

Vorraber, Victoria; Kruse-Weber, Silke (2022): Fehlerkompetenz im Musikhochschulkontext-Umgang mit Fehlern im Spannungsfeld zwischen Fehlerfreundlichkeit und Perfektionsstreben, in: Maria Anna Waloschek; Constanze Gruhle (Hrsg.), *Die Kunst der Lehre. Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*, Münster: Waxmann Verlag, S. 341-355

3.5

Fehlerkompetenz im Musikhochschulkontext

Umgang mit Fehlern im Spannungsfeld zwischen Fehlerfreundlichkeit und Perfektionsstreben

Victoria Vorraber und Silke Kruse-Weber

KOMMUNIKATION GESTALTEN

Einleitung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Umgang mit Fehlern im Instrumental- und Gesangsunterricht in der Hochschullehre. Ausgehend von der Beschreibung grundlegender Herausforderungen und einem Überblick über die theoretischen Grundlagen zur Fehlerthematik folgen Anregungen zur praktischen Umsetzung einer fehlerfreundlichen Haltung und der Nutzbarmachung von Fehlern als Informationsquelle und Lernmöglichkeit. Ziel des Beitrags ist es, Hochschullehrende für die eigene Konnotation von Fehlern sowie charakteristische Situationen und Herausforderungen zu sensibilisieren und über grundlegende Strategien im Umgang mit Fehlern zu informieren.

Der Umgang mit Fehlern als Schlüsselkompetenz

Betrachten wir zu Beginn folgendes 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 Stückes 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 offensichtlich 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.“

– Kruse-Weber, 2012b, S. 146

Victoria Vorraber und Silke Kruse-Weber

Wie Frau S. in diesem Meisterkurs müssen Musikerinnen und Musiker auf allen Leistungs- und Altersstufen ein Leben lang mit Fehlern und Fehlschlägen in verschiedensten Kontexten umgehen, so auch während des Studiums. Dieser Umgang kann produktiv sein; er kann aber auch frustrierend sein und sogar zur Verzweiflung führen (vgl. Weinert, 1999). Entscheidend sind dabei nicht die Fehler selbst, sondern deren subjektive Bewertung: Zum Problem wird ein Fehler bei einer Performance nämlich erst dann, wenn Musikerinnen und Musiker ihn als solches betrachten (vgl. Klickstein, 2011, S. 205). Folgende zwei Beispiele zeigen zwei mögliche Umgangsweisen in der Einschätzung von Fehlern auf der Bühne – mit jeweils unterschiedlichen Konsequenzen. Boris Kuschnir, Geiger und erfahrener Juror in internationalen Wettbewerben, berichtet:

„Es gibt junge Musiker, die sehr gut gespielt haben, aber dann einen Fehler machen und denken, es wäre ein Weltuntergang. Ich erinnere mich dabei an das Beispiel einer Koreanerin bei einem Wettbewerb, eine sehr gute Geigerin. Sie hat ein Beethoven-Konzert mit dem Orchester gespielt und plötzlich passierte ihr eine sehr falsche Note. Gut, das kann passieren. Diese falsche Note hat das Spiel des Mädchens jedoch total ‚kaputt‘ gemacht, in der Folge hat sie leider sehr unsicher gespielt. Sie bekam dann leider keinen Preis und eine schlechte Wertung. Schade, denn wenn sie gedacht hätte, der Fehler wäre bloß eine Kleinigkeit, wäre das wohl kaum ins Gewicht gefallen.“

– Dorschel, 2012, S. 40f.

Dieselbe Situation hätte theoretisch auch ganz anders – positiver – laufen können. Hier ein Beispiel, in dem der Umgang mit einem Gedächtnisfehler als motivierend wahrgenommen wird. Kuschnir erzählt diesmal aus seiner eigenen Wettbewerbserfahrung:

„Mit 21 Jahren habe ich bei einem der größten Wettbewerbe in Russland, dem All-Union-Wettbewerb in St. Petersburg, ebenfalls das Beethoven-Konzert gespielt. Im Finale sollte ich eine Kadenz spielen, welche auf zwei Seiten notiert ist. Die erste Seite konnte ich immer gut, die zweite, technisch sehr schwer, hatte ich oftmals nicht so gut gespielt. Beim Wettbewerb selbst unterlief mir ein kleiner Gedächtnisfehler und in der Folge und Panik habe ich einige Stellen der ersten Seite übersprungen. In der Aufregung spielte ich die zweite Seite dann aber virtuos und sehr effektiv. Glücklicherweise hat mir hier der Fehler auf der ersten Seite geholfen, mich anzustacheln. Die Jury war begeistert, ich gewann damals den dritten Preis!“

– Dorschel, 2012, S. 41

Fehlschläge auf der Bühne werden zuweilen als Katastrophe und Blamage empfunden, aber auch bereits im Unterricht und beim Üben bildet sich oft eine negative Haltung gegenüber Fehlern heraus. Wenn der Umgang mit Fehlern und Situationen des Scheiterns derart

angstbesetzt ist, kann dies den Beginn einer blockierenden Aufführungsgangst bedeuten und schließlich zum Ende einer Karriere führen (vgl. Möller, 2004).

Im Gegensatz dazu kann eine konstruktive und fehlerfreundliche Haltung (vgl. Spychiger & Oser, 2005) sowie Kreativität und Gelassenheit im Umgang mit Fehlern – wie im anfangs genannten Beispiel von Frau S. – dazu führen, dass sich Fehler günstig auf Lernprozesse auswirken (vgl. Wuttke, Seifried & Mindnich, 2008), metakognitive Strategien im Umgang mit Fehlern entwickelt (vgl. Tulis, Steuer & Dresel, 2017) und Aufführungen als exzellent erlebt werden können (vgl. Kruse-Weber, 2012a).

☞ Welche Begriffe assoziieren Sie persönlich mit dem Begriff „Fehler“? Was denken und fühlen Sie unmittelbar nachdem Sie einen Fehler gemacht haben?

Wie gehen Sie mit Fehlern beim Üben, Unterrichten und in der Performance um?

Blicken Sie zurück auf Ihre Lernbiographie (☞ Lehr-/Lernbiographie: 3.1, S. 268 und 4.3, S. 456). Wie sind Ihre Lehrerinnen und Lehrer bzw. sonstige Lernpartner/innen, wie z. B. Eltern, Geschwister etc., mit Fehlern, die Sie gemacht haben, umgegangen? Wie haben Sie sich dabei jeweils gefühlt? Was ziehen Sie daraus für Ihre eigene Tätigkeit als Instrumental- und Gesangslehrer/in?

Fehler als Information und Lernmöglichkeit nutzen

Grundlegende Herausforderungen

Ende des 20. Jahrhunderts brachte die Einführung digitaler Aufnahmetechniken einen Paradigmenwechsel gesellschaftlicher Erwartungshaltung, denn das Publikum gewöhnte sich quasi an scheinbar fehlerfreie Musikdarbietungen. Dies hatte Auswirkungen auf die Pädagogik, als auch für Musiklernende fehlerfreies Spielen zunehmend den höchsten Stellenwert erhielt, während individuelle Interpretationen und musikalische Aspekte vernachlässigt wurden (vgl. Kruse-Weber & Parncutt, 2014).

Eine Fokussierung auf die Vermeidung von Fehlern wurde auch Anfang des 20. Jahrhunderts diskutiert. Der Reformpädagoge Heinrich Jacoby (1889–1964) beobachtet beim Lernen die hemmende Angst vor dem Falschmachen und plädiert dafür, weniger Normen und Regeln zu setzen, sodass jede und jeder Lernende selbst durch Ausprobieren das „Empfinden für das Stimmende“ finden kann (Jacoby, 1983, S. 332f.). Er verweist auch auf das Potenzial der Selbstregulation, das bei zu frühem Beiseitigen von Fehlern verloren geht. Wenn Lehrende Fehler von Studierenden selbst korrigieren, entspricht dies

einer Fehlervermeidung, da keine (gemeinsame) Auseinandersetzung stattfindet und damit auch kein Lernen aus Fehlern. Diese Auffassung einer Fehlervermeidungs-didaktik (siehe Spychiger & Oser, 2005) wird bis heute in der Hochschullehre praktiziert. Die australische Instrumentalpädagogin Katie Zhukov stellt fest, dass Studierende ihr Feedback von Hochschullehrenden primär mit negativen Aussagen zu spezifischen Fehlern assoziieren (vgl. Zhukov, 2004, S. 249). Diese fehlervermeidende Haltung wird schließlich von den Studierenden verinnerlicht und prägt dann das weitere Überverhalten. Betrachten wir das Beispiel von Frau K.:

„Bei mir passiert schon sehr oft noch, dass ich mich aufrege. Auch beim Üben. Auch wenn ich weiß: Das ist der Rahmen, in dem ich Fehler machen darf. Wo das wirklich noch legitim ist. Auch da möchte ich so schnell wie möglich schon fehlerlos spielen. ... Wenn gar kein Fehler passiert, dann übt man die Stelle nicht speziell, auch wenn man weiß, sie ist riskant. Und wenn dann mal etwas passiert, dann investiert man viel in diese Stelle, um abzusichern, dass es im Konzert besser klappt. Aber es kann auch sein, dass man auf diese Stelle einen Fehler projiziert, und man sich dann vor dieser Stelle fürchtet und dadurch erst der Fehler passiert.“

– Kruse-Weber, 2012b, S. 153f.

Frau K. richtet ihr Üben an einer Dichotomie von richtig versus falsch aus (vgl. Hallam, 1995; Mantel, 2003; siehe Abbildung 1). Fehler sollen beseitigt werden und alle Stellen, bei denen keine Fehler auftreten, benötigen ihrer Ansicht nach keine weitere Aufmerksamkeit, da sie bereits fehlerlos funktionieren. Da Fehler bei ihr rein negativ konnotiert sind und sie ihr Üben nur an der Vermeidung von Fehlern ausrichtet, schränkt sie sich dabei selbst ein und baut Angst auf, die paradoxerweise zu mehr Fehlern führt, auf die sie nicht flexibel reagieren kann.

Dass Fehler im Schulbereich viel zu oft ignoriert oder von Lehrpersonen selbst ganz schnell korrigiert werden, ohne dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler dadurch etwas lernen, geht aus den Befunden von Maria Spychiger und Fritz Oser hervor (2005). Es ist zu vermuten, dass auch Lehrpersonen im Instrumental- und Gesangsunterricht einseitig das richtige Ergebnis fokussieren, anstatt auch das falsche Ergebnis nachzuvollziehen und verstehen zu wollen. Der Lerninhalt bzw. das Lernpotential dieser Situation „verschwindet“ dann wie ein Flugzeug im Bermuda-Dreieck“ (ebd., S. 163). Das



Abbildung 1: Fehlervermeidung, Richtig-Falsch-Dichotomie (nach Schöllhorn, 2007)

(vor-)schnelle Selbstkorrigieren von Lehrenden ist im Instrumental- und Gesangsunterricht darüber hinaus vielfach gepaart mit übergriffigen Handlungen. Im Seminar „Umgang mit Fehlern“ an der Kunstuniversität Graz haben Studierende in den Jahren 2010 und 2011 aus ihren Erfahrungen im Umgang mit Fehlern berichtet. Hier ein Fallbeispiel von Herrn 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!“

– Kruse-Weber, 2015, S. 193

Wie nachhaltig die negativen Auswirkungen von falschem Umgang mit Fehlern beim Musizieren sein können, zeigt eine Interviewstudie mit Seniorinnen und Senioren (siehe Vorraber, 2019, S. 33ff.). Frau Z. erinnert sich: „In der Schule im Gymnasium hat es immer geheißen: ‚Kalb, geh hinaus!‘, wenn Singstunde war. Weil ich immer falsch gesungen habe.“ Frau Z. hat diesen Musikunterricht als traumatisch erlebt und nie mehr gesungen. Sie verspürte in Bezug auf ihre musikalischen Fähigkeiten ein Leben lang große Selbstzweifel und einen verminderten Selbstwert (ebd.).

Wir können bereits festhalten: Eine einseitige Orientierung an der Dichotomie von richtig versus falsch (vgl. Hallam, 1995; Mantel, 2003) in Verbindung mit dem Fokus auf die Vermeidung von Fehlern kann demnach zum Scheitern des Lernens, zur Ausprägung von Angst und schließlich zur Abwendung von der Musik führen. Die Herausforderung besteht darin, den Umgang mit Fehlern als etwas Konstruktives zu erfahren. Dies stellt im Prinzip ein weiteres Lernfeld dar. Betrachten wir dazu den Fall von Frau W., einer Violinistin, nach einem Probespiel:

„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!“

– Kruse-Weber, 2012b, S. 163

Bei Frau W. war vermutlich der „Rumpelstilzchen-Effekt“ aufgetreten (ebd., S. 161). Hierbei wird der günstigste Verlauf einer Performance angenommen, unrealistisch geplant, und vor allem werden keine Störungen einkalkuliert. Um sich optimal vorzubereiten, ist aber sowohl im Unterricht wie beim Üben die Auseinandersetzung mit möglichen Störungen wesentlich, weil das flexible und kreative Reagieren auf unerwartete Störungen gelernt werden kann und zugleich unerwünschte

Konsequenzen wie Kaskadenfehler (wenn ein Fehler das gesamte weitere Spiel tangiert) vermieden werden können (dazu mehr in Abschnitt: Praktische Ansätze, S. 345).

Nicht außer Acht gelassen werden sollte letztendlich, dass eine eindeutige Bewertung von Fehlern aufgrund subjektiver Wahrnehmungen und Interpretationen nicht immer möglich ist. Dies könnte auch ein Grund dafür sein, dass in der Fehlerforschung meist nur leicht operationalisierbare Merkmale eines Fehlers untersucht werden. Kompliziertere Konstrukte wie emotionaler Ausdruck bleiben bisher eher unbeachtet. Repp (1996) merkt zudem an, dass es selbst bei simplen Fehlern wie falschen Noten nicht eindeutig ist, ob diese als Fehler zu betrachten sind. Sie könnten beispielsweise so leise gespielt werden, dass sie nicht gehört werden, was motorisch, aber nicht akustisch ein Fehler ist. Entsprechend können auch richtige Noten zu leise gespielt werden. Ein Großteil der Fehler wird vom Publikum zudem nicht einmal wahrgenommen.

Theoretische Grundlagen

Nach den Untersuchungen von Spychiger und Oser gibt es zwei Grunddimensionen der Fehlerkultur: erstens die bereits angesprochene *Fehlervermeidungsdidaktik* und zweitens die *Fehlerermutigungsdidaktik* (vgl. Spychiger & Oser, 2005). Lehrende, die eine Fehlervermeidungsdidaktik anwenden, tendieren häufig dazu, den Unterricht so zu gestalten, dass Fehler möglichst nicht auftreten. Sie setzen sich nicht mit Fehlern auseinander, ignorieren sie oder korrigieren sie selbst. Die Fehlerermutigungsdidaktik entspricht dem von Theo Wehner in der Arbeitspsychologie geprägten Begriff der *Fehlerfreundlichkeit* (vgl. Wehner, 1991). Hiernach ergaben Untersuchungen in Betrieben, dass mit einer fehlerfreundlichen Haltung mehr Sicherheit und weniger Fehler zu erwarten sind. Eine fehlerfreundliche Haltung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich mit Fehlern analytisch in einer angstfreien Atmosphäre auseinandersetzt. Fehlerfreundlichkeit kann die Möglichkeit geben, Fehlerkonsequenzen zu kontrollieren, Lösungen gemeinsam auszuhandeln und sie gibt Gelegenheit zur Wiederholung.

Aus Fallbeispielen des oben erwähnten Seminars in den Jahren 2010 und 2011 konnten außerdem zwei weitere Grundhaltungen generiert werden: die *Defizit- und die Ressourcenorientierung* (vgl. Kruse-Weber, 2012b). Wenn man Studierende nach einem Auftritt fragt, was ihnen gut gelungen sei, ist häufig die Antwort: „Noch nicht so gut war...“, leider war schlecht, dass ich...“. Die Studierenden orientierten sich zunächst an negativen Aspekten ihrer Performance. Sie dachten und empfanden somit defizitorientiert. Bei einer Ressourcenorientierung wird der Fokus auf die bereits vorhandenen Fähigkeiten und Stärken gelegt. Die Reflexion über das, was nicht optimal war, sollte immer mit der bewussten Anerkennung

dessen, was gut war, ausbalanciert sein. Dieser Aspekt wird leider oft vernachlässigt (☒ Ressourcenorientierung: 2.2.1, S. 132).

☞ Denken Sie an Ihre eigene Musizierpraxis:

Wie gehen Sie mit Ihren Stärken und Schwächen um? Wie verteilen Sie Ihre Aufmerksamkeit gegenüber Fehlern oder besonders gelungenen Stellen?

Worin liegen Ihrer Ansicht nach die Gründe für Ihre Fokussierung im Umgang mit Stärken und Schwächen?

Wie lässt sich Ihr Umgang mit Fehlern bei den Studierenden beschreiben? Gehen Sie bei all Ihren Studierenden gleichermaßen auf alles Gelungene und noch Ausbaufähiges ein?

Mit der Frage, warum manche Menschen erfolgreicher sind und sich das ganze Leben weiterentwickeln und andere nicht, beschäftigt sich Carol Dweck (2006). Die Erklärung sieht sie in zwei differenzierten Selbstbildern: dem *statischen* (festgelegten) und dem *dynamischen* (veränderbaren) *Selbstbild* (ebd.). Sie erklärt das Lernpotential aus Fehlern in Relation zu diesen beiden Selbstbildern. Personen mit einer statischen Einstellung glauben, dass Intelligenz ein stabiles Merkmal ist und führen Fehler auf mangelnde Fähigkeiten zurück. Personen mit dynamischem Selbstbild dagegen glauben, dass sich Kompetenz durch Anstrengung entwickelt. Fehler werden dadurch als Gelegenheiten zum Lernen und Verbessern gesehen. Dweck zeigte in zahlreichen Studien, dass Lehrende mit einem dynamischen Selbstbild Schülerinnen und Schüler mit schwächeren Leistungen dazu motivieren können, ausgezeichnete Leistungen zu vollbringen (ebd.). Denken wir noch einmal an das Beispiel des Geigers Kuschnir am Beginn dieses Beitrages, der durch einen kleinen Fehler in seiner Performance zu noch besserer Leistung angestachelt wurde, in diesem Moment also ein dynamisches Selbstbild verkörperte.

Wichtig ist dabei die Unterscheidung von *Performance- und Lernzielen* in Verbindung mit den Aufgabenstellungen (vgl. Dweck, Chiu & Hong, 1995). Lässt man Studierende selbst eine Aufgabe stellen, so wählen Personen mit einem statischen Selbstbild oft Aufgaben mit Performancezielen, bei denen sie mit positiven Bewertungen rechnen oder negative Bewertungen vermeiden können, wohingegen Studierende mit einem dynamischen Selbstbild Aufgaben mit Lernzielen wählen, bei denen sie zwar scheitern können, dafür das Lernpotential für Neues aber deutlich höher ist. Lehrende und Lernende mit statischem Selbstbild neigen bei Rückschlägen außerdem zu globaler Selbstkritik und einem „helpless response-pattern“ (ebd., S. 275): „Even a single

Vorraber, Victoria; Kruse-Weber, Silke (2022): Fehlerkompetenz im Musikhochschulkontext-Umgang mit Fehlern im Spannungsfeld zwischen Fehlerfreundlichkeit und Perfektionsstreben, in: Maria Anna Waloschek; Constanze Gruhle (Hrsg.), *Die Kunst der Lehre. Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*, Münster: Waxmann Verlag, S. 341-355

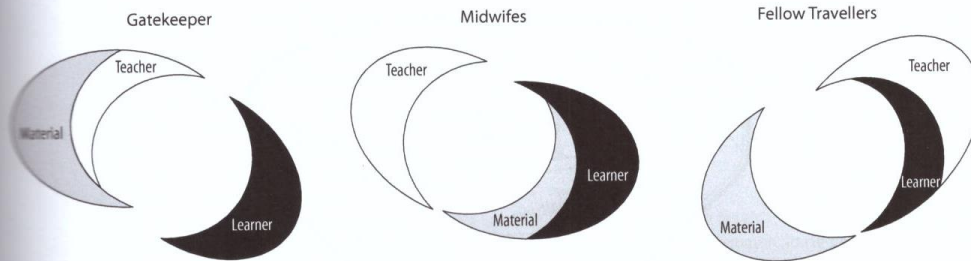


Abbildung 2: Gatekeeper, Midwives, Fellow Travellers (nach Jones, 2005, S. 4–8)

failure, despite many prior successes, may be enough to govern their self-judgments.“ (ebd.; ¶ Ziele setzen: 2.1, S. 97).

Unterscheiden müssen Musizierende zwischen dem Lernen aus Fehlern beim Üben und dem Nicht-Bewerten während der Performance: *Practice-Mindset* vs. *Performance-Mindset*. Auch diese Mindsets können trainiert werden, indem Lern- und Leistungssituationen im Instrumental- und Gesangsunterricht differenziert werden. Wenn Fehler nämlich in Lernsituationen bewertet werden, führt dies zu Scham im Umgang mit Fehlern (vgl. Spychiger & Oser, 2005). Hingegen ist die Bewertung der Leistung in der Performance-Situation ein natürlicher Evaluationsprozess, mit dem gerechnet wird, wenn sie transparent gestaltet ist (vgl. Kruse-Weber, 2015; ¶ Prüfen und Bewerten: 5, S. 463).

Gerald Jones (2005) beschäftigt sich mit der Frage der Lehrenden- bzw. Lernendenorientiertheit, die ebenfalls eine wichtige Rolle innerhalb der Fehlerthematik einnimmt. Er betrachtet die Studierenden-Lehrenden-Situation auch unter Einbezug des Materials – in unserem Fall der Musik. Es ergeben sich aus dieser Konstellation drei grundlegende Rollen des oder der Lehrenden: *Gatekeeper*, *Midwife* und *Fellow Traveller* (ebd.), siehe Abbildung 2. Während die sogenannten Gatekeeper das Material nach ihren eigenen Vorstellungen und Normen auswählen, bewerten und Verantwortung „for getting learners through the gate“ übernehmen (ebd., S. 4), unterstützt das Midwife-Modell die Lernenden dabei, ein ihnen didaktisch und methodisch aufbereitetes Material auch selbst zu erkunden (vgl. ebd., S. 6). Ein Fellow Traveller ermöglicht ein gemeinsames Lernen, also auch vom Lehrenden, in einer symmetrischen Kommunikation und Interaktion (vgl. ebd., S. 7). Alle drei didaktischen Grundhaltungen und Rollen haben ihre Funktion, je nach den Bedürfnissen der Lernenden werden sie jeweils eingenommen und idealerweise laufend an die Situation adaptiert.

Jedes Lern- bzw. Lehrmodell hat Auswirkungen auf den Umgang mit Fehlern. Im Gatekeeper-Modell werden

Fehler negativ konnotiert, weil sie nicht dem erwünschten Output entsprechen. Im Midwife-Modell findet ein fehlerfreundlicher Umgang mit Fehlern statt, d. h. Fehler werden tendenziell positiv aufgefasst und man setzt sich intensiv mit den Abweichungen der erwarteten Lösung auseinander. Im Kontext des Fellow Travellers werden Fehler als Information verstanden, um gemeinsam Lösungswege zu erarbeiten, die ganz offen sind. Die Lehrperson instruiert nur, wenn die Lernenden Unterstützungsbedarf signalisieren (Scaffolding). Sowohl im Midwife- wie im Fellow Traveller-Modell werden Fehler als Information gesehen. Gemeinsam wird hier versucht, aus Fehlern zu lernen, interaktiv im situativen Kontext verschiedene Lösungswege zu explorieren.

☞ Wann nehmen Sie welche Rolle als Lehrende/r ein und weshalb?

Nehmen Sie primär eine Rolle ein? Wenn ja, welche? Welche Möglichkeiten und Risiken sehen Sie für sich, wenn Sie andere Lehrendenrollen einnehmen?

Welche Erfahrungen haben Sie mit den unterschiedlichen Rollen gemacht?

Wir können festhalten, dass die hier vorgestellten Lern- und Lehrmodelle sich keineswegs gegenseitig ausschließen (vgl. Abbildung 3). Die beschriebenen Sichtweisen werden in den pädagogischen Handlungsspielräumen dynamisch gestaltet und ausbalanciert. Je nach Situation übernehmen Hochschullehrende die entsprechende Haltung und Rolle (vgl. Kruse-Weber, 2012c).

Praktische Ansätze

„Professional error competence“ (PEC) repräsentiert die Fähigkeit Lehrender, Fehler zu diagnostizieren, deren potenzielle Ursachen zu identifizieren und sie konstruktiv zu nutzen im Sinne der Schaffung von Lernmöglichkeiten (siehe Seifried et al., 2015, S. 178). Die Qualität eines guten Unterrichts und einer guten Lehrperson zeigt sich auch in eben dieser Fehlerkompetenz. Diese konstituiert sich aus (vgl. ebd.):

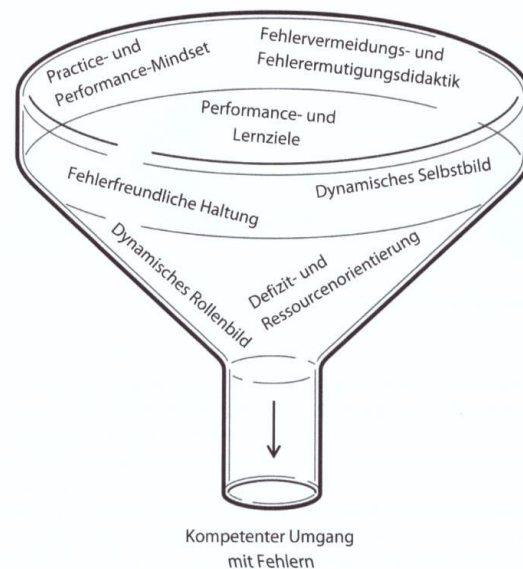


Abbildung 3: Trichtermodell

- dem Wissen über bereichsspezifische Fehler (um Fehler identifizieren zu können, brauchen Lehrende bereichsspezifisches inhaltliches Wissen ebenso wie das Wissen über typische Fehler und potenzielle Ursachen)
- dem Wissen über Handlungsstrategien in Fehlersituationen (um Lernprozesse in Fehlersituationen zu fördern, müssen Lehrende in der Lage sein, konstruktiv mit Fehlern umzugehen und elaboriertes Feedback zu geben; es braucht hier eine breite Palette an potenziellen Strategien)
- der Überzeugung dessen, dass aus Fehlern gelernt werden kann (dem Einnehmen einer fehlerfreundlichen Haltung).

Im folgenden Kapitel werden einige Anreize gegeben, die beim Erwerb einer professionellen Fehlerkompetenz hilfreich sein können.

Differenzielles Lernen

Um den Fokus nicht zu einseitig auf die Vermeidung von Fehlern zu legen und um die Erfahrungs- und Lösungsräume der Studierenden zu erweitern, kann der Übansatz des differenziellen Lernens (vgl. Widmaier, 2016) helfen, der sich an Bewegungsmodellen der Sportdidaktik anlehnt. Dabei geht es darum, nicht Bewegungen durch automatisierte Wiederholungen einzuschleifen (lineares Lernen), sondern Lösungsräume zu erkunden und an Unterschieden zu lernen, wie es im anfangs beschriebenen Beispiel des Meisterkurses von Frau S. passiert ist. Differenzielles Lernen geht also davon aus, dass nicht Übereinstimmung mit einer einzigen richtigen

Lösung angestrebt wird, sondern gerade Unterschiede, die sich gerade noch im Lösungsraum befinden, der entscheidende Lernfaktor sind. Der Begriff „Fehler“ wird also gar nicht erst verwendet, gesprochen wird lediglich vom „Lösungsraum“. Aufgabenstellungen werden beim differenziellen Lernen möglichst unterschiedlich ausgeführt: dies erwirkt einen tieferen Lernprozess, und das systemdynamische System des Menschen kann die fehlerhaften Differenzen in einem „Sich-Orientieren“ und „Sich-Zurechtschütteln“ ausgleichen (ebd., S. 9). Nicht eine ideale Bewegung bildet das Ziel, sondern die selbstorganisierte Anpassung an die geübten Schwankungen im Lösungsraum. „Durch das ständige Konfrontieren [...] mit unterschiedlichen Aufgaben (Differenzen) soll seine [sic] Fähigkeit, auf neue Situationen im Bereich des Lösungsraums schneller adäquat zu reagieren, erlernt werden.“ (Schöllhorn, 2005, S. 129; ̢ Üben: 2.4, S. 243).

Denken wir in diesem Zusammenhang an die herkömmlichen Übemethoden, bei denen nur jene Stellen wiederholt werden, bei denen Fehler auftauchen. Diese Übemethode richtet sich an einer Richtig-Falsch-Dichotomie aus und verkörpert lineares Lernen. Die eher mechanische Vorstellung des Reproduzierens von Notentext auf dem Instrument basiert auf dem Glauben des Einschleifens „richtiger“ Bewegungen bzw. Lösungen mit hohen Wiederholungszahlen, bis keine Fehler mehr auftreten. Die Möglichkeit, dass in der Performance dennoch Fehler auftreten können, wird nicht einkalkuliert. Es fehlt die spielerische Durchdringung und Erweiterung der Lösungsräume, die es ermöglichen würden, emotional gelassen und geschickt in einem breiteren Spielraum



Abbildung 4: Differenzielles Lernen (angelehnt an Schöllhorn, 2007)

zu agieren (siehe Abbildung 4). Statt immer gleich jene Stellen, bei denen Fehler passiert sind, zu wiederholen, könnten verschiedene Stellen eines Stückes in verschiedenen Tempi, Dynamiken, Variationen etc. wiederholt werden, sodass sich das Stück langsam „zurechtschüttelt“.

Wenden Sie das differenzielle Lernen möglicherweise selbst schon an?

Wenn ja, wie würden Sie dieses Lernen in unterschieden beschreiben?

Welche Beispiele mit Studierenden fallen Ihnen ein? Mit welchen Studierenden würden Sie in Zukunft gerne mehr differenziell üben?

Wie können Sie konkret vorgehen? Welche Hindernisse könnten auftreten? Wie könnten Sie diese Hindernisse ausräumen?

Risikomanagement

In sogenannten Hochrisikodisziplinen wie der Luftfahrt und Medizin gilt ein vorbereitendes *Risikomanagement* als wichtiges Prinzip, weil die Folgen von Fehlern irreversibel und verheerend sein können (siehe z.B. Koglbauer, 2009). So werden etwa mögliche Störungen im Flugsimulator antizipiert und Verhalten aufgebaut, welches den Umgang mit Fehlern unter schwierigsten Bedingungen emotional entlastet und einen konstruktiven Umgang und möglichst wenig negative Folgen von Fehlern ermöglicht. Zu Beginn scheitern die Pilotinnen und Piloten meistens, was als Hinweis für eine zielfördernde Übung gesehen werden kann. Sie wissen nach ihren Fehlversuchen, welche Strategien nicht zum Erreichen ihres Ziels führen, wie etwas nicht funktioniert und welche Konzepte oder Theorien falsch waren. Sie haben, um mit Fritz Oser zu sprechen, negatives Wissen aufgebaut (vgl. Spychiger & Oser, 2005).

In der Instrumental- und Gesangspädagogik könnte diese Herangehensweise ebenso nützlich sein. Erinnern wir uns an das Beispiel von Frau W., die ihr Probespiel aufgrund der unerwarteten Störfaktoren (Korrepetitor

war zu schnell, verfeindete Kollegin, Störgeräusche) nicht geschafft hat. Durch ein spezifisches Risikomanagement hätte Frau W. möglicherweise die Chance erhöht, flexibler auf die genannten unvorbereiteten Momente zu reagieren und das Identifizieren, Analysieren, Antizipieren und Simulieren von potentiellen Gefahren hätte Frau W. vermutlich gleichzeitig ihre Auftrittsangst genommen (vgl. Koglbauer, 2009; Kruse-Weber, Borovnjak & Marin, 2015). Der Kreativität, wie eine risikobewusste Vorbereitung im Instrumentalspiel oder Gesang aussehen kann, sind keine Grenzen gesetzt. Hier eine Reihe von Vorschlägen für ein kreatives und exploratives Risikomanagement im Musizieren:

- blind üben,
- nach dem Joggen mit schnellem Puls spielen,
- verschiedene Positionen beim Spielen einnehmen (im Stehen, Gehen, Liegen...),
- in ungewöhnlicher Akustik spielen,
- ohne Instrument spielen,
- auf dem Klavierdeckel spielen,
- während des Spielens etwas erzählen,
- von hinten nach vorne spielen,
- mit verschiedenen Tempi variieren/arbeiten,
- Durchläufe mit bewusst eingebauten Störgeräuschen durchführen (Handy klingeln lassen, laut reden, Desinteresse zeigen).

Auch das differenzielle Lernen kann hier integriert werden. Es geht im sogenannten Risikomanagement nicht darum, eine perfekte Performance vorzubereiten, sondern eine flexible und freie Haltung von Körper und Seele zu gewinnen, sodass eine Grundbereitschaft für ein kreatives, unauffälliges und blitzschnelles Reagieren bei emotionaler Gelassenheit im Umgang mit Fehlern aufgebaut werden kann.

Fehlermanagement-Training

In Richtung einer Fehlerermutigungsdidaktik, wie sie weiter oben beschrieben wurde, geht auch ein sogenanntes *Fehlermanagement-Training*, das in den Bereichen des Software Designs und Computertrainings entwickelt wurde (vgl. Frese, 1991). Teilnehmende erhielten von Anfang an herausfordernde Aufgaben, um

Victoria Vorraber und Silke Kruse-Weber

Fehler zu provozieren – als wichtige Informationsquelle während des Trainingsprozesses. Motivierende Instruktionen waren dabei etwa:

- Je mehr Fehler du machst, desto mehr lernst du!
- Du hast einen Fehler gemacht? Großartig! Weil du jetzt etwas Neues lernen kannst!
- Es gibt immer einen Weg aus einer Fehlersituation!
- Jeder macht Fehler, deshalb: ärgere dich nicht darüber, du wirst aus ihnen lernen!

Vielleicht werden jetzt einige Lehrende aufschreien, denn in der Instrumental- und Gesangspädagogik herrscht die Vorstellung, dass Fehler immer sofort korrigiert werden müssen, damit sie sich niemals einprägen. Gemeint ist hier aber kein Laissez-faire-Erziehungsstil, vielmehr geht es um den bewussten Aufbau von metakognitiven Strategien, ein Lernen im Umgang mit dem Scheitern bereits in den kleinsten Nuancen.

☞ Versuchen Sie einmal, sich ein Fehlermanagement-Training in Ihrer eigenen Praxis als Instrumental- oder Gesangslehrer/in vorzustellen:

Wurden Sie in Ihrer eigenen musikalischen Laufbahn schon einmal explizit dazu ermutigt, Fehler zu machen? Wie ist es Ihnen damit ergangen?

Können Sie sich vorstellen, die obigen Sätze in Ihre eigene Lehrtätigkeit einzubauen? Weshalb oder weshalb nicht?

Performers Loop

Ein noch nicht erwähntes problematisches Phänomen im Instrumentalspiel ist der sogenannte „Tausendfüßler-Effekt“ (Kruse-Weber et al., 2015, S. 114). Dabei geht es darum, dass bei hohem emotionalem Druck während eines Auftritts plötzliche Aufmerksamkeit für ein Detail den Bewegungsablauf stört. Die Aufmerksamkeit wird eingeschränkt, man ist auf den vergangenen Fehler fixiert und es passieren Anschlussfehler, wie bei Frau K. in folgendem Beispiel:

„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.“

– Kruse-Weber, 2012b, S. 163

Diese beharrlich selbstfokussierende gedankliche Verarbeitung von Fehlern bezeichnet man in der Psychologie als „Ruminieren“ (Kruse-Weber, 2012b, S. 166). Um das Widerkäuen von Fehlern zu vermeiden, kann das Reflexionstool Performers Loop hilfreich sein (vgl. Schenck, 2020). Die Zirkularität von Planung, Vorbereitung,

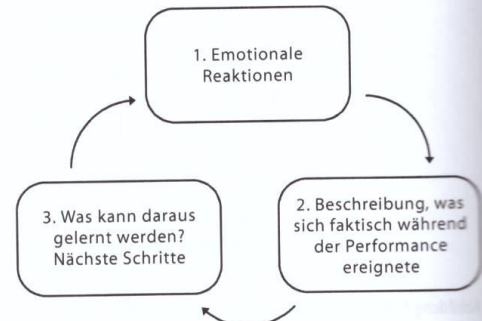


Abbildung 5: Performers Loop (nach Schenck, 2020)

Performance, Bewertung, Lernen, neuer Planung usw. gibt eine Struktur zur Selbstregulation, wie in Abbildung 5 dargestellt. Im ersten Schritt werden die emotionalen Reaktionen schriftlich aufgeschrieben. Im zweiten Schritt folgt die Beschreibung, was sich faktisch ereignet hat. Im dritten Schritt wird erneut geplant. Die unterschiedlichen Phasen von Lernen und Leistung werden hierdurch transparenter. Solche und ähnliche Tools unterstützen die Selbstregulation und letzten Endes auch die Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit (self-efficacy) der Studierenden, was als zentraler Schlüssel zu einer guten Musik-Performance gesehen werden kann (vgl. McPherson & McCormick, 2006).

Feedback und Reflexion

Nicht zuletzt nimmt die Rolle des oder der Lehrenden und die Art des Feedbacks eine zentrale Rolle ein (vgl. Abschnitt zu theoretischen Grundlagen, S. 344; Feedback formulieren: 4.2.3, S. 438 und 5.2.1, S. 487). Hattie und Timperley (2007) unterscheiden zwischen Feedback bezüglich der Aufgabe, des Prozesses, der Selbstregulierung und der Person selbst, wobei das Feedback im Idealfall von der Aufgabe bis hin zur Selbstregulierung reicht und Feedback, das sich ausschließlich auf die Person bezieht („good girl“), am uneffektivsten ist. Effektives Feedback muss demnach folgende Fragen beantworten (vgl. ebd., S. 87):

- Wohin will ich? (Ziele)
- Wie komme ich dorthin?
- Wohin will ich als nächstes?

Hattie und Timperley betonen, dass ein Hauptziel von Bildungsprozessen das Assistieren beim Identifizieren der Unterschiede zwischen „Wie komme ich dorthin?“ relativ zu „Wohin will ich?“ und die Zurverfügungstellung von alternativen oder anderen Schritten (Wohin will ich als nächstes?) ist (vgl. ebd., S. 102).

Es ist darüber hinaus hinreichend dokumentiert, dass Reflexivität eine Schlüsselkompetenz guter (Hochschul-)Lehre und konstitutiv für professionelles pädagogisches Handeln ist. Dies gilt auch in Bezug auf einen konstruktiven

Vorraber, Victoria; Kruse-Weber, Silke (2022): *Fehlerkompetenz im Musikhochschulkontext-Umgang mit Fehlern im Spannungsfeld zwischen Fehlerfreundlichkeit und Perfektionsstreben*, in: Maria Anna Waloschek; Constanze Gruhle (Hrsg.), *Die Kunst der Lehre. Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*, Münster: Waxmann Verlag, S. 341-355

Stufe 1	Persönliche Eindrücke: Wie erlebe ich das Erfahren, und was bedeutet es für mich?
Stufe 2	Fragen der Feedbacknehmenden
Stufe 3	Fragen der Feedbackgebenden
Stufe 4	Moderator/in lädt ein, Meinungen und Lösungsansätze zu formulieren, wenn von Feedbacknehmenden erwünscht. Feedbackgebende benennen zuerst das Thema ihres Meinungsstatements und fragen um Erlaubnis, dieses zu äußern. (Bsp.: „Ich habe eine Meinung zu deiner Struktur des Vortrags. Möchtest Du sie hören?“). Feedbacknehmende haben dann die Möglichkeit, selbst zu entscheiden und vielleicht auch „Nein“ oder „Nicht jetzt“ zu antworten. Meistens werden Feedbacknehmende „Ja“ sagen, weil durch die vorherige Kommunikation eine Vertrauensgrundlage geschaffen wurde.
Stufe 5	Fragen des/der Moderators/Moderatorin: „Was sind die nächsten Schritte deiner Arbeit? Was kannst du mitnehmen aus unserem Gespräch?“

Tabelle 1: *Critical Response Process* nach Lermann und Borstel (2003)

Umgang mit Fehlern der Studierenden. Seifried und Kolleginnen und Kollegen arbeiten an der Konzipierung, Implementierung und Evaluation eines „error identification and management trainings“ für Junglehrende in Berufsbildenden Schulen (Seifried et al., 2015, S. 177). Sie orientieren sich dabei an bewährten Trainingskonzepten wie professionellen Lerncommunities, Feedback und Coaching-Formaten, microteaching und videobasierten Trainingskonzepten (vgl. ebd., S. 180). Auch für die Hochschullehre im Bereich der Instrumental- und Gesangspädagogik könnten der Austausch mit anderen Lehrenden und ähnliche Trainingsformate hilfreich sein, um im Umgang mit Fehlern Handlungskompetenzen zu erweitern (☞ Lehrkompetenzen reflektieren und vertiefen: 4. S. 353ff.).

Eine zukunftssträchtige Methode, mit der Lehrende sowohl ihren eigenen Unterricht reflektieren als auch ihre Studierenden zur Selbstreflexion anregen, bildet der sogenannte *Critical Response Process* nach Liz Lermann und John Borstel (2003, siehe Tabelle 1; ☞ 3.4, S. 327). Bei diesem Prozess geht es vor allem um das Generieren von Reflexionsfragen zum Arbeitsprozess – Lob und Tadel beziehen sich im Gegensatz dazu nur auf das Ego einer Person. Anstatt Studierenden also beispielsweise „das Tempo war zu langsam“ zurückzumelden, könnten Fragen gestellt werden wie „Wie gestalten Sie das Tempo beim Üben?“ oder „Welche Relevanz hat das Tempo in der Aufführung für Sie?“.

Zusammenfassung und Ausblick

Das Thema Umgang mit Fehlern und das Streben nach einer perfekten Aufführung sind in unseren Zeiten hoch relevant (vgl. Möller & Samsel, 2015). Lehrende wie Lernende stehen dabei unter einem hohen Druck – das Musizieren wird in Folge hemmend und belastend. Umso wichtiger ist es, dass Lehrende in diesem Bereich Verantwortung übernehmen und dass Musikhochschulen Möglichkeiten der Weiterbildung anbieten. Wir plädieren für eine Sensibilisierung in der eigenen Konnotation von Fehlern und das Überdenken einer Richtig-Falsch-Dichotomie beim Musizieren. Durch einen kreativen und

konstruktiven Umgang mit Fehlern, vor allem im Stärken der Selbstwirksamkeit und im Erweitern der Spielräume mit Fehlern umzugehen, kann viel von der Angst vor Fehlern und einer fehlenden Perfektion genommen werden; die Chance auf eine bessere Leistung wächst hiermit. Das Motto ist: Exzellenz *durch* einen konstruktiven Umgang mit Fehlern – nicht durch *einseitige Vermeidung*. Wir sehen außerdem großes Potenzial in einem *neugierigen*, offenen und forschenden Unterrichtsstil, bei dem Fehler als Anlass für einen fehlerfreundlichen Umgang genommen werden. Hierzu gehören auch das Ausnutzen der pädagogischen Spielräume und ein dynamisches Rollenbild (Gatekeeper, Midwife, Fellow-Traveller) der Lehrenden. Durch ein gemeinsames Explorieren der Musik und des Musizierens sowie dem *neugierigen Erforschen* von Unterschieden können metakognitive Fähigkeiten aufgebaut werden. Wer die eigenen Fehler erkennen und korrigieren sowie als Lerngelegenheiten interpretieren kann, hat ein hohes Maß an *Selbstständigkeit*, *Unabhängigkeit* und *innerer Sicherheit*. Mit dem expliziten Lernen und Lehren eines Risiko- und Fehlermanagements können Studierende mehr Sicherheit erlangen. „Sicherheit heißt [aber] nicht Abwesenheit von Fehlern, sondern die Fähigkeit, mit Risiken und Gefahren umgehen zu können.“ (Thomeczek, 2007) Durch den (interdisziplinären) Austausch an einer Musik(hoch)schule und gezielten Trainingsprogrammen könnte die eigene Fehlerkompetenz der Lehrenden und Studierenden weiter professionalisiert werden.

„Failure is simply the opportunity to begin again, this time more intelligently.“

– Henry Ford

☞ Weiterführende Empfehlungen

- Kruse-Weber, S. (Hrsg.) (2012). *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten*. Mainz: Schott.
- Kruse-Weber, S. & Parncutt, R. (2014). Error management for musicians. An interdisciplinary conceptual framework. *Frontiers in Psychology*, 5 (S. 777).

Vorraber, Victoria; Kruse-Weber, Silke (2022): *Fehlerkompetenz im Musikhochschulkontext-Umgang mit Fehlern im Spannungsfeld zwischen Fehlerfreundlichkeit und Perfektionsstreben*, in: Maria Anna Waloschek; Constanze Gruhle (Hrsg.), *Die Kunst der Lehre. Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen*, Münster: Waxmann Verlag, S. 341-355

- Schöllhorn, W. (2005). *Differenzielles Lehren und Lernen von Bewegung. Durch veränderte Annahmen zu neuen Konsequenzen*, dvs Band 144, Edition Czwalina. <https://docplayer.org/22077143-Wolfgang-i-schoellhorn.html> [10.8.2020].
- Schöllhorn, W. (2007). http://www-cgi.uni-regensburg.de/Einrichtungen/Sportzentrum/isw/intranet/datei/p_205.ppt [09.09.2007].
- Seifried, J., Wuttke, E., Türling, J., Krille, C. & Paul, O. (2015). *Teachers' strategies for handling student errors. The contribution of teacher training programs*. Münster: Waxmann.
- Spychiger, M. & Oser, F. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Thomeczek, C. (2007). *Operation Luftfahrt – Risikomanagement wie im Cockpit kann Fehlerraten senken?* http://www.urologenportal.de/freiburg2007/vortrag_thomeczek.pdf [10.8.2020].
- Tulis, M., Steuer, G. & Dresel, M. (2017). Positive beliefs about errors as an important element of adaptive individual dealing with errors during academic learning. *Educational Psychology*, 38 (2) (S. 139–158).
- Vorraber, V. (2019). *Musicking with the elderly. Ein Beitrag zur Musikpraxis mit Menschen im Dritten und Vierten Lebensalter mit Fokus auf Subjektivierung*. Diplomarbeit, Universität für Musik und Darstellende Kunst Graz.
- Wehner, T. (1991). *Sicherheit als Fehlerfreundlichkeit. Arbeits- und sozialpsychologische Befunde für eine kritische Technikbewertung*. Wiesbaden: Springer.
- Weinert, F. E. (1999). Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 101–109). Wiesbaden: Springer.
- Widmaier, M. (2016). *Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier*. Mainz: Schott.
- Wuttke, E., Seifried, J. & Mindnich, A. (2008). Umgang mit Fehlern und Ungewissheit im Unterricht. Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes und erste empirische Befunde. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 91–111). Münster: Waxmann.
- Zhukov, K. (2004). *Teaching styles and student behavior in instrumental music lessons in Australian conservatoriums*. Sydney: University of New South Wales.