

Erscheint 2005 in Ulrich Mahlert (Hrsg.): Handbuch Üben (Bärenreiter-Verlag)

Peter Röbbke

Gerhard Mantel gewidmet

## Vom Umgang mit Fehlern beim Üben

### 1. Das pädagogische Alter Ego im Übezimmer

Ich betrete das Übezimmer mit dem Anspruch „Sei Dein eigener Lehrer!“ Tatsächlich bedeutet häusliches Üben pädagogische Selbstinstruktion, es stellt die tägliche Wiederholung der Unterrichtssituation unter der Bedingung dar, dass ich jetzt zugleich in die Lehrer- und Schülerrolle schlüpfen muss. Ein virtueller Lehrer agiert in meinem Übezimmer, einer, der zuhört, bewertet, Verbesserungsvorschläge macht und vielleicht auch nicht vergisst, das Gelungene und die Teilerfolge lobend hervorzuheben<sup>1</sup>, ein hoffentlich zugleich kompetenter und ermutigender Lehrer, dessen Agieren möglicherweise dem Handeln meiner realen Lehrer abgeschaut ist (vielleicht habe ich das, was jene taten und tun, internalisiert, vielleicht ist die Art des Umgangs mit mir selbst aus einer unbewussten Identifizierung mit jenen entstanden, die mich ständig wahrnehmen und meine Leistungen spiegeln). Und so ist es übrigens nur folgerichtig, diese „pädagogische Schizophrenie“ zu konkretisieren, d. h. der notwendigen Selbstdistanzierung einen sprachlichen Ausdruck zu verleihen: Im sportlichen Training ist die Technik der verbalen Selbstinstruktion gang und gäbe, d. h. ein Vorgehen, das die vagen inneren Gedanken und Gefühle zu meinem eigenen Tun zu expliziten „Kommandos“ macht. Beim musikalischen Üben mag – trotz der psychologischen Plausibilität – der Vorschlag Gerhard Mantels immer noch etwas befremden: „Zusammenhänge verbalisieren, sogar mit sich selbst darüber zu sprechen, erhöht die Einprägeintensität. Das laut gesprochene Wort hat einen höheren Einprägegrad als das nur gedachte oder gelesene. Selbstgespräche gelten leider als etwas ‚verrückt‘ oder senil: Ältere Menschen führen aber deshalb Selbstgespräche, um sich Sachverhalte besser einprägen zu können, wenn das Gedächtnis nachlässt!“ (Mantel 2001, S. 47)<sup>2</sup>.

Das pädagogische Alter Ego im Übezimmer kommt dann ins Spiel, wenn es festzustellen gilt, inwieweit mein Spiel, also das musikalische *Ist*, das musikalische *Soll* (in Bezug auf die „richtigen“ Noten) bzw. ein musikalisches *Mögliches* (in Bezug auf den Sinn hinter den Noten) erreicht. Festzustellen ist also immer zweierlei: einerseits der Grad an Übereinstimmung mit den notierten Handlungsanweisungen und andererseits etwa die konkrete Ausformung von Phrasen oder die Präzision des musikalischen Ausdrucks, also ein klangliches Zwischenergebnis, das meiner Vorstellung als Möglichkeit entsprungen ist, zugleich aber auf diese zurückwirkt und diese modifiziert.<sup>3</sup>

Ohne Vorstellung kommt das Üben gar nicht erst in Gang, ohne Zuhören stockt es sofort wieder. Imagination – Aktion – auditive Wahrnehmung: was logisch zu trennen ist, fällt im Übevorgang zusammen, spielt sich praktisch im gleichen Moment ab. Aber nicht nur dass diese Gleichzeitigkeit

insbesondere den Übeanfänger überfordert: Wer sich selbst zuhört, tritt sich selbst *gegenüber* – und je geringer die Distanz ist, die man zwischen Subjekt und Objekt der Wahrnehmung zu legen vermag, desto schwieriger ist es, einen angemessenen Eindruck vom Klang zu bekommen. Pianisten scheinen es noch relativ leicht zu haben: ihr tönendes Instrument ist ein Stück weit von ihnen entfernt; Geiger hingegen müssen damit leben, dass besonders bei hohen Frequenzen unmittelbar neben dem Ohr Töne mit manchmal kaum erträglich hohem Geräuschanteil entstehen: Rückmeldung durch andere und Erfahrung hat sie gelehrt, dass sich diese schnarrenden und surrenden akustischen Unschönheiten auf dem Weg zum Ohr des Publikums in schmelzenden Klang verwandeln können.

Sänger jedoch sind nahezu vollständig daran gehindert, ihren Hervorbringungen auch nur einigermaßen „objektiv“ entgegenzutreten (das Phänomen ist auch Bläsern bekannt): Wenn ich selbst es bin, in dem eine Luftsäule schwingt und dessen Resonanzräume das Schwingen verstärken, dann lotet der Gehörssinn allenfalls ins Innere hinein und das Gehirn errechnet aus der Wahrnehmung der körpereigenen Vorgänge ein trügerisches Klangbild: Wie es „draußen“ klingt, ist nur zu vermuten und oft überraschend und fremd, wenn etwa die eigene Stimme aufgezeichnet wird. Daher ist der Gesangsschüler mehr als andere auf das Ohr des Lehrers angewiesen: Dessen ständige Rückmeldungen führen dann durch die Koppelung mit der eigenen kinästhetischen Empfindung beim Singen zu einer einigermaßen realistischen Einschätzung des real Klingenden. Zahlreiche Gesangspädagogen vertreten daher die Ansicht, dass ein Üben im eigentlichen Sinne zu Beginn der Ausbildung wenig Sinn macht, da der Übende in den Zirkel von Vorstellung, Aktion, Prüfung des Resultats und Korrektur nicht wirklich eintreten kann.

Unabhängig aber von akustischen oder physiologischen Gegebenheiten kann noch etwas dem „äußeren Hören“ im Weg stehen: die Stärke der inneren Vorstellung nämlich, ein inneres Klingen, das so stark sein kann, dass es die Wahrnehmung von außen übertönt. Ich bin fest davon überzeugt, ein Crescendo gespielt zu haben, nur hat es niemand gehört – ich stehe dirigierend vor einem Orchester und höre herrliche Musik, nur produzieren die Musiker vielleicht alles andere als diese. In beiden Fällen habe ich die innere Wunschvorstellung mit den musikalischen Realitäten verwechselt und muss Disziplin aufbringen, um das „Außenohr“ bewusst einzusetzen, oder dann vielleicht zum Hilfsmittel der Tonaufzeichnung greifen.

## **2. Fehler als Informationsquelle oder Fehler als Versagen?**

Setzen wir voraus, dass sowohl die Kenntnis des Stücks als auch eine plastische Klangvorstellung gegeben sind, dass der Übende – wie eingeschränkt auch immer – sich zuhören kann und will und dass er zwischen innerem und äußerem Tönen zu unterscheiden weiß: Nun könnte ein zielgerichtetes und produktives Üben einsetzen, das seinen Ausgang bei der Wahrnehmung der Differenz zwischen Soll und Ist nimmt, also zunächst feststellt, wie weit noch der Weg vom aktuellen Stand des Spiels zum innerlich vorausgehörten Ziel bzw. zu den Forderungen des Textes ist. Die Analyse der Ursachen des Problems (Gerhard Mantel würde sagen: „Die Definition des Fehlers“) müsste sich anschließen („warum spiele ich immer f statt fis an der betreffenden Stelle, warum gelingt mir ein schneller Lauf

noch nicht, warum verliere ich in jenem langen Melodiebogen immer die Spannung“), es folgte ein angemessener Lösungsvorschlag (z. B. Analogiefallen – aufgrund ähnlicher Passagen erwarte ich f – erkennen und bewusst ausschließen, Einzelnoten zu „chunks“ bündeln, Körperspannung und Atem überprüfen), wobei der Übende aus einem breiten Fundus an Übetechiken schöpfen sollte.

Kühl und sachlich spreche ich von der Differenz zwischen Soll und Ist, und die vorstehenden Sätze legen eine entspannte Grundhaltung nahe: „O.k., das ist das Problem – und wo ist die Lösung?“ Und die Suche nach der Lösung für die Probleme einer schweren Stelle wäre von einer Attitüde getragen, die – und ich zitiere hier die Maxime der Flugunfallforschung – nicht fragt: „What went wrong?“, sondern „What went on?“<sup>4</sup> Tatsächlich aber nähern wir uns unseren Spiel- und Übe-problemen aber oft nicht mit der lässigen Feststellung unserer Lernvorgänge und Spielprobleme, sondern nur allzu häufig mit einem ungeduldigen, vorwurfsvollen oder gar empörten Unterton. So wie in jeder Kommunikation Sach- und Beziehungsaspekt, Feststellung und Emotion, miteinander verwoben sind, so auch in der Kommunikation des Übenden mit sich selbst: In der Botschaft an mich selbst „Da steht f und nicht fis!“ schwingt vielleicht mit „Warum mache ich das bloß immer noch falsch?“, in der Feststellung „Im Originaltempo schaffe ich diese Passage noch nicht!“ wird mitgesendet „Warum stelle ich mich nur so dumm an?“, in der Aussage „Die Melodielinie bricht mir ab“ verbirgt sich der Vorwurf „Wie kann man Schumann nur so spannungslos spielen!“

Kurz: Ich kann nicht nur etwas *noch nicht*, sondern ich mache unaufhörlich *Fehler* (und das sollte ich besser lassen ...). Ich konstatiere nicht nur wach und lösungsorientiert die Differenz zwischen Ziel und aktuellem Stand, sondern ich ärgere mich über mein Unvermögen; ich kalkuliere nicht die Selbstverständlichkeit ein, dass mein Können einstweilen hinter meinen Erwartungen zurückbleibt, sondern mache mir Vorwürfe. Ich betrachte den Fehler nicht als notwendige Informationsquelle, sondern als ärgerliches Versagen oder bedauerliche Panne. Die „natürlichen Erlebnisreaktionen“ sind hier allerdings nicht gemeint: Wenn ich tatsächlich nicht oder fantasielos oder unkonzentriert oder ineffizient oder mit völlig unrealistischen Erwartungen gearbeitet habe, dann sind emotionale Reaktionen, also Ärger und Vorwurf, durchaus angemessen, und dann wären grundsätzliche Änderungen im Übeverhalten angezeigt: Steigerung der Übezeit, Setzung realistischer Etappenziele, mehr Fantasie beim Erfinden von Übevarianten oder bei der Analyse der eigentlichen Probleme, Verzicht aufs Üben, wenn man zu müde ist, um wach und aufmerksam zu sein. In diesen Zeilen hingegen geht es fortan um das grundsätzliche Verhältnis zum Scheitern, um quasi neurotische Komponenten in der Furcht vor dem Fehler an sich.

### **3. Fehlerkultur oder Unkultur des Vertuschens, Vermeidens und Verdrängens?**

Ungeduld, Vorwurf, Ärger – diese wenig förderliche Begleitmusik des häuslichen Übens wird jeder Übende kennen. Aber es gibt noch andere Beobachtungen an übenden Musikern, die dafür sprechen, dass wir oft weniger eine Kultur des positiven Umgangs mit Fehlern als vielmehr eine Unkultur der Fehlervermeidung oder -verleugnung pflegen.

### 3.1. Fehlervermeidung oder self fulfilling prophecy?

Wenn die Angst Fehler zu machen dominiert, wenn der Übende vom „Richtig-Falsch-Syndrom“ (Mantel) beherrscht wird, kann der gesamte Übeprozess emotional belastet sein. Das Problem ist dann nicht nur, dass der Notentext und die entsprechenden Bewegungsmuster zusammen mit dieser Angst im Gedächtnis abgespeichert werden, dass somit das anstehende Stück und vielleicht das Musizieren überhaupt mit schlechten Gefühlen verknüpft werden, das Problem ist auch, dass diese negative mentale Disposition den Bewegungsapparat mit einem erhöhten Maß an Muskelspannung ausstattet, das für das Bewegungslernen eher hinderlich ist: „Angst vor dem Fehler erzeugt Stress, Stress wiederum lässt den Muskeltonus in die Höhe schnellen.“ (Mantel 2001, S. 56) Und damit steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass gerade aufgrund des Übermaßes an Erregung der Fehler eintritt: „Habe ich es doch gewusst!“ entfährt es dem Übenden, der nicht realisiert, dass auch seine Erwartung den Fehler geradezu heraufbeschworen hat. Das Phänomen der sich selbst erfüllenden Prophezeiung greift nicht nur beim ängstlichen Autofahrer, der gerade aufgrund seiner Unsicherheit in gefährliche Situationen gerät, sondern auch beim übenden Musiker, dessen Angst vor der Panne deren Eintreten geradezu provoziert.

### 3.2. Selbstbetrug im Überaum

Ein Lagenwechsel rutscht ein wenig über den angestrebten Zielton hinaus, ein Sprung verfehlt die Zieltaste um ein Geringes, ein Griffwechsel bleibt im Ungefähren, weil Finger aktiviert sind, die gar nicht benötigt werden ... Anstatt aber dass ich mir selbst nun „schonungslos offen“ Rechenschaft über die unvollkommene Aktion ablege, mir selbst gegenüber ehrlich bin und feststelle: „Das war zu hoch, zu schnell, zu weit oder zu unklar“, um anschließend bewusst und kontrolliert Tempo und Ausmaß der Bewegung zu korrigieren, erfolgt die Korrektur blitzartig, als gelte es, mich selbst über die mangelnde Perfektion der Ausführung zu täuschen. Wird die reflexartige Korrekturbewegung zur Regel, habe ich am Ende nicht den „richtigen“ Lagenwechsel, sondern den „falschen“ mitsamt der unwillkürlichen Ausgleichsbewegung oder z. B. eine Verknüpfung von unnötig aktivierten und wirklich gebrauchten Fingern gelernt. Automatisiert und gespeichert wird somit ein „Zuviel“ an Aktion, eine eigentlich unnötige Bewegungskombination und das Ergebnis der Selbsttäuschung, das Resultat des „Darüber-Hinweg-Schwindelns“ bleibt möglicherweise eine Quelle der Irritation und Unsicherheit und wird – unter Konzertbedingungen – ein Anlass zum „Aussteigen“.<sup>5</sup>

Das Pendant zur überflüssigen nachträglichen Korrekturbewegung ist die „angstbesetzte Vorkorrektur“: „Ich versuche schon im Vorfeld einer Schwierigkeit, Korrekturimpulse in meine Körperbewegung einzubauen. Man lernt also statt einer ruhigen, allmählich immer sicherer werdenden Bewegung eine Bewegung, die nie ohne ‚angstbesetzte Vorkorrektur‘ abläuft, folglich immer von sinnlosen muskulären Aktivitäten ‚zerfressen‘ ist.“ (Mantel 2001, S. 56)

### 3.3. „Den Fehler werde ich nie wieder los“ – eine neurophysiologische Beruhigung

Die soeben skizzierten Haltungen werden gefördert durch die in Überatechern verbreitete Ansicht, dass man den Fehler nie wieder los wird. Unter Bezug auf Erkenntnisse der Neurophysiologie, im Verweis auf die Funktionsweise unseres Gehirns findet sich etwa die Ansicht, der Fehler sei kaum mehr auszulöschen: „Der Fehler ist eine Quittung für falsches Verhalten. Der falsche Ton ist nicht der Fehler, sondern die Folge eines falschen Verhaltens. Nicht der Ton ist falsch, sondern die Bewegung, die dazu geführt hat. [...] Eingebaute Fehler können nicht ‚gelöscht‘ werden. Die Korrektur wird im Gehirn ‚daneben-‘, nicht ‚darüber-‘ abgelegt – der eingebaute Fehler ist für immer da. ... Wir müssen den Fehler ‚abfangen‘, noch bevor er im Arbeitsgedächtnis codiert [...] wird. Deshalb ist ein möglichst unmittelbares Feedback gerade im Anfangsstadium des Übens an einem Stück so wichtig“, schreibt Francis Schneider (Schneider 1992, Kap. 14: „Der Fehler“). Und Uli Molsen folgert: „Überlege Dir immer wieder, was ‚üben‘ eigentlich bedeutet. [...] Üben in der Musik heißt also, von Anfang an fehlerfrei zu spielen.“ (Molsen 1986, S. 16)

Bei allem Richtigen, was die Autoren uns sagen, gibt es doch Verengungen des Blicks. Nähern wir uns ihnen Schritt für Schritt: Molsen ist zuzustimmen, dass dann, wenn der Informationsgehalt einer Passage uns überfordert und es unmöglich macht, mit den notwendigen Spielbewegungen zu reagieren, dass dann die Informationsmenge reduziert werden sollten: nur die rechte oder die linke Hand spielen, möglichst bald Muster erkennen (statt vieler Einzeltöne z. B. die Sequenzglieder erkennen), den Text in Portionen zerlegen und selbstverständlich auch: das Übetempo reduzieren. Das langsame Tempo ist jedoch kein Allheilmittel, treten doch bestimmte Probleme (etwa die bereits erwähnten Analogiefallen) erst ab einer gewissen Geschwindigkeit auf. Außerdem heißt Üben nicht nur die richtigen Töne zu treffen: Wenn man sich die Komplexität einer Passage etwa in einem Werk für Streicher hinsichtlich Fingerfolge, Saitenwechsel, Lagenwechsel, Bogeneinteilung, aber auch in Bezug auf musikalische Parameter wie Tonqualität, Dynamik oder Agogik klar macht, dann ist es angesichts der Begrenztheit unserer Wahrnehmung schlicht unmöglich, das Tempo soweit zu reduzieren, dass „alles unter Kontrolle“ ist – es sei denn, man verfiel in die Erstarrung und den Stillstand.

Allenfalls ein „Üben mit rotierender Aufmerksamkeit“ (Mantel) wird der Dichte der Anforderungen gerecht, eine wandernde Fokussierung auf Einzelaspekte, ein immer neues Ausrichten des Scheinwerfers der Aufmerksamkeit – eine wechselnde Fokussierung somit, die durchaus erlaubt, jene Dimensionen der Übeaufgabe, die gerade nicht zur Bearbeitung anstehen, im Unvollkommenen und Fehlerhaften zu lassen ... Aber schlägt dann nicht der unabsichtliche Speicherungsprozess zu, passiert dann nicht das Einprägen jenes Falschen, das ich nie wieder los werde? Viele Instrumentallehrer sind im Anfangsunterricht geradezu panisch von der Angst besessen, der Schüler könnte irgendetwas Falsches lernen, das nie wieder korrigierbar ist.

Jetzt müssen wir das Schneider-Zitat richtig lesen: Schneider spricht vom ‚*eingebauten* Fehler“, und das heißt: Die Kodierung des möglichen Fehlers im Arbeitsgedächtnis bedeutet nicht, dass dieser umstandslos an den Langzeitspeicher weitergeleitet würde, sondern setzt voraus, dass zahlreiche

Strategien eingesetzt werden, die verbürgen, dass ein Inhalt des Kurzzeitgedächtnisses tatsächlich dauerhaft ins Langzeitgedächtnis transferiert wird: Aufmerksamkeit auf den Vorgang, zahlreiche Wiederholungen, Verknüpfung des neuen Lerninhalts mit bereits Bekanntem, semantische Aufladungen usw. Im Einklang mit neueren Ansätzen der Gedächtnisforschung könnten wir auch davon sprechen, dass ein Gedächtnisinhalt eine gewisse Verarbeitungstiefe erreichen muss.<sup>6</sup>

Wenn nun etwa ein nicht erkannter Lesefehler tatsächlich mithilfe dieser Prozeduren enkodiert wird, dann geht er ins Langzeitgedächtnis ein – aber auch dann ist ein „Überschreiben“ möglich (wenn auch mühsam). Wenn hingegen der Übende eher unsystematisch nach dem Prinzip von trial and error, also von Versuch und Irrtum, verschiedene Bewegungsvarianten erprobt, bis sich – durch das Lernen am Effekt<sup>7</sup> – jene verfestigt, die den meisten Erfolg verspricht und auch dann, wenn der Übende systematisch die Aufmerksamkeit wandern lässt, dann besteht kaum die Gefahr, dass das Fehlerhafte (dem ich ja gerade nicht meine Aufmerksamkeit zuwende!) auf eine mentale Verarbeitungstiefe gebracht wird, die es uns nicht wieder loswerden lässt. Würde ein Kind laufen lernen, wenn die anfänglichen unbeholfenen Gehversuche für alle Zeiten festgeschrieben wären, würden Menschen sprechen lernen, wenn die „Kindersprache“ für alle Zeiten fixiert wäre? Insofern scheint die grundsätzliche Abgrenzung des instrumentalen Bewegungslernens vom Basketballspielen, die Uli Molsen in der erwähnten Publikation vornimmt, schlicht falsch: Zum einen üben Basketballspieler ihre Bewegungen auch in reduzierter, zerlegter Weise, und zum andern ist das Prinzip von trial and error durchaus auch im Instrumentlernen zuhause – man denke nur an die zahlreichen Autodidakten im Jazz oder in der Volksmusik. Richtig ist, dass man diesen Prozess, also die vielen „Suchläufe“ (Mantel) und das lange „Herumprobieren“ durch Analyse und Identifizierung des Übeproblems verkürzen kann; prinzipiell schädlich jedoch ist er nicht.

### **3.3. Vermeidung, Verdrängung und Self-Handicapping**

Was die Psychologie Vermeidungsverhalten nennt, demonstrieren übende Kinder oft unverhüllt: Konsequenter wird das geübt, was man schon kann, und konsequenter werden die Stellen übersprungen, die vermutlich nicht gehen werden. Professionelle Musiker wissen selbstverständlich, dass Schwierigkeiten nicht ausgewichen werden darf; sie erfinden aber dennoch subtile Strategien, um jene Passagen, Sätze oder Werke zu kurz kommen zu lassen, die Scheitern verheißen. Bevor das, was überhaupt nicht funktionieren will, zum Anlass für Frustration und Selbstvorwurf wird, umgeht man es lieber: Die Klippen werden umschifft – und dass man im Ernstfall des Konzerts an ihnen zerschellen könnte, wird verdrängt. Anstatt den „Stier bei den Hörnern zu packen“, anstatt Unvollkommenheiten, Falschspielen und Fehlermachen zuzulassen, deren Ursachen auf den Grund zu gehen und geduldig an der Bewältigung der Schwierigkeiten zu arbeiten, beweist man Erfindungsreichtum bei der Angabe von Gründen, die außerhalb der eigenen Verantwortung liegen, von nicht beeinflussbaren Umständen und Sachzwängen, die einen – bedauerlicherweise, aber nicht zu ändern! – an der Verwirklichung der Arbeitsziele gehindert haben: Wenn nur mehr Zeit gewesen wäre, wenn man nur nicht ständig von Telefon gestört worden wäre, wenn das Instrument nur besser wäre,

wenn man nur besser ausgeschlafen wäre ... Self-Handicapping, also Selbstbenachteiligung, nennt die Psychologie jene Strategie, die die eigene Leistung willentlich sabotiert und deren Ziel darin liegt, „eine praktisch vorgefertigte Ausrede für ein Versagen zu haben, die von einem möglichen Mangel an Fähigkeiten ablenkt.“ (Zimbardo 1999, S. 548)

#### **4. Ursachen für die Angst vor dem Fehler**

Welche Ursachen für Ärger und Vorwurf, für Selbsttäuschung und Vermeidung, für faule Ausreden, für Verhaltensweisen also, die allesamt ein problematisches Verhältnis zum Fehler anzeigen, können wir vermuten?

##### **4.1. Fehler auf der Bühne – Fehler im Übezimmer**

Musiker präsentieren das Resultat ihrer Arbeit auf eine Weise, die keine Korrektur zulässt. Der Tennisspieler hat einen zweiten Aufschlag, wenn der erste risikoreiche ins Netz gegangen ist, der Journalist hat die Möglichkeit zum Widerruf, der Autor kann notfalls eine Errata-Liste beifügen und wer Autos baut, kann beim Vorliegen schwerer Produktionsfehler eine Rückrufaktion starten. Auf der Bühne hingegen gibt es keine zweite Chance, kein Dementi, weder Rück- noch Widerruf („Was heraus ist, ist heraus“), und allenfalls die Kritik präsentiert dann unangenehme „Errata“, listet womöglich Text-, Spiel- oder Gedächtnisfehler erbarmungslos auf. Auch wenn man später aus ihnen lernen mag: Für Fehler auf der Bühne büßt man tatsächlich, und noch heute hängt etwa dem Solo-Fagottisten der Wiener Philharmoniker das verpatzte Anfangssolo bei Ravels „Bolero“ anlässlich einer Spanien-Tournee an, ein Versagen, das weltweit bemerkt und kommentiert wurde. Auch Schüler von Musikschulen oder Musikstudenten werden nach Klassenabenden mit ihren Patzern, Hängern oder Ausstiegen konfrontiert.

Allerdings gilt das soeben Gesagte nicht für alle Musiker in gleichem Maße: In der freien Improvisation gibt es zwar Qualitätskriterien wie Schlüssigkeit oder Spannungsreichtum, nicht aber die Folie eines verbindlichen Werktextes mit dem Anspruch auf hundertprozentige Wiedergabe, und möglicherweise ist gerade ein „Fehler“, ein Verstoß gegen die Spielregeln, der entscheidende Impuls für den Fortgang des musikalischen Geschehens: „Mistakes are the only truly spontaneous actions of which we are capable.“ (Cornelius Cardew, zit. nach Poore 2003, S. 21) Der Jazz-Improvisator wiederum ist durchaus mit den scharfen Ohren der Eingeweihten konfrontiert, die nur ungerne Verstöße gegen den modalen Kontext und die vorgegebenen harmonischen Changes akzeptieren.

Der „Klassiker“ ist kulturhistorisch in einer extremen Situation: Weil meistens alte Stücke gespielt spielen, die jeder Zuhörer schon dutzende Male gehört hat und bei denen dieser zumindest die umstandslose Reproduktion erwartet, werden „falsche Noten“ kaum noch toleriert und verziehen. Musikern wird so ein Perfektionsanspruch auferlegt, der möglicherweise zu einem Musizieren führt, von dem Alfred Brendel einmal sagte: „Ich gehe kaum noch ins Konzert, weil ich so viele richtige Noten, aber so wenig Musik höre“, und der die Ausbildungsinstitutionen auf eine Weise so durchdringt, dass durchaus fehlerfrei spielende Instrumentalisten produziert werden, die kaum jemand

mehr hören mag. Denn das künstlerisch Bewegende und Anrührende setzt gerade die Abweichung von der perfekten und quasi maschinellen Reproduktion voraus, Abweichungen, die vom schlichtweg Falschen oft schwer abzugrenzen sind: Wie lange ist ein Rubato noch ein Rubato und wo beginnt die unzulässige Temposchwankung? Bis wie weit ist eine etwas erhöhte Intonation expressiv gerechtfertigt und wo beginnen die falschen Töne? Wie lange ist ein Fortissimo überwältigend und wann beginnt der Lärm? Bis wohin ist eine Tongebung charakteristisch und wann wird sie einfach unschön? Wer kein künstlerisches Risiko eingeht, wer nicht hin und wieder die Grenze zwischen reizvoll Abweichendem und schmerzhaft Falschem streift, wird sein Publikum vermutlich langweilen.<sup>8</sup> Aber dieses Publikum erwartet viel und vielleicht sogar Unmögliches: Es will von der individuellen Aussage berührt sein, will den Tanz auf dem Drahtseil, die Gratwanderung – und zugleich empört es sich, wenn der Vortragende abstürzt. Und so zwingen die Zuhörer die Musiker dazu, wenigstens die kleinen Abstürze zu vertuschen, mit Überzeugung falsche Noten zu spielen, Unsauberkeiten in Windeseile zu korrigieren, Gedächtnisfehler zu kaschieren, über Fehler hinwegzukommen, ohne sich etwas anmerken zu lassen. Diese Attitüde muss man sich regelrecht zulegen, und das heißt: lernen, bei Schmissen weiterzuspielen, überall wieder einsetzen zu können, noch bei den ärgsten Missgriffen ein „Pokerface“ zu behalten, notfalls Gedächtnislücken improvisierend zu überspielen<sup>9</sup> usw.

Dass ich dann, wenn mir Fehler zur Last gelegt werden könnten, dann, wenn öffentliche Fehler Sanktionen nach sich ziehen, versuche, diese zu verbergen oder zu vertuschen, ist ein rationales Verhalten. Dasselbe Verhalten aber, das auf der Bühne Sinn macht, das geradezu eine Überlebensstrategie sein kann, hemmt den Übeprozess. Wer sich im Übezimmer selbst immer nur mit der Unbarmherzigkeit eines Konzertgängers zuhört, stimuliert sich womöglich zum oben erwähnten Selbstbetrug. Schwindeln auf der Bühne muss sein – Schwindeln im Übezimmer ist auf die Dauer lernhemmend.

#### **4.2. Lehrer als „Fehlernotare“ und „Fehlerpolizisten“**

Dass der Übende die Weise des Umgangs mit sich selbst womöglich am Modell des eigenen Lehrers erlernt hat, wurde schon erwähnt. Manche Lehrer gehen ganz in der Rolle eines *Fehlernotars* auf, der sich das Loben versagt: „Meine Aufgabe ist es, festzustellen, was Du nicht noch nicht kannst und Dir das mitzuteilen“, sagte ein Wiener Klavierprofessor seinen Studenten, andere steigern diese Rolle hin zum *Fehlerpolizisten*, der den Lernenden gewissermaßen auf der frischen Tat (des falschen Tons) ertappt und ihm das „Vergehen“ triumphierend (oder sarkastisch bzw. vorwurfsvoll) so unter die Nase reibt, als gebe es dafür Ergreifungsprämien: „Fis statt F in Takt 30 !!!“ – mit dem Subtext „Ha! Hab' ich Dich erwischt“ und sich gestisch manifestierend im ausgestreckten Zeigefinger. Und selbst wer nicht explizit in diese Rolle schlüpft und in Worten auch das Positive hervorhebt, gibt vielleicht unaufhörlich körpersprachliche Signale, dass Fehlermachen etwas Schlimmes ist, wenn z. B. falsche Töne beim Vorspiel des Schülers durch Zusammenzucken, Stöhnen, enerviertes Räuspern, stoßweises Ausatmen u.a.m. non-verbal „kommentiert“ werden. So wird das Falsche emotional aufgeladen, und

es ist zu vermuten, dass sich das Vorbild von Lehrern, die ihre Rolle vornehmlich als die eines Fehlerpolizisten begreifen und wenig von Verstärkungspsychologie gehört haben, besonders tief und nachhaltig eingräbt und dann im virtuellen Hauslehrer wiederholt wird: Jetzt zuckt der Schüler beim falschen Ton auch zusammen, wenn er allein mit sich ist.

Daraus folgt zunächst, dass das Verhalten des Lehrers prinzipiell davon bestimmt sein sollte, „vorzugsweise das Positive zu sehen und zu verstärken“ (also die bereits gelungene Übereinstimmung von *Ist* und *Soll*) und der Maxime zu folgen, „ertappe den Schüler, wenn er gerade erfolgreich ist und etwas für sich selbst Wichtiges tut“ (Ernst 1991, S. 170)<sup>10</sup>, weil er weiß, dass die Verstärkung des Guten zum noch Besseren führt und dessen Nichtbeachtung womöglich die Auslöschung des Gewollten und bereits Gekonnten zur Folge hat.<sup>11</sup>

Wenn hingegen das Misslingen evident ist, dann gilt es, sich nicht darin zu verbeißen und Salz in die Wunde des Unvermögens zu streuen, sondern die Fehler als Herausforderungen an die Problemlösungskompetenz von Lehrer und Schüler zu begreifen, als Anstöße für rationale und geduldige Arbeitsprozesse, die das Scheitern ins Glücken verwandeln werden: „Uns wird schon etwas einfallen!“ An diesem Modell des Lehrerverhaltens kann ein Schüler für den Umgang mit sich selbst lernen: Es geht darum, auch sich selbst konkret und angemessen zu loben<sup>12</sup> und im Falle des Nichtkönnens präzise Problemanalyse zu betreiben und sich geduldig auf den Weg zu machen.

Insbesondere in der Hochschulausbildung sind Studierende häufig mit der Erwartung von Lehrenden konfrontiert, dass das in der Stunde zu präsentierende Resultat häuslicher Arbeit perfekt sein müsse – aber erwartet werden könnte doch allenfalls ein fehlerhafter Zwischenstand statt eines richtigen Endzustands, an dem höchstens noch „poliert“ werden muss. Im Grunde gehen solche Lehrer gar nicht davon aus, dass wirklich gelernt werden kann und dass Entwicklung möglich ist, als wäre ein unveränderliches Begabungspotenzial identisch mit einer stabilen Lernhöhe.

Für Kärnerarbeit ist sich der Meister zu schade, deshalb kommt es zu Sätzen wie: „Wehe Dir, wenn Du in der Stunde einbricht, weil Du nicht perfekt vorbereitet bist.“ Wenn dann die Reaktionen des verehrten Meisters auf den vermeintlich kläglichen Stand der Dinge massiv ausfallen (vielleicht auch, weil ihm völlig unergründlich ist, wie man überhaupt bestimmte spieltechnische Probleme haben kann, die er nie hatte ...), dann verwundert es nicht, wenn im häuslichen Üben der Fehler gleichsam als *Verfehlung* erlebt wird. Bewusst oder unbewusst wird beim Üben die zu erwartende Vorspielsituation im Unterricht imaginiert: Sind dort heftige Reaktionen oder gar Sanktionen zu erwarten, legt sich die Angst vor der Fehltritt wie Mehltau auf den Lernprozess.<sup>13</sup>

#### **4.3. Erfahrungen mit „Schule“<sup>14</sup>**

Es sind nicht nur negative Erlebnisse auf der Bühne oder Erfahrungen mit Instrumentallehrern, die für Fehler strafen, die einen das Falsche fürchten lassen: Vielleicht ist es die Erfahrung mit dem institutionalisierten Lernen schlechthin.

Vom Kleinkind bzw. dem Kind im Vorschulalter war schon die Rede: Dieses erwirbt motorische Fertigkeiten, soziale Verhaltensweisen oder grundlegende Kulturtechniken durch starke eigene

Handlungsziele, vorwiegend durch Imitation und in einem tastenden Lernen, bei dem ständig Handlungsweisen erprobt und wieder verworfen werden, bis die tauglichsten gefunden sind. Und ein weiteres Moment zeichnet diese vorschulischen Lernprozesse aus: die Liebes- und Bezugspersonen der kindlichen Umgebung begleiten dessen noch so kleine Fortschritte in welchem Gebiet auch immer mit andauernder Unterstützung und sichtbaren Zeichen der Wertschätzung, die sich angesichts des ersten Wortes oder des ersten Aufrichtens in purer elterlicher Begeisterung ausdrücken. Kinder werden hoffentlich um ihrer selbst willen geliebt, aber auch für das gelobt und geschätzt, was sie gut können. Niemand fiele es ein, Lernversuche, die noch unbeholfen sind, zu tadeln oder solche, die in die Irre gehen, besonders hervorzuheben („liebes Kind, das heißt nicht Miau, sondern Katze!“ oder „liebes Kind, wenn Du so schlecht deinen Körper ausbalancierst, wirst Du nie laufen lernen!“). Gelobt zu werden, für das, was man kann, Aufmerksamkeit gewinnen durch das, was gelungen ist, diese Reaktionen der Außenwelt erfährt das Vorschulkind auch zumeist noch im Kindergarten.

Dann steht die Einschulung bevor: Kaum ein Kind verbindet dieses Ereignis nicht mit einer großen Vorfreude, verheißt doch „ein Schulkind zu sein“ einen großen Schritt vorwärts in dem Bestreben „groß zu sein“, einen gewaltigen Zuwachs an Autonomie und Macht über die Ängste des Kleinkindalters. Wenige Wochen oder Monate später jedoch hat sich bei vielen Erstklässlern Freude in eine gewisse Enttäuschung verwandelt: Mag man in die Schule auch immer noch der geliebten Klassenlehrerin wegen gern gehen, freut man sich auch immer noch auf die vielen neuen Freunde, ist man auch immer noch stolz (etwa gegenüber der kleinen Schwester oder dem kleinen Bruder) ein Schulkind zu sein, begrüßt man auch immer noch den Kompetenzzuwachs im Lesen, Schreiben und Rechnen: dennoch ist etwas passiert, mit dem nicht zu rechnen war! Plötzlich gibt es eine klare Trennung von Richtig und Falsch, auf einmal wird der Irrtum nicht einfach hingegenommen, sondern bemerkt, hervorgehoben und als Fehler rot angestrichen, neu ist die Erfahrung, über Leistung, die auch in einer möglichst geringen Anzahl von Fehlern besteht, bewertet zu werden, auf einmal hängt der Rang in der Klassenhierarchie auch davon ab, möglichst gut abzuschneiden und auf eigentümliche Weise interessieren sich Eltern, Verwandte und Freunde sehr für die Schulleistungen (und „zahlen“ vielleicht sogar für gute Noten), also für einen Teil der Person, nachdem zuvor immer nur der ganzen Persönlichkeit des Kindes die Aufmerksamkeit gehörte.

Die Autonomieerwartung wurde enttäuscht: mehr als zuvor bin ich fremden Regeln unterworfen, und die Fehler, die ich mache, gefährden Anerkennung und Wertschätzung – und zwar nicht erst in der abschließende Klassenarbeit, sondern bereits in der Erarbeitungsphase, wenn ich auf die Lehrerfragen, die wie ständige Prüfungsfragen wirken können und jede Schülerantwort zum Leistungsnachweis machen, „dumme“ Antworten gebe. Plötzlich ist es peinlich, etwas nicht zu können oder zu wissen (und es ist nur zu hoffen, dass die geliebten Personen mich weiter um meiner selbst willen lieben und ihre Zuneigung letztlich nicht von meinen Leistungen abhängig machen ... ).<sup>15</sup>

Es gibt inzwischen zahlreiche Versuche im Grundschulwesen, den hier beschriebenen Einbruch abzumildern, etwa durch den Verzicht auf Noten und durch Instrumente wie die z. B. in Wien verbreitete „Kommentierte direkte Leistungsbeurteilung“, bei der das Schulkind der ersten und

zweiten Klasse in Anwesenheit seiner Eltern und Lehrer Proben seiner Arbeit nach eigener Wahl vorstellt (also wohl das Gelungene!) und schließlich im gemeinsamen Gespräch der aktuelle Leistungsstand umrissen wird.<sup>16</sup>

Vielleicht lässt sich der Sprung von den natürlichen Lernprozessen des Vorschulalters in jene des institutionellen Lernens und der formellen Unterweisung auch mit der Feststellung beschreiben, dass *sich Irrtümer in Fehler verwandelt haben*; jenen gegenüber war die Mitwelt nachsichtig, diesen gegenüber ist sie eher unnachgiebig: die kleinen Kinder wussten es ja nicht besser, die größeren aber könnten es doch besser! Im Irrtum *befindet* man sich (ohne etwas dafür zu können), Fehler *begeht* man (wider besseres Wissen).

Interessant, wie die „Weisheit der Sprache“ die angesprochenen Sachverhalte erhellt: „Irren ist menschlich“, so sagt man (allenfalls, wenn es sich verfestigt, zum Zwang und zur Dauererscheinung wird, dann ist man „irr“); der „Fehler“ hingegen hat – trotz des Appells, aus ihm doch zu lernen – eine semantische Tendenz ins Sündhafte hinein, wenn wir an die Rede von Verfehlungen oder Fehlritten denken: Dafür muss man büßen! Und immer besteht die Gefahr, dass auch vielen begangenen Einzelfehlern *meine* grundsätzlichen Fehler werden, dass die Fehlversuche meiner Persönlichkeit zugerechnet und eingeschrieben werden (ich *begehe* dann nicht nur Fehler, sondern *bin* fehlerhaft); allenfalls kann mich dann der Satz trösten: „Keiner ist ohne Fehler.“

#### **4.4. An Fehlern festhalten – besser das „schlechte Alter“ als das „ungewohnte Neue“**

So wie eine schlechte Ehe immerhin eine Ehe ist, so ist ein schlecht bewältigter Registerwechsel immerhin ein Registerwechsel. Das heißt: Wie unvollkommen auch immer – die bisherigen Muster funktionieren auf irgendeine (wenn auch offenkundig nicht perfekte) Weise. Und wenn man mir sagt oder ich selbst spüre, dass der Status Quo nicht optimal ist: Wer gibt mir die Sicherheit, dass neue Verhaltensweisen wirklich besser sind, wer kann mir garantieren, dass das Neue dem Alten überlegen ist und sich daher das Abstreifen des Gewohnten lohnt?

Johannes Tappert legt in seinem Aufsatz *Wie übe ich? Wie üblich!* überzeugend dar, dass es so etwas wie einen genetisch bedingten Festhaltewillen gibt, ein Verharren in kategorisierten und bewährten Verhaltensweisen, das in der Frühzeit der Spezies Mensch Sinn gemacht hat, aber angesichts komplexerer Aufgaben der Veränderung und Verbesserung im Wege steht: „Immer wieder auftretende Standardfehler beim Üben sind uns also offensichtlich in die Wiege gelegt worden. Der betroffene Musiker, dem diese Standardfehler unterlaufen, kann sie auf Grund fehlender Vergleiche und einer – völlig normalen – unterschiedlichen Interpretation des gleichen Phänomens bei sich selbst und anderen nur für individuell halten. Folglich sucht er die Schuld bei sich – und verzweifelt!“ (Tappert 2003, S. 24) Standardisierte Reaktionen auf lebensgefährliche Bedrohungen sind sinnvoll, standardisierte Reaktionen auf die Herausforderungen einer „halsbrecherischen Passage“ blockieren möglicherweise die einzig angemessene Bewegungsantwort.

## 5. Warum Fehlermachen schützt – zur Theorie des negativen Wissens

Dass es besser ist, den Fehler beim Üben als auf der Bühne zu begehen, leuchtet jedem ein – eigentlich spricht man erst dann vom Fehler, wenn er öffentlich wird ... Man müsste daher dankbar sein, wenn sich alle Schwächen rechtzeitig zeigen. In Anlehnung an die Fehlertheorie des Erziehungswissenschaftlers Fritz Oser könnte man daher sagen, dass es nicht nur um ein unverkrampftes, entspanntes und kultiviertes Verhältnis zum Fehler geht, sondern dass der Fehler geradezu willkommen und notwendig ist. Fehler passieren nicht nur, sondern sie sollen gemacht werden, damit „Schutzwissen“ entsteht. In seiner Theorie des „Negativen Wissens“ schreibt Oser dem Fehler diese behütende Funktion zu: „Unter ‚negativem Wissen‘ verstehen wir somit jenes Wissen, das darauf verweist, welche Fehler vermieden werden müssen, damit ein Handlungsablauf gelingt.“ Und daher: „Fehlermachen und Fehlerwissen stützen und stärken das positive Wissen.“ (Fritz Oser, zit. nach Rollett 1999, S. 72)

In Bereichen, in denen hohe Sicherheitsstandards überlebenswichtig sind, ist der Nutzen eines solchen Denkens evident: Man sollte sich nur Piloten anvertrauen, die sehr genau wissen, wie ein Flugzeugabsturz vor sich geht – eben dieses schützende negative Wissen wird beim ständigen Training im Simulator erworben.<sup>17</sup> Und möglicherweise ist es auch sinnvoll, sich eher jenen Lehrern anzuvertrauen, die selbst das Scheitern kennen und deshalb die Verantwortung für ihre Schüler in einer nachhaltigeren Weise übernehmen können. Aber auch bei der instrumentalen „Navigation“ baut das Fehlermachen beim Üben Sicherheit für den Ernstfall auf, und ich beende diesen Aufsatz mit einem Beispiel, in dem die bereits erwähnten „Analogiefallen“<sup>18</sup> noch einmal ins Spiel kommen.

Querflötisten berichten übereinstimmend, dass die folgende Passage aus dem Beginn des dritten Satzes von Mozarts Flötenkonzert G-Dur eine andauernde Quelle von Unsicherheit und ein stetiger Anlass fürs Scheitern ist:

### NOTENBEISPIEL

Bevor wir auf jenen Fehlertypus kommen, der Schutzwissen erzeugen kann, schließen wir zwei Fehlerarten aus, Fehler, die nicht auf die spezifische Schwierigkeit der Passage, sondern auf Probleme verweisen, die *außerhalb* des Stücks liegen – und die daher auch durch das wiederholte Üben desselben nicht nur nicht bewältigt, sondern geradezu verfestigt werden (dann wird wiederholtes Fehlermachen unsinnig). Verspielt sich ein Flötist deshalb, weil es ihm an Konzentration und Aufmerksamkeit mangelt, macht er somit Flüchtigkeitsfehler, sollten diese eher ein Anlass sein, etwas für die Wiederherstellung der geistigen Frische und der körperlichen Reaktionsbereitschaft zu tun. Abstumpfendes, d.h. die Sinne stumpf (bzw. taub und blind) machendes mechanisches Üben führt zum Gegenteil des angestrebten Ergebnisses von spielerischer Leichtigkeit: der überforderte, zum Einprägen gezwungene Organismus prägt sich zugleich auch die Überforderung mit ein.

Darüberhinaus kann es zu Fehlern kommen, weil etwa ein Bläser grundsätzliche Probleme mit der Koordination von Zungenstoß und Spielfingern oder mit dem Wechsel von Griffen hat – die anstehende Passage wäre nur ein Indikator des grundsätzlichen Mangels, dieser wäre nicht dadurch zu beheben, dass die Passage unablässig weitergeübt wird (gleiches gilt für Intonationsprobleme, die aus einem fundamentalen Mangel an auditiver Vorstellungsfähigkeit herrühren können).

Aber die erwähnte Passage birgt auch eine singuläre Problematik, die geradezu zwangsläufig zur Irritation führen muss: Die Fehler, die von der verwickelten Struktur des Abschnitts provoziert werden, sind nur gut, sie müssen geradezu gemacht werden – nur so besteht die Chance, die Knoten zu entwirren und durch die Analyse des Fehlers und dessen „Ausmerzungen“ stabile Bewegungsmuster aufzubauen. Im Einzelnen: Natürlich erwartet der Flötist, der die Sechzehntelgruppen drei Mal mit dem Artikulationsmuster „zwei gebunden, zwei gestoßen“ bewältigt hat, dass es beim vierten Mal so weitergehen müsste, aber Mozarts kompositorische Subtilität verweigert die Analogie<sup>19</sup>: Nun sind die letzten zwei Noten der Viergruppen zu „schleifen“, also auch zu binden.

Die motorische Erwartung des Flötisten ist eine neurophysiologische Realität: Tatsächlich wird im motorischen Zentrum des Gehirns aufgrund der vorangehenden Musterhaftigkeit für die Töne h und a blitzartig jenes Bewegungsprogramm geschaltet werden, das der Zunge zwei Staccato-Stöße befiehlt. Diese aber kollidiert zwangsläufig mit dem vom Text geforderten Legato. Gleiches gilt für die Triller-Verzierung, die das geschulte musikalische Bewusstsein sicher auf der Eins des Taktes, nicht aber um ein Achtel versetzt erwarten würde: Wieder wird es im zentralen Nervensystem zum Widerstreit von Vorprogrammierung und effektiver Handlungsausführung kommen. Schließlich die Intervallstruktur: nach drei Terzen sind die Finger auf eine weitere programmiert ...

Gleich drei „Analogiefallen“ stellt Mozart in dieser **intrikaten** Passage auf (und vom Abreißen der Phrase, vom atemlosen Hineinspringen in die Wiederanfang habe ich noch gar nicht gesprochen) – kein Wunder, wenn der Ausführende hineintappt. Aber durch die Identifizierung des Problems kann man der Falle entgehen. Solange sich der Spieler der drei Kollisionen von eigentlich erwarteter und schließlich notwendiger Bewegung nicht bewusst ist, spielt sich in seiner motorischen Steuerungseinheit bei jeder Wiederholung der Stelle der gleiche verunsichernde Konflikt ab (in diesem Fall sogar in dreifacher Steigerung) – vielleicht kommt er beim Üben irgendwie über die Passage hinweg, spätestens auf der Bühne wirft es ihn hinaus. Welch ein Glück daher, wenn der Fehler schon beim Üben unterläuft: nur dann besteht die Chance, das Problem bewusst zu lösen. Fehler, die der Struktur und den Anforderungen des konkreten Stücks entspringen, müssen rechtzeitig gemacht werden, damit motorisches Schutzwissen aufgebaut werden kann.

## Anmerkungen

<sup>1</sup>Gerade die Abwesenheit des hier geforderten virtuellen Lehrers macht das Üben von Kindern im Grundschulalter oft so wenig effektiv: Nur langsam bildet sich die Fähigkeit zur Selbstdistanz oder die Bereitschaft, eine Situation aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, heraus. So bleibt kindliches Üben oft auf der Stelle stehen, weil die kritische Distanz zum eigenen Tun kaum möglich ist.

<sup>2</sup>Ein ähnlicher Vorschlag für übende Kinder findet sich bei Tom de Vree: „Es ist wichtig, daß du dich fragst, warum du etwas wiederholen willst. Du kannst dir das gut selbst sagen. Am Anfang wird deine Familie es vielleicht seltsam finden, wenn du während des Übens laute Selbstgespräche führst, aber sie werden sich daran gewöhnen.“ (de Vree 1993, S. 24)

<sup>3</sup>Jeder „Klassiker“, der Werkmusik übt, muss durch ein Stadium gewissermaßen repressiven Übens hindurch, ein Stadium, das von den vordergründigen Forderungen des Textes diktiert wird („Spiel, was da steht!“), sollte aber bald in ein Stadium forschenden Übens eintreten, ein Stadium, in dem die musikalischen Gestalten immer wieder neu animiert und der in ihnen beschlossene Ausdruck freilegt werden kann („Finde heraus, was der Notentext zulässt!“). Vgl. dazu: Wieland / Uhde 2002.

<sup>4</sup>In ihrer Dissertation *The Musician's Black Box. Analyzing Performance and Decoding Stage Fright Symptoms Using the Methods of Aviation Accident Prevention*, Wien 2004, (unveröffentlicht) stellt die Berliner Pianistin, Psychologin und Musikpädagogin Adina Mornell die Philosophie dar, die die Flugunfallforschung gerade in Bezug auf die menschlichen Faktoren prägt und die in der Maxime kulminiert: Not finding fault, not placing blame. Da man zur Vermeidung künftiger Unfälle unbedingt aus Fehlern lernen will, muss alles unterlassen werden, was die beteiligten Personen in die Defensive drängen und an der Offenlegung aller nur denkbaren Schwachstellen hindern würde.

<sup>5</sup>Vgl. Mantels „Rezept 44“ in *Einfach üben* (Mantel 2001, S. 57): „Einen Fehler soll man nie nachträglich verbessern, sondern voll ‚auskosten‘, akzeptieren. Erst in der Wiederholung korrigieren!“

<sup>6</sup>„Die Theorie der Verarbeitungstiefe (‘levels of processing‘) verweist darauf, daß es bei größerer ‚Tiefe‘ der Informationsverarbeitung wahrscheinlicher ist, daß die Information im Gedächtnis eingepreßt wird ... Wenn Verarbeitung gleichzeitig mehr Analyse, mehr Interpretation, mehr Vergleich und sorgfältigere Ausarbeitung beinhaltet, dann sollte sich daraus eine bessere Erinnerung ergeben.“ (Zimbardo / Gerrig <sup>7</sup>1999, S. 251)

<sup>7</sup>Vom „Gesetz des Effekts“ sprach der amerikanische Behaviorist Edward L. Thorndike und inspirierte damit Burrhus Frederic Skinner zur Entwicklung des Verfahrens des so genannten operanten Konditionierens.

<sup>8</sup>Man höre daraufhin etwa die historische Gesamtaufnahme der Beethoven-Sonaten durch Artur Schnabel an: Schnabel spielt etwa die Sonate in c-Moll op. 10,1 in einem Tempo, das er künstlerisch für zwingend geboten hält, aber technisch nicht vollständig bewältigt – die „falschen Töne“ werden um der künstlerischen Wahrhaftigkeit willen in Kauf genommen!

<sup>9</sup>Der Wiener Fagottist Milan Turlovic berichtet, dass ihm der Jazz-Trompeter Wynton Marsalis auf die Frage, was er bei Gedächtnislücken tue, geantwortet habe: „Just play some shit!“

<sup>10</sup>Positive Verstärkung ist eine Kunst, die die Fähigkeit erfordert, noch im Unvollkommensten die Keime des Besseren zu sehen und diese präzise herauszustellen; positive Verstärkung hat wenig mit pauschalem Loben zu tun, dass vielleicht gut gemeint ist, aber ignorant gegenüber dem realen Stand des Erreichten ist.

<sup>11</sup>„Auslöschung“ mag dramatisch klingen, aber die Verstärkungspsychologie spricht tatsächlich von „Extinktion“: Da es gilt, im Wege instrumenteller Konditionierung die erwünschte Leistung mit einem Erfolgserlebnis zu verknüpfen, führt das Unterlassen möglicherweise zur Löschung. Lernpsychologisch gesehen ist daher die Aussage „Was Du gut kannst, weißt Du selber!“ äußerst

problematisch. Allenfalls ist die Verstärkung je nach Alter und Lerntyp des Schülers sowie nach dem jeweiligen Stand der Arbeit zu dosieren; vgl. auch dazu Ernst 1991.

<sup>12</sup>Wiederum muss die Unhaltbarkeit einer landläufigen Überzeugung festgestellt werden: „Eigenlob stinkt!“ mag eine erzieherische Maxime sein, für einen Lernprozess ist diese Haltung jedenfalls nicht förderlich.

<sup>13</sup>Allerdings ist zuzugeben, dass die Angst vor der Bestrafung wenigstens kurzfristig ein mächtiger Antrieb sein kann, Stunde um Stunde am Instrument zu verbringen.

<sup>14</sup>Der folgende Abschnitt verdankt sich den Anregungen des Wiener Erziehungswissenschaftlers und Psychoanalytikers Helmuth Figdor.

<sup>15</sup>Wird diese Hoffnung enttäuscht, kann in der Folge ein Übermaß an Selbstkritik und Erwartung an sich selbst, ein ewig Frustration erzeugender Hang zum Perfektionismus entstehen.

<sup>16</sup>Möglicherweise gibt es hier tief gehende kulturelle Unterschiede: in der Amerikanischen Schule in Wien streichen die Lehrer in Klassenarbeiten zunächst das Gelungene an – das Verhältnis zum Fehler im katholischen Österreich charakterisiert der ehemalige steirische Schulratspräsident Bernd Schilcher folgendermaßen: „Während in Großbritannien und in den USA schon in der Schule Fehler als Gelegenheit gesehen werden, daraus zu lernen (‘Trial and Error’) gelten sie bei uns als ‚Sünde‘ und ‚Charaktermangel‘. Von ihnen lernt man nicht - für sie büßt man. Am besten öffentlich. Schon im Mittelalter wurden Menschen, die gefehlt hatten, an den Pranger gestellt. Schüler mussten noch bis vor kurzem ‚Winkler‘ stehen. Heute stehen wir, wenn wir ‚sündigen‘, in der Zeitung. Unter der Rubrik ‚Skandal‘ und ‚Sündenböcke‘. Denn wir suchen nie nach Ursachen, sondern immer nach Schuldigen. Nur die können ‚büßen‘ und ‚Sühne‘ geloben. Wer dann tatsächlich zu Kreuze kriecht, darf mit der Milde der veröffentlichten Meinung rechnen.“ (*Die Presse*, 20.05.2003)

<sup>17</sup>„Je mehr und je relevanteres Fehlerwissen z. B. ein Pilot in einer kritischen Situation hat, d.h. je genauer er im Flugsimulator die Konsequenzen von Fehleinschätzungen, Fehlentscheidungen, Fehlhandlungen, Fehlreaktionen erfahren hat, desto sicherer ist sein ‚richtiges‘ Handeln: Dieses hat durch den Erwerb des ‚negativen‘ Wissens eine Art Schutzgürtel erhalten.“ (Oser / Hascher / Spychiger 1999 S. 18)

<sup>18</sup>Gerhard Mantel hat diesen Begriff in die instrumentalpädagogische Diskussion eingeführt mit seinem Aufsatz *Üben schwerer Stellen nach dem Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit* (Mantel 1984).

<sup>19</sup>Mozarts musikalisch großartige Neigung, in Sequenzen durch minimale Varianten ständig vom Erwarteten abzuweichen, macht ihn – rein physiologisch gesehen – gewissermaßen zum „geborenen Gegner“ der Musiker.

## Literatur

Althof, W. (Hrsg.) (1999), *Fehlerwelten: vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser*, Opladen

Ernst, A. (1991), *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*, Mainz

Gerrig, R. J., s. Zimbardo, P. G.

Hascher, T. s. Oser, F.

Mantel, G. (1984), *Üben schwerer Stellen nach dem Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit*, in: *Üben & Musizieren* 1, 1984, Heft 3, S. 147–150

Mantel, G. (2001), *Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten*, Mainz

Mornell, A. (2004), *The Musician's Black Box. Analyzing Performance and Decoding Stage Fright Symptoms Using the Methods of Aviation Accident Prevention*, Phil. Diss. Wien 2004 (unveröffentlicht)

Molsen, Uli (1986), *Kurs: Richtiges Üben. Erfahrungen und Anregungen in Modellen und Literaturbeispielen*, Hamburg

Oser, F. / Hascher, T. / Spychiger, M. (1999), *Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen Wissens“*, in: Althof, W., *Fehlerwelten: vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*, Opladen, S. 11-41

Poore, M. (2003), *Komposition versus Improvisation?*, in: Reinhard Gagel / Joachim Zoepf (Hrsg.), *Können Improvisatoren tanzen?*, Hofheim, S. 19-23

Rollett, B. (1999), *Auf dem Weg zu einer Fehlerkultur. Anmerkungen zur Fehlertheorie von Fritz Oser*, in: Wolfgang Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*, Opladen, S. 71-87

Schneider, F. (1992), *Üben – was ist das eigentlich?*, Aarau

Spychiger, Maria s. Oser, F.

Tappert, J. (2003), *Wie übe ich? Wie üblich! Anregungen aus der Bewusstseinspsychologie zum positiveren Umgang mit den häufigsten Übeproblemen*, in: *Üben und Musizieren* 20, 2003, Heft 1, S. 20–26

Vree, T. de (1993), *Über das Üben. Ein Leitfaden für Musikstudenten, Musikschullehrer und deren Schüler*, o.O.

Wieland R. / Uhde, J. (2002), *Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens. Über den Interpretieren und den Körper als Instrument der Musik*, Kassel

Zimbardo, P. G. / Gerrig, R. J. (1999), *Psychologie*, Berlin, 7. Auflage