

Aus: Kruse-Weber, Silke (2015): Fehlerfreundlich statt fehlerfrei. Umgang mit Fehlern, Fehlerfolgen und Fehlerrisiken beim Musizieren und Unterrichten, *üben & musizieren*, 4/15, Mainz: Schott Verlag, S. 18-23



© NCAlmagres – fotolia

Auf allen Leistungsstufen und in der gesamten musikalischen Entwicklung bildet der konstruktive Umgang mit Fehlern ein zentrales Thema. Eine produktive Fehlerkultur stellt einen entscheidenden Faktor für den Erfolg in einer Lehrer-Schüler-Beziehung, beim zielgerichteten Üben und Auftreten dar. Dennoch gibt es bisher relativ wenig explizites und systematisches Wissen zum Umgang mit Fehlern in der Instrumental- und Gesangspädagogik.²

Im Wesentlichen sind zwei grundlegende Einstellungen zum Umgang mit Fehlern zu unterscheiden. Während sich die Pädagogik auf das Lernen aus Fehlern fokussiert, steht in Leistungssituationen die Qualität und Fehlervermeidung im Zentrum. Im Unterricht wünschen wir uns, Fehler machen zu dürfen und gezielt in unserem Lernprozess unterstützt zu werden. Wenn mit Fehlern gerechnet wird, sie angenommen werden, wenn sie geschehen dürfen und hierbei Kontinuität und Orientierung des Lernenden erhalten bleiben,

spricht man von Fehlerfreundlichkeit.³ Dies impliziert, dass Fehler als positive Lern- und Veränderungschancen gesehen werden.⁴ Zu differenzieren ist die Strategie der Fehlervermeidung beim Üben. Das Motto: „Übe langsam, konzentriert und in kleinen Schritten, um ein gutes, fehlerloses Ergebnis zu erzielen“, mag sinnvoll sein, wenn es darum geht, Fehler zu vermeiden, um das Einschleifen von Falschem zu verhindern. Fehlervermeidung führt am Anfang zu positiven Konsequenzen, da die Anzahl der Fehler wie auch die negativen Fehlerkonsequenzen reduziert werden. Schwierig wird es, so der Fehlerforscher Michael Frese, wenn die Fehlervermeidung als ausschließliche Strategie verwendet wird, weil die Gefahr der Automatisierung, der Ausblendung von Fehlermöglichkeiten sowie der Verringerung des Handlungswissens und Lernens aus Fehlern besteht. „Mit dem Grad der versuchten Fehlervermeidung beschleunigt sich die Kurve der negativen Konsequenzen eines Fehlers.“⁵

In der einschlägigen Literatur wird ein Wandel von der Fehlervermeidung hin zur Nutzung des Lernpotenzials von Fehlern empfohlen.⁶ Fehlerkultur in der Instrumental- und Gesangspädagogik besteht darin, das Spektrum zwischen Fehlerfreundlichkeit und Fehlervermeidung in den Anforderungssituationen von Leistung und Lernen aus Fehlern produktiv und konstruktiv zu gestalten.

FEHLERMANAGEMENT: UMGANG MIT FEHLERFOLGEN

Ein gutes Fehlermanagement ermöglicht erstens, die Folgen von Fehlern möglichst niedrig zu halten oder gar nicht aufkommen zu lassen, zweitens, sie schnell und unauffällig zu korrigieren, und drittens, Folgefehler zu vermeiden.⁷ Zu unterscheiden sind Fehler von Fehlerkonsequenzen. „Ein Fehler auf der Bühne kann nicht zum Versagen werden, es sei denn der Musiker betrachtet es als solches.“⁸ Angstbesetzter Umgang mit Fehlern



Fehlerfreundlich statt fehlerfrei

Umgang mit Fehlern, Fehlerfolgen und Fehlerrisiken beim Musizieren und Unterrichten

Silke Kruse-Weber

Im diesem Beitrag werden Situationen von Fehlern in musikalischen Kontexten differenziert und Einstellungen zu Formen der Fehlerbewältigung beschrieben. Abgerundet werden die Erörterungen durch Fallbeispiele, die im Rahmen eines Seminars mit Studierenden zum Thema „Umgang mit Fehlern“ an der Kunstuniversität Graz entstanden.¹ Zudem werden Ansätze für ein sinnvolles Herangehen an Fehler erörtert unter Einbezug der Organisations- und Arbeitspsychologie sowie von Risikodisziplinen wie z. B. der Luftfahrt.

kann die Leistung blockieren und zum Ende einer Karriere führen.⁹ „Eine der wichtigsten Ursachen für Aufführungsängste ist daher die Einstellung gegenüber den Folgen von Fehlern. In jeder Auftrittssituation ist die Angst vor den Folgen von Fehlern präsent, weil Fehler nicht zurückgenommen werden können. Wer Angst vor den Folgen von Fehlern erlernt hat, baut die Erwartung auf, fehlerlos spielen zu müssen. Der Zwang zur Fehlerlosigkeit erweist sich als der erste Schritt zur späteren Aufführungsangst.“¹⁰

Folgendes Beispiel von Frau S. veranschaulicht dies: „In Korea hatte ich einmal einen Vorspielaabend von der Musikschule, damals war ich zwölf Jahre alt und Musizieren war nur ein Hobby (!) für mich. Kurz vor dem Konzert hatte ich Stunde und hab mit sehr vielen Fehlern gespielt, da ich nervös war. Da war die Lehrerin nicht mehr tolerant und hat mich ‚zur Schnecke‘ gemacht, weil sie unbedingt wollte, dass ich als Fortgeschrittene vor den anderen ohne Fehler spiele. Meiner Meinung

nach können die Fehler beim Spielen passieren, aber nach der Quälerei von der Lehrerin war ich noch mehr nervös und im Endeffekt konnte ich keinen einzigen Ton richtig produzieren. Seit dieser schlechten Erfahrung habe ich Lampenfieber...“¹¹

Hoher emotionaler Druck und Erhöhung der Komplexität sind charakteristisch für Stress im Umgang mit Fehlern. Ist der Druck zu hoch, wird die Aufmerksamkeit eingeschränkt und man ist auf den vergangenen Fehler fixiert. Es entstehen Anschlussfehler, die normalerweise nicht gemacht würden.¹² Negative emotionale Effekte beanspruchen weitere kognitive Kapazität. Wenn von automatisierter Routine auf die intellektuelle Ebene umgeschaltet werden soll, kann das Musizieren scheitern, weil keine bewussten Schemata vorhanden sind.¹³

Frau K. beschreibt das so: „Nachdem ich einen Fehler gemacht hatte, wurde ich nervös und verlor meine Konzentration auf das, was ich eigentlich zeigen wollte. Ich begann, mich

zurückzuhalten, anzustrengen, gegen meine Nervosität anzukämpfen, Kontrolle zu gewinnen und beging im Zuge dessen noch mehr Fehler. Nach der Aufführung – egal, wie gut sie insgesamt ankam – fühlte ich mich frustriert und dachte nur noch an meine Fehler.“¹⁴

ZWISCHEN DEFIZIT- UND RESSOURCENORIENTIERUNG

Der Umgang mit Fehlern im (Instrumental-) Unterricht kann als pädagogische Schlüssel-situation¹⁵ bezeichnet werden. Ein bedeutsamer Einflussfaktor für das Lernen aus Fehlern ist die Fehlerkompetenz¹⁶ einer Lehrperson. Hierzu zählen

- das Wissen über Fehler, z. B. Fehlerarten, störanfällige Risikofaktoren und Konsequenzen von Fehlern einschätzen können;
- didaktisches Geschick in der Anwendung von Handlungsansätzen;
- Sichtweisen auf die Folgen von Fehlern, die sich auch in persönlichen Grundüberzeugung

Aus: Kruse-Weber, Silke (2015): Fehlerfreundlich statt fehlerfrei. Umgang mit Fehlern, Fehlerfolgen und Fehlerrisiken beim Musizieren und Unterrichten, *üben & musizieren*, 4/15, Mainz: Schott Verlag, S. 18-23

Scheitern



Literaturtipp 1

Für Scheitern gibt es viele Worte, Geschichten, Schicksale und Wendungen. Doch sind diese immer negativ als Versagen zu bewerten? Liegt im Scheitern nicht auch die Möglichkeit der Erneuerung, der Verbesserung, des Lernens? Eine Sonderausgabe des KM Magazins (das Magazin des Kulturmanagement Network) konnte zahlreiche bekannte Autorinnen und Autoren gewinnen und fand zusammen mit Grafikern, Künstlern, Musikern und Schriftstellern ungewöhnliche Wege für die Umsetzung.

www.kulturmanagement.net/frontend/media/Magazin/km1404-sondermagazin.pdf



Literaturtipp 2

MusikerInnen wollen exzellente Leistungen zeigen und Fehler vermeiden. Gleichzeitig lernen sie aus Fehlern. Wie lassen sich diese Aspekte in eine produktive Fehlerkultur integrieren? Wie können MusikerInnen mit Fehlern beim Musizieren und Unterrichten konstruktiv umgehen?

www.schott-music.com

gen bezüglich des Umgangs mit Fehlern spielen.

Instrumental- und GesangspädagogInnen, die problemorientiert denken, sind darauf konzentriert, ihre SchülerInnen bei der Problembearbeitung zu unterstützen. In einem defizitorientierten Unterricht wird der Umgang mit Fehlern angstbesetzt erlebt, weil einzig das Resultat der Handlung interessiert. Individuelle Bedürfnisse bleiben oft unberücksichtigt. Vom Lernenden negativ empfundene Fehlersituationen treten oft zusammen mit mangelnder Fehlerkompetenz einer Lehrperson auf, so wie bei Herrn H.: „Eines Tages ging ich in die Stunde und hatte eines der schwersten Stücke, die es für mein Instrument gibt, vorzuspielen. Ich war gut vorbereitet, wusste aber, dass ich es nicht fehlerlos durchspielen könnte, da ich gerade einmal fünf Tage hatte, um es zu üben. Ich spielte es meinem Lehrer vor. Für die Schwierigkeit und die Zeit der Vorbereitung war ich selber erstaunt, wie gut es ging, obwohl natürlich trotzdem Fehler passierten. Doch alles, was er dazu meinte, war: ‚Ist schon noch ein bisschen schwer, oder? Ist ja auch noch nicht notwendig, dass wir das jetzt schon machen. Nimm dir ein anderes Stück oder mach Orchesterstellen bis zum nächsten Mal.‘ Ich wusste natürlich selber, dass das Stück sehr schwer war, aber er hatte es mir aufgegeben und wusste bestimmt, dass es noch über meinem Niveau lag. Mein Lehrer ließ es einfach unbearbeitet und entließ mich nach ungefähr einer halben Stunde aus dem Unterricht.“¹⁷

Das Problem vieler Unterrichtsstunden ist, dass sie dauerhaft als Prüfungssituation empfunden werden und fördernden Lernprozessen zu wenig Raum gegeben wird.¹⁸ Zudem verstehen Lernende oft nicht, woran es gelegen hat, wenn etwas nicht gelungen ist und sie kritisiert werden; sie schämen sich und zweifeln an ihrer Kompetenz. „So mancher Fortschritt scheitert am ‚Richtig-Falsch-Syndrom‘, an der Angst, Fehler zu machen. Die Angst vor Fehlern, oft vom Lehrer unwissentlich erzeugt oder verstärkt (das kann auch ohne Worte, mittels Körpersprache geschehen!), bindet viel Aufmerksamkeit und enorme emotionale Kräfte an die reine Fehlervermeidung.“¹⁹

Verbreitet ist die Ansicht, dass Fehler auf zu wenig Übung zurückzuführen sind. Frau W.: „Meinen ersten Musikunterricht erhielt ich mit sechs Jahren an einer Musikschule. Meine Lehrkraft war sehr ehrgeizig, erwartete sich den gleichen Fleiß von ihren Schülerin-

nen und gab dementsprechend immer viele Aufgaben. Für viele aus dieser Klasse, später auch für mich, war es unmöglich, der Lehrerin jede Stunde ein perfekt geübtes und, was diese aber ernsthaft erwartete, ein fehlerloses Programm vorzuspielen. Passierte mir ein Fehler im Unterricht, wurde mir das deutlich zu verstehen gegeben und gesagt, ich solle doch gefälligst mehr üben. Wiederholten sich Fehler, hatte man ein bestimmtes technisches Problem oder hatte man eine Frage zu einer Stelle im Stück, beantwortete die Lehrerin das nur kurz und knapp und überhaupt nicht individuell auf den Schüler oder die Schülerin und die Situation abgestimmt. Das verdross uns verständlicherweise. Ich fühlte mich unfähig, untalentierte, im Stich gelassen und ich wollte mit dem Instrument aufhören.“²⁰

Häufig ist ein einseitig defizitorientierter Unterricht mit einem autoritären Erziehungsstil verknüpft. Die Lehrperson entscheidet allein, was richtig, falsch und zu akzeptieren ist; sie kontrolliert und korrigiert das Lernen nur im Hinblick auf mögliche Fehler. Sie sucht nicht nach den Ursachen. Herr G. berichtet: „Oftmals wurden ‚falsche‘ Interpretationen etc. ohne Kommentar ausgebeibert und einfach mit einer dicken roten Farbe eingekreist. Mit diesem roten Kreis konnte ich mich dann zu Hause allein beschäftigen und hoffen, dass ich bis zum nächsten Unterricht die richtige Spielweise gefunden hatte, um nicht noch einen Kreis (dann in einer anderen grellen Farbe) zu kassieren.“²¹

Die Meister-Schüler-Struktur ist anfällig für nonverbale oder verbale Übergriffe. Sie gehören zu den empfindlichen (Tabu-)Themen in der Instrumental- und Gesangspädagogik. Wenn Grenzen nicht respektiert, mit Wünschen und Bedürfnissen nicht verantwortungsvoll umgegangen wird, menschenverachtendes Verhalten bisweilen Ansätze von Sadismus zeigt, kann dies verhängnisvoll werden und Angst und Panik hervorrufen.²² Aus Grenzüberschreitungen, die als Normalfall erlebt werden, entwickeln sich Traumata, die die gesamte musikalische und persönliche Entwicklung gefährden und das Selbstvertrauen zerstören können. Herr L.: „Um meine falsche Hand- bzw. Körperhaltung zu korrigieren, positionierte meine Lehrerin diese mit Gewalt an die richtige Stelle. Sie hat mir zwar nicht wehgetan, aber ich hätte meinen Fehler auch ohne diese Handlung korrigieren können. Mein erster Lehrer hat mir immer, wenn ich eine falsche Note gespielt habe, mit der Hand hinten am Hals ein wenig

zugedrückt! „Zum Glück“ hat er sich nach einem Monat das Bein gebrochen und ich habe dann einen neuen Lehrer bekommen, bei dem ich dann schlussendlich geblieben bin.“²³ Bei einer Ressourcenorientierung²⁴ wird der Fokus auf die bereits vorhandenen Fähigkeiten, die Stärken gelegt. Konstruktives Feedback geben zu können, ist eine entscheidende Kompetenz, um eine positive Fehlerkultur zu erzeugen und Fehlersituationen zu entdramatisieren. In den Studien von Maria Spychiger, Fritz Oser und Tina Hascher zu Fehlersituationen im Unterricht zeichnen sich für einen gelingenden fehlerfreundlichen Umgang mit Fehlern folgende Merkmale ab: Fehler werden als Lernchance und Lernmöglichkeit gesehen, dienen der Orientierung im Lernprozess, geben Information, was an Wissen und Können vorhanden ist und was noch fehlt, und nicht zuletzt Inspiration für die Zusammenarbeit von Lehrperson und SchülerIn. Die Lehrpersonen sind optimistisch und vertrauen darauf, dass die SchülerInnen aus Fehlern lernen, auch wenn ein Fehlerthema einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen wird. Der Umgang mit Fehlern ist individualisierend, didaktisch kreativ, produktiv, konstruktiv und möglicherweise sogar lustvoll.²⁵

Hier ein Beispiel von Frau S.: „Ich war bei einem Meisterkurs und hatte meine erste Unterrichtsstunde. Das Klavier war gewöhnungsbedürftig, die Akustik im Saal machte mir sehr zu schaffen und am unangenehmsten waren die zuhörenden Studenten, die ich zwar alle nicht kannte, die ich aber alle intuitiv für große Pianisten hielt. Das Stück, das ich vorspielte, liebte ich sehr, doch ich konnte es vor lauter Nervosität überhaupt nicht genießen und machte an den schönsten Stellen die unnötigsten Fehler. Als ich zu Ende gespielt hatte, erwartete ich, dass mein Lehrer versuchen würde, mir bessere Fingersätze, Sprungtechniken etc. beizubringen und dachte schon im Voraus, dass ich damit eigentlich nichts anfangen können würde. Doch ich hatte ihn grob unterschätzt, er wusste anscheinend ganz genau, was ich brauchte. In der nächsten Viertelstunde machte ich viele Übungen, an die ich noch nie im Leben gedacht hatte. Ich spielte einige Stellen des Stücks im Knien, andere während ich langsam an der Tastatur vorbeiging, wieder andere klopfte ich am geschlossenen Klavier, während ich meinen Kopf nach links und rechts drehte und so weiter. Der Lehrer war voller Elan, sang und dirigierte mit und lobte meine Flexibilität, wann immer es ging. Er hatte of-

fensichtlich Spaß dabei, das Publikum ebenso – und am meisten Spaß hatte ich. Als ich am Ende dieser Unterrichtsstunde das Stück noch einmal spielte, fühlte ich mich frei. Ich spielte zwar nicht ganz fehlerlos, aber doch mit viel weniger Missgeschicken als vorhin, und wenn etwas passierte, ließ ich mir davon nicht den musikalischen Fluss nehmen. Manchmal wirkt es Wunder, wenn ein Lehrer es einfach nur schafft, einem ein sicheres und angenehmes Gefühl zu geben.“²⁶

LERNEN AUS FEHLERN BEIM ÜBEN

Ein „dunkles Kapitel“ bildet das häusliche Üben. Frau L.: „Das Üben mit meinem Sohn ist die reinste Hölle, er kann die Noten noch nicht richtig, verwechselt eben immer noch die Fingersätze mit den Noten, was ja nicht schlimm ist, ich erkläre ihm ja gerne und geduldig auch tausendmal und für die nächsten 20 Jahre, wenn es sein muss. ABER, er lässt sich nichts sagen, flippt völlig aus, wenn er falsch spielt und ich es ihm erklären will, weigert sich nochmals zu wiederholen und schreit rum oder heult, bloß weil er die Akkorde eben nicht auf Anhieb richtig spielen kann. Das macht er, wenn ich mit ihm übe, beim Klavierlehrer ist er lammfromm und macht alles mit. Ich habe ihm schon mehrmals nett und wirklich ganz ohne Groll gesagt, dass er aufhören kann, dass ich ihn zu nichts zwingen. Aber er will nicht aufhören! Ich bin mit den Nerven am Ende, ich hab's mit Belohnungsgummibärchen nach jeder einigermaßen ordentlich gespielten Übung versucht, das ging eine Weile gut, aber dann gabs wieder Geschrei. Was soll ich tun? Wenn ich mich gar nicht dazu setze und ihn allein üben lasse, dann übt er die Sachen falsch ein. Ideen?“²⁷

Exemplarisch ist hier das fremdbestimmte Lernen. Der Sohn hat keine Strategien und Ziele, mit denen er eigenständig planen und üben kann. Anbei ein paar Ansätze:

■ Ziele und Zwischenziele formulieren (planen),

■ darüber sprechen, was man schon gut oder nicht so gut kann (die eigene Leistung einschätzen und bewerten),

■ weitere neue Ziele und Übermethoden überlegen (regulieren und planen).

Meistens differenzieren Kinder nur vage zwischen Verstehen und Nichtverstehen, bevor sie lernen, zwischen ihrer eigenen Person, der Aufgabe und der Strategie zu differenzieren.²⁸

Nina Keith und Michael Frese haben das sogenannte Error Management Training²⁹ entwickelt, welches Lernende explizit zum Scheitern und Experimentieren ermutigt. Dies hat nach einer umfangreichen Meta-Studie vor allem positive Auswirkung auf die Transferleistung von Lernenden. Sie können besser mit ungewissen Situationen umgehen, da sie durch den explorativen Zugang das Experimentieren gewöhnt sind. Ferner sind Lernende durch Fehler und Momente des Scheiterns nicht so sehr irritiert, da sie in ihrem Übeprozess den Umgang mit Fehlern explizieren. Motivierende Instruktionen von Lehrpersonen sind beispielsweise:

■ Fehler sind ein natürlicher Teil des Lernprozesses.

■ Es gibt stets eine Lösung in einer Fehlersituation.

■ Fehler informieren dich darüber, was du noch lernen kannst.

■ Fehler haben ein großes Potenzial.

AUFTRITT: UMGANG MIT FEHLERRISIKEN

Auftrittssituationen sollten zielgerichtet vorbereitet werden, sodass mögliche Störungen die Leistung nicht beeinträchtigen.³⁰ Die Geigerin Frau W. beklagt sich: „Das Probespiel habe ich nicht geschafft. Ich habe mich dauernd verspielt. Aber nur, weil der Korrepetitor zu schnell gespielt hat, ich kurz vorher eine verfeindete Kollegin getroffen habe und die Kommission außerdem durch laute Geräusche gestört hat!“³¹ Frau W. war irritiert im Moment des Auftritts, da sie kein fehlerkompetentes Verhalten im Umgang mit Unerwartetem aufgebaut hatte. Die aktive Auseinandersetzung mit dem nicht geglückten Probespiel könnte einen psychischen Lernprozess in Gang setzen, der am Ende mehr bringt, als durch das Versagen verloren wurde.

In der Pilotenausbildung ist es wichtig, mögliche Störungen im Flugsimulator zu antizipieren und Verhalten aufzubauen, welches den Umgang mit Fehlern unter schwierigsten Bedingungen emotional entlastet und einen geschickten Umgang mit minimalen negativen Auswirkungen ermöglicht. Zu Beginn scheitern die Piloten meistens, was als Hinweis für eine zielfördernde Übung gesehen werden kann. Die Piloten wissen nach ihren Fehlversuchen, welche Strategien nicht zum Erreichen ihres Ziels führen, wie etwas nicht funktionierte und welche Konzepte oder Theorien falsch waren. Sie haben „negatives Wissen“ aufgebaut. Dies wird mit strategi-

schem Wissen zur Vermeidung zukünftiger fehlerhafter Handlungen ergänzt und zu „Schutzwissen“.³² Sicherheit bedeutet hier nach nicht „Abwesenheit von Fehlern“, sondern mit potenziellen Risiken umgehen zu können.³³

Wenn der musikalische Auftritt nicht gezielt vorbereitet ist, besteht die Gefahr, auf der Bühne im Übemodus zu verharren, indem Fehler analysiert und bewertet werden; dies führt zu Unsicherheit. Die Risikobereitschaft, also Mut, Neugier und Spontaneität,³⁴ sollten nicht vermieden, sondern mittels Erfahrung kontrolliert werden. Im Risikomanagement wird explizit identifiziert, analysiert und antizipiert, welche Störungen in einer spezifischen Situation entstehen könnten und wie mit diesen kontrolliert umgegangen werden kann. Fehler werden zugelassen, um verschiedene Fehler- und Störsituationen zu explorieren und fehlervermeidend zu kontrollieren, bevor diese im Ernstfall eintreten. Zugleich gewinnt man Sicherheit und Selbstwirksamkeit, es wird Auftrittsangst genommen und eine realistische Erwartungshaltung aufgebaut. Innovationen werden eingeführt, die die Aufmerksamkeit und (meta-)kognitive Steuerungsfähigkeiten beanspruchen. Diese „kreative Phase“³⁵ des Übens kann mit Freude und Humor (ein wichtiges Postulat für ein gesundes und motiviertes Üben) gestaltet werden.

Hier eine Reihe von Vorschlägen:

- bei schlechter Beleuchtung oder blind üben,
- nach dem Joggen mit schnellem Puls das Programm spielen,
- den Wecker in der Nacht stellen und in diesem müden Zustand spielen,
- in ungewohnter Akustik spielen.
- PianistInnen pedalisieren mit dem linken Fuß anstelle des rechten.

FAZIT

Das Thema Fehler ist janusköpfig, denn es gibt positive und negative Fehlersituationen. Wer Fehler ausschließlich als unerwünschtes Ereignis betrachtet, übersieht das Lernpotenzial des Fehlermachens. Produktive Fehlersituationen führen zu neuen Erfahrungen und einer Erweiterung des Handlungsrepertoires.

Das Spektrum von Fehlern in der Instrumental- und Gesangspädagogik reicht von mehr oder weniger trivialen Fehlern (falsche Noten) über Fehler beim Üben (gedankenloses Wiederholen) bis zu gravierenden Fehlern in der sozialen Interaktion zwischen Lernenden

und Lehrkräften (Grenzüberschreitungen). Einige Fallbeispiele haben gezeigt, dass Lehrpersonen den individuellen Bedürfnissen der Lernenden nicht gerecht wurden und dass Defizit-, Problem- und Ressourcenorientierung nicht situativ ausbalanciert wurden. Lehrer-Schüler-Beziehungen können daran ebenso scheitern oder gelingen wie die persönliche und musikalische Entwicklung der Lernenden.

Eine gezielte Vorbereitung des Auftritts kann durch die aktive Auseinandersetzung mit kreativen und lustvoll empfundenen Herausforderungen die Aufmerksamkeit und damit die Leistung erhöhen. Die Auseinandersetzung mit potenziellen Risiken führt zu Sicherheit im Auftritt. Jede neue Übungsmethode oder Interpretation ist gewagt und kann scheitern; sie kann sich auch als großartige Innovation erweisen. Kreatives Üben erfordert eine fehlerfreundliche Einstellung und Mut zum Scheitern.

An einem differenzierten und kompetenten Umgang mit Fehlern kristallisiert sich die Qualität des Instrumentalunterrichts und der Erfolg des individuellen Lernens (auch in der häuslichen Umgebung) heraus. Lehrpersonen sollten ihren Schülerinnen und Schülern das Experimentieren ermöglichen und das „positive Scheitern“ mehr herausfordern, um Kompetenzen im Umgang mit Hindernissen zu entwickeln. Dies stärkt die Motivation und Selbstreflexion; das Selbstwertgefühl kann dann in kritischen Situationen von einzelnen Leistungen abgekoppelt werden. Wer die eigenen Fehler erkennen, korrigieren sowie als Lerngelegenheiten interpretieren kann, hat ein hohes Maß an Unabhängigkeit gewonnen und ist zu einem produktiven und kreativen Umgang mit Situationen des Scheiterns befähigt. ■

1 vgl. Fallbeispiele veröffentlicht in Silke Kruse-Weber (Hg.): *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten*, Mainz 2012, S. 135-174.

2 vgl. Publikationen zum Thema Fehler, z. B.: Gerhard Mantel: *Einfach Üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten*, Mainz 2001; Maria Spychiger: „Vom Umgang mit dem Fehler im Instrumental- und Vokalunterricht“, in: *Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule“*, Nr. 4/Nr. 5, Fribourg 1998; Peter Röbbke: „Vom Umgang mit Fehlern“, in: Ulrich Mahler (Hg.): *Handbuch Üben. Grundlagen, Methoden, Konzepte*, Wiesbaden 2006, S. 370-382; Silke Kruse-Weber (Hg.): *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten*, Mainz 2012; Maria Spychiger: „Die schwierige Stelle anlächeln. Zur Entwicklung von Fehlerkultur in der Instrumentalpädagogik“, in: *üben & musizieren* 2/2014, S. 32-34; Silke Kruse-Weber/Richard Parncutt: „Error management for musicians: an interdisciplinary conceptual framework“, in: *Frontiers in Psychology*, 2014; Silke

Kruse-Weber/Florian Knufer: „Fehlervermeidung und Fehlerfreundlichkeit. Umgang mit Fehlern in der Instrumentalpädagogik“, in: *Musica Sacra*, März 2015, S. 130-133.

3 vgl. Christine Weizsäcker/Ernst Ulrich von Weizsäcker: „Fehlerfreundlichkeit“, in: Klaus Kornwachs (Hg.): *Offenheit – Zeitlichkeit – Komplexität. Zur Theorie der Offenen Systeme*, Frankfurt am Main 1984, S. 167-201; Theo Wehner (Hg.): *Sicherheit als Fehlerfreundlichkeit. Arbeits- und sozialpsychologische Befunde für eine kritische Technikbewertung*, Opladen 1992.

4 vgl. Wehner, S. 16.

5 vgl. zum „Dilemma der Fehlervermeidungsstrategie“ Michael Frese: „Fehlermanagement: Konzeptionelle Überlegungen“, in: Michael Frese/Dieter Zapf (Hg.): *Fehler bei der Arbeit mit dem Computer*, Bern 1991, S. 139-150, hier: S. 141, <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6172/pdf/FreseFehlermanagement.pdf> (Stand: 10.5.2015).

6 vgl. u. a. Anna Gewiese/Eveline Wuttke/Ronny Kästner/Jürgen Seifried/Janosch Türling: „Professionelle Fehlerkompetenz von Lehrkräften. Wissen über Schülerfehler und deren Ursachen“, in: Uwe Faßhauer/Josef Aff/Bärbel Fürstenau/Eveline Wuttke (Hg.): *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung*, Opladen 2011, S. 161-172, insbesondere S. 162, http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7039/pdf/Fasshauer_Lehr_Lernforschung_2011_Gewiese_et_al.Professionelle_Fehlerkompetenz.pdf (Stand: 13.6.2015); vgl. auch Markus Rieger-Ladich: „Auffälliges Vermeidungsverhalten. Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses“, in: René John/Antonia Langhof (Hg.): *Scheitern, ein Desiderat der Moderne?*, Wiesbaden 2014, S. 282.

7 vgl. Frese, S. 142.

8 Gerald Klickstein: *Beruf Musiker. Ein Handbuch für die Praxis*, Mainz 2011, S. 205.

9 vgl. u. a. Diana Kenny/Margaret S. Osborne: „Music performance anxiety: New insights from young musicians“, in: *Advances in cognitive psychology* 2 (2-3), 2006, S. 103-112.

10 Helmut Möller: „Musikalltag: Lampenfieber und Aufführungsangst, Formen, Ursachen und praktische Hinweise“, in: *Vorträge zur Fachtagung 2004, Musikermedizin aus psychosomatischer Sicht. Aktuelle neurowissenschaftliche Erkenntnisse, Prävention, Behandlung und Rehabilitation*, S. 55-73, hier: S. 61, https://www.rhoen-klinikum-ag.com/rka/cms/psk_2/deu/download/Schriftenreihe3.pdf (Stand: 29.5.2015).

11 Fallbeispiele, in: Kruse-Weber, S. 163.

12 vgl. Frese, S. 143.

13 vgl. Interdisziplinäres Roundtable-Gespräch mit Boris Kuschnir, in: Kruse-Weber, S. 40; vgl. auch den Tausendfüßler-Effekt in Frese, S. 143.

14 Fallbeispiele, in: Kruse-Weber, S. 163.

15 vgl. Franz Hammerer: „Der Fehler – eine pädagogische Schlüssel-situation und Herausforderung“, in: *Erziehung und Unterricht*, 151. Jg., H 1-2, 2001, S. 3, http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzentren/Grundschulpädagogik/Arbeitsschwerpunkte/Fehlerkultur_1_.pdf (Stand: 30.5.2015).

16 vgl. Gewiese et al., S. 161 ff.

17 Fallbeispiele, in: Kruse-Weber, S. 136.

18 vgl. Maria Spychiger/Reto Kuster/Fritz Oser: „Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe“, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (1), 2006, S. 87-110, hier: S. 87, http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4140/pdf/SZBW_2006_H1_S87_Spychiger_D_A.pdf (Stand: 30.5.2015).

19 Mantel, S. 56.

20 Fallbeispiele, in: Kruse-Weber, S. 138 f.

21 Fallbeispiele, ebd., S. 140.

22 vgl. Freia Hoffmann (Hg.): *Panische Gefühle. Sexuelle Übergriffe im Instrumentalunterricht*, Mainz 2006.

23 Fallbeispiele, in: Kruse-Weber, S. 140.

24 vgl. Klaus Grawe/Mariann Grawe-Gerber: „Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip in der Psychotherapie“, in: *Psychotherapeut*, 44, 1999, S. 63-73, insbesondere: S. 72.

25 vgl. die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen bei Maria Spychiger/Fritz Oser/Tina Hascher/Fabienne

Mahler: „Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule“, in: Wolfgang Althof (Hg.): *Fehlerwelten*, Opladen 1999, S. 48, zit. in: Spychiger/Kuster/Oser, S. 90; vgl. auch die Studien von Jürgen Seifried/Eveline Wuttke: „Student errors: how teachers diagnose them and respond to them“, in: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol 2 (2), 2010, S. 147-162, http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8250/pdf/ERVET_2010_2_Seifried_Wuttke_Student_errors.pdf (Stand: 30.5.2015).

26 Fallbeispiele, in: Kruse-Weber, S. 146.

27 „Plauderforum für Eltern“, Eintrag vom 18.1.2013, „Quälendes Klavierüben“, <http://www.eltern.de/foren/hb-plauderforum/1131336-quaelendes-klavierueben-4.html> (Stand: 30.5.2015).

28 vgl. John H. Flavell: „Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry“, in: *American Psychologist*, Vol 34 (10), 1979; S. 906-911.

29 vgl. Nina Keith/Michael Frese: „Effectiveness of error management training: a meta-analysis“, in: *Journal of Applied Psychologie*, 93, No. 1, 2008, S. 59-69, DOI: 10.1037/0021-9010.93.1.59 – Diese Studie ist auch beschrieben in: Kruse-Weber/Knupfer.

30 vgl. K. Anders Ericsson/Neil Charness/Robert R. Hoffman/Paul J. Feltovich (Hg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge 2006, S. 683-704.

31 Fallbeispiele, in: Kruse-Weber, S. 163.

32 vgl. Fritz Oser/Maria Spychiger: *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim 2005.

33 vgl. Elke Holzer/Eugen Hauke/Christian Thomeczek/Dieter Conen/Marc A. Hochreutener (Hg.): *Patientensicherheit: Leitfaden für den Umgang mit Risiken im Gesundheitswesen*, 2004, S. 51.

34 vgl. Brian McMaster: *Supporting Excellence in the Arts. From Measurement to Judgement*, Department for Culture, Media and Sport, 2008, <http://www.creative-trust.ca/wp-content/uploads/2010/11/Supporting-Excellence-in-the-Arts1.pdf> (Stand: 29.5.2015).

35 vgl. „Zwischen Instruktion und Konstruktion. Einstellungen zum Lernen, Lehren und zu Fehlern“, in: Kruse-Weber, S. 23-36, hier: S. 32 f.



Am Klavier

Neue Notenserie mit Originalkompositionen für Wiedereinsteiger

Am Klavier umfasst 12 Urtext-Bände zu je einem Komponisten und ist besonders geeignet für erwachsene Wiedereinsteiger und ihre Lehrer.

Am Klavier zeichnet sich aus durch:

- Stücke im Urtext mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad von leicht bis mittelschwer
- hilfreiche Kommentare und spielpraktische Tipps zu jedem Stück

Bereits erschienen:
Brahms, Debussy,
Mendelssohn, Mozart

FINEST URTEXT EDITIONS

G. Henle Verlag



Die ersten sechs Bände hat Ihr Händler bereits vorrätig! www.henle.de/am-klavier

Dr. Silke Kruse-Weber

ist seit 2010 Professorin für Instrumental- und Gesangspädagogik an der Kunstuniversität Graz.