eltern und Erzieher. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Thanhoffer, Maria (2004): „Berührungen. Über die Körpersprache von Lehrkraft und SchülerIn.“ In: Üben & Musizieren. 21. Jg. (2004), H. 2, S.34-38.

Tarr Krüger, Irmtraud (1998): Lampenfieber. Ursachen, Wirkung, Therapie. 4. Aufl. Stuttgart: Kreuz Verlag.