

Musikpädagogische Forschungsberichte
Macht Musik wirklich klüger? – Musikalisches Lernen und Transfereffekte
Hrsg. v. H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas
Wißner: Augsburg 2001, S. 199-212

Umgang mit Aufführungsangst

FELIZITAS NOLL

Kurzfassung

Das Thema Angst wird auf wissenschaftlicher und musikpädagogischer Ebene unter der besonderen Berücksichtigung des Umgangs mit Aufführungsangst im Kindesalter beleuchtet. Lösungsvorschläge für Fragestellungen wie: Was verbirgt sich hinter dem Begriff Angst? oder: Wie arbeitet das Gehirn beim emotionalen Überfall? werden aufgezeigt und Indikatoren von Angst bei Aufführungen systematisiert. Folgend werden musikpädagogische Aspekte vernetzt. Die Rolle des Lehrers und seine Wirkung auf den Schüler, sowie die Forderung nach Verknüpfung von Musikphysiologie und Musikpädagogik auf allen musikpädagogischen Ebenen und der damit verbundenen Ausbildungsangebote sind auf das Phänomen der Aufführungsangst bezogen. Die Möglichkeiten des Anfangsunterrichtes zu Prävention und Schulung des konstruktiven Umgangs mit Aufführungsangst wird als sinnvoller Lösungsweg skizziert.

Abstract

The topic „fear“ will be examined on a scientific and musical educational level in view of performing anxiety at in childhood. Solutions for questions like: What is hidden in the term „anxiety“? or: How does a brain work while it's emotionally attacked? are shown and the indicators for performance anxiety are systematised. Ensuing the acquired ideas are linked up with musical educational aspects. The teacher's role and its effect on the student as well as the demand for the integration of musical physiology and -education on all levels plus the training offers involved are referred to the phenomenon of performance anxiety. The chances of the initial musical education as a sensible solution to prevent performance anxiety and to educate a constructive treatment of the problem are outlined.

EINLEITUNG

Die Vielzahl der wissenschaftlichen Beiträge zu den Themenfeldern medizinischer und physiologischer Zusammenhänge beim Musizieren zeigen das Spannungsfeld und den Klärungsbedarf auf. Neben Forschungsergebnissen zu gesundheitlichen

Störungen und ursachbezogenen Behandlungsmethoden im medizinischen Bereich werden nun auch musikphysiologische und psychologische Fragestellungen einbezogen. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei das Phänomen der Angst bei öffentlichen Auftritten (im Folgenden Aufführungsangst) ein. Sie ist als negativ leistungseinschränkende Angst die am meisten gefürchtete Begleiterscheinung jeder künstlerischen Arbeit und stellt für viele MusikerInnen einen negativen Erfahrungswert dar (vgl. Möller, 1999, 13). Trotzdem gilt die Aufführungsangst unter MusikerInnen immer noch als Tabu-Thema.

Der vorliegende Beitrag beabsichtigt, das Phänomen Aufführungsangst sowohl theoretisch als auch praktisch zu beleuchten und im musikpädagogischen Bereich Hilfestellungen zum Umgang mit Aufführungsangst, insbesondere bei Kindern anzubieten.

Das Begriffsumfeld der Emotion: Angst

„Das grundlegende Konzept ist das der *Erregung* (arousal, activation). Es lässt sich auf physiologischer, insbesondere neurophysiologischer Basis recht präzise beschreiben.“ Krohne versteht darunter den „jeweiligen generellen aktuellen Antriebszustand eines Organismus. Dieser kann kontinuierlich von entspanntem Tiefschlaf bis hin zur Hyperaktivität variieren und sich neben diesen Verhaltensmerkmalen auch in unbestimmten, neurophysiologischen, beschreibbaren Prozessen manifestieren“ (Krohne, 1975, 16). Dieser Gefühlszustand beinhaltet also eine durchgängige Skala von Erregungsgraden unterschiedlichster Art. Die Neurophysiologen untersuchen dazu die Aktivitäten im Gehirn, etwa die der Großhirnrinde, der Nervenbahnen, Leitstellen usw.

Der Erregung untergeordnet ist der Begriff der *Emotion*. Hier fällt eine eindeutige Definition schwerer, weil zumindest auf der psychologischen Ebene keine allgemein gültigen Erhebungen gemacht werden können. Um aussagekräftige Ergebnisse erzielen zu können, müssen sowohl die Bedingungen, die Emotionen auslösen, begrifflich getrennt werden, als auch die Reaktionen zu denen sie führen. Außerdem lässt die notwendige individuelle Selbstbeobachtung der jeweiligen Person eine Verallgemeinerung und Vergleichbarkeit nicht zu (vgl. Krohne, 1975, 10). Krohne schlägt folgende Definition vor: „Emotionen sind komplexe, qualitativ unterschiedliche Zustände des Organismus, die sowohl subjektive (phänomenale) wie physiologische und verhaltensmäßig-motorische Komponenten aufweisen.“ (Ebd.)

Klöppel fasst den Begriffsinhalt enger: „Emotionen sind situativ ausgelöste subjektive Gefühlszustände, die

- mit spezifischen Veränderungen von Denkvorgängen
- mit Handlungsimpulsen
- mit Wahrnehmungen von physiologischen Körperreaktionen

einhergehen.“ (Klöppel, 1997, 125) Situative Auslöser können nach Klöppel ein konkretes Erleben einer angsterregenden Begebenheit und auch schon entsprechende Gedanken oder Phantasien sein.

Angst (angustia, lat., Enge) wird in der Wissenschaft als eine spezielle Emotion gewertet, insofern als sie sich immer auf die Wahrnehmung einer bedrohlichen Situation bezieht (Krohne, 1975, 16). Eine allgemein akzeptierte Definition des Begriffs Angst existiert in der Wissenschaft nicht. Doch überschneiden sich die Erklärungen und Modelle der verschiedenen Theorieansätze durchaus, wie die beiden oben aufgezeigten Aussagen zeigen. Einigkeit besteht in der Feststellung: „Angstverhalten wird durch Konfrontation mit einer bedrohlichen Situation, bzw. einem gefährlichen Reiz ausgelöst.“ (Kluge, 1981, 8)

Im Folgenden soll zunächst das Bemühen um eine Allgemeingültigkeit im Vordergrund stehen, als Voraussetzung für weitere konkrete Beispiele. Angst ist untrennbar mit dem menschlichen Leben verbunden. Sie ist eine zur Entwicklung und Lebenserhaltung notwendige Emotion und fungiert als Schutzreaktion des Organismus. Sie ist also eine „natürliche“ Reaktion und im Menschen genetisch angelegt. Was Angst beim Menschen auslöst und wie er diese Emotion erlebt, hängt von verschiedenen Faktoren ab.

Zunächst gibt es einen Auslöser, also einen intensiven Reiz, ein extrem fremd- und neuartiges Objekt oder Situationen und drastische Situationsänderungen. Sie haben einen Spannungs- oder Erregungszustand zur Folge, der meist mit Abwehr, Unlust und autonomen Veränderungen einhergeht (vgl. Fröhlich, 1982, 190). Die Angst wird subjektiv als unlustvoll, unangenehm, als bedrückendes und beengendes Gefühl erlebt. Allgemein lassen sich Angstreaktionen auf 4 Ebenen manifestieren:

- Veränderungen der autonomen Körpervorgänge (Durchblutung, Schweißbildung, Speicheltätigkeit)
- Veränderungen des Ausdrucks (Mimik, Haltung, Gestik)
- Veränderungen des offenen Verhaltens (z. B. Handlungsunterbrechungen)
- Veränderungen, der im Bewußtsein registrierten Gefühlszustände (vgl. Herrmann, 1986, 23).

Die Reaktionen erfolgen automatisch, weil die jeweilige Person die Unmöglichkeit einer angemessenen Reaktion erlebt. Diese Reaktionsblockierung ist darauf zurückzuführen, dass die Gefahrensituation nicht eindeutig und klar interpretiert wird, sondern mehrdeutig (vgl. Krohne, 1975, 11). Neben den objektiv vorhandenen Bedrohungen werden auch innere Auslöser vom Individuum in Form von Erinnerungen, Vorstellungen oder auch Interpretationen aktiviert. So kommt es zu einer individuellen Angstreaktion, die sogar ausschließlich von der inneren Vorstellung oder Erinnerungen hervorgerufen werden kann. Angst ist nach Krohne also nicht ausschließlich eine Folgeemotion auf eine Gefährdung, sondern der Ausdruck einer erlebten Hilflosigkeit. Die situative Komponente steht im Vorder-

grund (ebd.). Sarason hebt die unbewusste Komponente als Ursache für Angst hervor. Er geht davon aus, dass neben der gegenwärtigen Gefahr gleichzeitig frühere ungelöste Konflikte als innere Auslöser gelten. Aktuelle Ängste, z. B. Prüfungsangst sind hiernach auch geprägt von den früheren Ängsten (vgl. Sarason, 1971, 14).

Wie Angst erlebt wird, liegt an der spezifischen Reizsituation, die der Angstemotion vorausgeht. Die erlebte Gefährdung bringt den Organismus in einen Alarmzustand und kann verschiedene Emotionen auslösen. Angst, Furcht, Schrecken; Ärger, Wut und Zorn gehören dazu. Die Handlungsreaktionen sind je nach Auslöser sehr unterschiedlich. Auf Furcht kann mit Flucht, auf Angst mit Erstarrung (Reaktionsblockierung) und auf Ärger oder Zorn mit Aggressionen reagiert werden. Bei Angst sind aber je nach erlerntem Abwehrmechanismus durchaus auch andere Handlungen als Reaktionen möglich.

Umgangssprachliche Nuancierungen

Im Zusammenhang mit dem Begriff Angst tauchen auch immer umgangssprachliche Nuancierungen auf wie Furcht, Schreck, Erregung, Ängstlichkeit und Stress. Im Unterschied zur Angst beziehen sich *Furcht* und *Schreck* auf Situationen, in denen die Gefahrenquelle eindeutig und klar auszumachen ist. Die Furcht wird mit Fluchtverhalten assoziiert. Der Schreck ist eine Emotion, die bei einer plötzlichen, überraschenden Konfrontation mit einem eindeutigen Gefahrenreiz entsteht. Bei Furcht und Schreck besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit der Flucht- und Vermeidungsreaktionen (vgl. Krohne, 1975, 11).

Ängstlichkeit ist eine im Laufe der persönlichen Entwicklung erworbene Disposition. Je nach Art ihrer Erfahrungen sind Individuen mehr oder weniger stark angelegt, Umweltereignisse als Bedrohungen (Gefahrenreize) aufzunehmen und zu verarbeiten. Als „ängstlich“ bezeichnete Personen geraten leichter in den Zustand der Angstemotion als „nichtängstliche“. Personen, die Erfahrungen intensiver Angst gemacht haben, entwickeln bestimmte Mechanismen zur Vermeidung oder Reduzierung folgender Angstzustände. Diese gelten als Angstabwehrmechanismen und sind so stark erlernt, dass sie automatisch auf Bedrohungen erfolgen. *Stress* bezieht sich auf objektive Reizeigenschaften. Sie können bei einem Individuum Angst auslösen. Als „physikalische“ Stressoren gelten vor allem Lärm und Schmerz, als „psychologische“ Stressoren überwiegend Misserfolgsdrohungen sowie Drohungen sozialer Abwertung (vgl. Krohne, 1973, 9).

Angstzustände, ihre Auslösung und ihre Folgen im Erleben, im Körper und im Verhalten, entstehen durch eine Reihe komplexer, vermittelnder Prozesse im Innern des Organismus. Beim Ort dieser Vermittlungen handelt es sich nach heutigem Stand der Wissenschaft um das Gehirn. Um die Entstehung der Emotionen wie Angst, Furcht, Panik, Wut und Zorn zu verfolgen, lohnt ein Blick auf die Gehirnaktivitäten, die in solchen Momenten untersucht worden sind.

Das Gehirn

Immer wieder können wir bei anderen oder bei uns selbst beobachten, dass unsere Vernunft in bestimmten Situationen von Gefühlen unterschiedlichster Qualität „überrumpelt“ wird. Steuerzentrale für diese Vorgänge ist unser Gehirn. Aber was geschieht dort in einem solchen Fall und wie kommt es dazu?

Das Gehirn besteht zunächst aus dem zweigeteilten Großhirn (linke und rechte Gehirnhälfte). Es wird in vier Areale aufgeteilt (Stirnlappen, vorne; Scheitellappen, oben; Schläfenlappen, seitlich; Hinterhauptslappen, hinten). Sie beherbergen Ansammlungen von Nervenzellen, Verbindungs- und Schaltstellen und erfüllen jeweils eine klare Aufgabe: Das Stirnhirn ist beispielsweise für die Persönlichkeitsentwicklung zuständig (die Entwicklung emotionaler und sozialer Qualitäten). Weiterhin gehören das Kleinhirn am Hinterkopf, das Zwischenhirn und der Hirnstamm dazu. Das Kleinhirn ist der entscheidende Gedächtnisspeicher für erlernte Bewegungsprogramme, als auch im Wesentlichen für Bewegungskorrekturen zuständig (vgl. Klöppel, 1997, 219). Der Hirnstamm reguliert die grundlegenden Lebensfunktionen wie Atmen oder den Stoffwechsel. Hier finden keine Lernprozesse statt, also in dem Sinne keine kognitiven Leistungen. Wichtig aber ist, dass die emotionalen Zentren aus dem Hirnstamm entstanden sind. Er ist einer der ältesten Teile in der Entwicklungsgeschichte des Gehirns.

Zwischen Großhirn und Hirnstamm ist das Zwischenhirn angesiedelt. Hier liegen große Ansammlungen von Nervenzellen. Eine der stärksten ist der *Thalamus* Sinnesreize wie Sehen, Hören und alle anderen Sinneseindrücke werden hier an das Großhirn übermittelt. Die Übermittlung verläuft diagonal: Informationen der rechten Körperhälfte treffen in der linken Gehirnhälfte ein und umgekehrt. Unter dem Thalamus liegt der *Hypothalamus*. Er ist die oberste Steuerzentrale für das vegetative Nervensystem. Dieses ist für die lebensnotwendigen organischen Funktionen wie Stoffwechsel, Verdauung, Blutkreislauf etc. zuständig. Zwei voneinander getrennte Systeme organisieren diese Funktionen:

- der Sympathikus – er beschleunigt z. B. die Herztätigkeit, die Pulsfrequenz, ist für Erröten zuständig, sorgt also für eine Aktivierung der Hirnrinde
- der Parasympathikus – er übernimmt die Rolle des Antagonisten (Gegenspieler) und agiert entgegengesetzt. Er hemmt die Tätigkeit der Hirnrinde.

Die beiden Systeme halten sich im Gleichgewicht. In reizstarken Situationen kommt es aber zu einem Ungleichgewicht, und eine der oben erwähnten Reaktionen findet statt.

All diese Funktionen liegen im Bereich des entwicklungsgeschichtlich jüngeren Gehirns, dem *Neokortex*. Hier spielen sich im weiten Sinne die rationale Intelligenz und das Denken ab. Es können Sinnesreize aufgenommen, Kontexte hergestellt, Vorstellungen über Ideen oder Symbole erstellt werden. Mit Hilfe des Neokortex kann langfristig geplant, Strategien können entworfen werden, Leistungen wie Zivilisation oder Kultur gehen aus ihm hervor (vgl. Goleman, 1998, 29).

All das ist aber eng verbunden mit subjektivem Erleben, Gefühlen, Erinnerungsvermögen, Komponenten, die Lernen und Gedächtnisleistungen ermöglichen. Hierfür ist das *limbische System* zuständig. Es hat seinen Ursprung als bestehender Ring um den Hirnstamm. Hier ist der Sitz der Emotionen, wie heftiges Verlangen, Sehnsucht, Entsetzen oder Liebe, also die machtvollen Gefühle. Das System bildet die Verbindung zwischen Hypothalamus und Großhirnrinde und hat dadurch Zugang zum Bewusstsein, zur allgemeinen Körpermotorik und auch zu den vegetativ hormonellen Regelkreisen. Der Ausdruck der Gefühle äußert sich dementsprechend durch Mimik und Körperverhalten, sowie Flucht oder Angriff und Erröten.

Auch wenn das limbische System entwicklungsgeschichtlich zu den „niederen“ Zentren gehört, hat es großen Einfluss auf die „neueren“ Zentren. In emotionalen Ausnahmezuständen unterwirft sich sogar der Neokortex dem limbischen System. Dem *Hippocampus* wird dabei als besondere Formation des Systems eine wichtige Rolle zuerkannt: Er nimmt Erlebnisse und interessante Erfahrungen auf und speichert sie. Diese Informationen gibt er sofort an den Kortex, der für das Lernen zuständig ist, weiter. Eine neue Tatsache kann gelernt werden. Damit wird eine Tatsache, ein Fakt wahrgenommen oder auch erinnert und dann übermittelt.

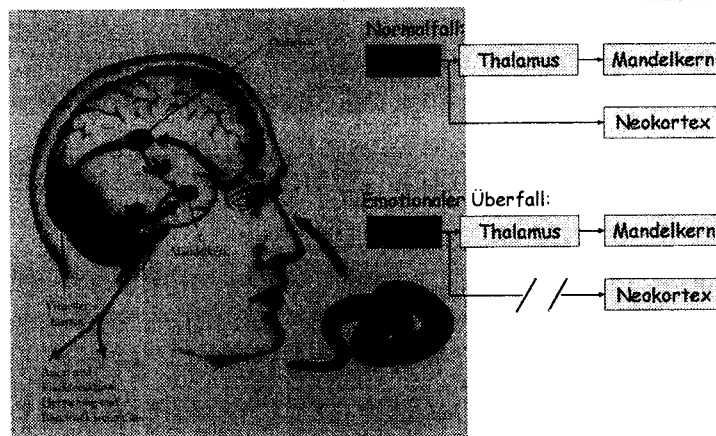
Für die Bewertung aber, den subjektiven emotionalen Gehalt, ist eine andere Funktion zuständig, der *Mandelkern*. Dieser Speicher wurde von dem Neurowissenschaftler Le Doux entdeckt: „Der Mandelkern ist der Speicher der emotionalen Erinnerung. Er gibt den Emotionen einen Sinn, eine subjektive Richtung.“ (Vgl. Goleman, 1998, 35) Ein Beispiel: Der Hippocampus steuert entscheidend, dass ich einen Aufführungsort wiedererkenne. Der Mandelkern fügt hinzu: Ich finde den Raum schön, oder: Ich fürchte mich vor der Größe des Raumes.

Über die Funktion des Mandelkerns beim emotionalen Überfall

Nach dem Exkurs über den Gesamtzusammenhang sind wir jetzt bei der wichtigsten Schaltstelle für eine angsterregende Situation und die entsprechende Reaktion des Individuums angekommen. Denn genau wie diese Situation eine Ausnahmesituation für die Person ist, reagiert das Gehirn mit einer Ausnahmeschaltung. Normalerweise empfängt der Thalamus einen Reiz von außen (Ohr, Auge). Der Reiz wird dort direkt über eine Verbindungsstelle (Synapse) zum Mandelkern geleitet. Gleichzeitig geht ein Signal zum Neokortex. Dieser registriert die Information vollständig und organisiert eine differenzierte Reaktion. Durch die Direktschaltung zum Mandelkern ist aber eine schnellere, wenn auch ungenauere Reaktion desselben möglich, noch bevor der Neokortex reagiert hat. „Ohne irgend eine bewußte kognitive Beteiligung können emotionale Reaktionen und Erinnerungen entstehen, weil das emotionale System anatomisch unabhängig vom Neokortex agieren kann.“ (Le Doux, 1993, 58, zit. n. Goleman, 1998, 38) Das Wiederholen oder Erinnern einer Situation kann also eine immer wiederkehrende Reaktion auslösen, ohne dass unser Bewusstsein Einfluss nehmen kann. Das bedeutet auch, dass die

aus der Erinnerung hervorgerufene Reaktion nicht mehr der aktuellen Situation entspricht. Die Person erlebt die von Krohne genannte Unfähigkeit einer angemessenen Reaktion, was wiederum Angst auslöst. Das genau muss geschehen in Fällen der Aufführungsangst. Die korrigierende Funktion der *präfrontalen Lappen* (direkt hinter der Stirn) bleibt dann ebenfalls aus. Sie unterdrücken oder zügeln im Normalfall Gefühle wie Angst, Wut oder Zorn. Welche Bedeutung haben diese Faktoren in der Entwicklung eines Kindes?

Der emotionale Überfall



Fenster der Gelegenheit im Umgang mit Angst im Kindesalter

Während der ersten drei bis vier Lebensjahre wächst das Gehirn des Kindes auf rund zwei Drittel seines endgültigen Volumens an. Die Komplexität entwickelt sich dabei schnell und Lernprozesse lassen sich leichter vollziehen als im späteren Leben. Dabei steht das emotionale Lernen im Vordergrund. Soziale Bereiche, wie die Mutter-Kind-Beziehung und die Familie, aber auch die sensorische Entwicklung über die Sinneswahrnehmung füllen den Pool der elementaren emotionalen Kenntnisse eines Kindes. Neurowissenschaftlich heißt das, dass der Mandelkern beim Kind sehr schnell reift und schon bei der Geburt fast seine Vollständigkeit erreicht hat. Le Doux bestätigt, dass beim Kind schon in den ersten Lebensjahren, ausgehend von der Harmonie und den Verstimmungen des Kontaktes zu seinen Betreuern, eine Reihe von emotionalen Lektionen verankert werden. Sie sind im Mandelkern für das Gefühlsleben gespeichert. Allerdings, behauptet Le Doux, seien sie dem Entwicklungsstand des Kleinkindes entsprechend, also wortlos. Er meint, dass das Kind selbst noch keine geeigneten Worte finden konnte zum Zeitpunkt der Erlebnisse. Also werden auch keine passenden Gedanken artikuliert für eine angemessene Reaktion bei einer späteren Erinnerung und Wiederholung der Emotion. Deswegen verwirren emotionale Ausbrüche dermaßen. Die Gefühle sind

da, aber nicht die Worte für die Erinnerungen, die sie formten (vgl. Goleman, 1998, 42).

Stellen wir uns einen emotionalen Überfall aus dem Berufsalltag vor: Ein junger Schüler (6 Jahre) kommt zum ersten Mal zum Klavierunterricht. Er betritt einen Raum, der eher dunkel wirkt und sieht zwei große schwarze Flügel. Der Schüler reagiert ängstlich, klammert sich an seine Begleitperson (Mutter, Vater) und weint. Was ist passiert? Bevor der Neokortex die Situation vollständig registrieren konnte, hat der Thalamus ohne Umwege die Information „Gefahr“ zum Mandelkern geleitet. Der reagiert sofort, wenn auch ungenau und grob. Das Kind weiß wahrscheinlich nicht, wovor es sich fürchtet, aber es weiß, dass es gefährlich sein könnte.

Wenn der Mandelkern eine ängstliche, impulsive Reaktion auslöst, gibt normalerweise ein anderer Teil im Gehirn ein Signal zur Dämpfung der Emotion. Das sind die schon erwähnten Präfrontallappen direkt hinter der Stirn. Sie bringen eine angemessene, weil analytische Reaktion in die emotionalen Impulse. Im emotionalen Ausnahmezustand wird der Mandelkern aktiviert, die Aktivierung der ausgleichenden Präfrontallappen bleibt aber aus.

Wenn es Ziel ist, mit den eigenen Emotionen und denen der SchülerInnen situationsgerecht umgehen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung nötig: die *Aufmerksamkeit* in Bezug auf die eigenen Emotionen und die des Schülers. Zunächst muss die Existenz solcher Gefühle und Erregungen überhaupt erkannt werden, um dann – endlich – benannt werden zu können. Diese Leistung erfordert einen behutsamen und unter Umständen langfristigen Lernprozess. Die Emotionen und die denkende Intelligenz müssen miteinander in eine Wechselbeziehung gebracht werden.

Indikatoren von Angst bei Aufführungen

Eine Aufführungssituation an sich oder auch nur der Gedanke daran kann starke Emotionen auslösen, Freude, Neugier Stolz, aber auch Angst oder Abwehr. Die Indikatoren von Aufführungsangst lassen sich in folgende Symptomkomplexe gliedern:

1) körperliches Ausdrucksverhalten

Es ist sowohl für den Betreffenden als auch für den Außenstehenden erkennbar:

- veränderte Mimik
- Bewegungsbedürfnis
- Blockierung von Bewegungen
- Händezittern
- Atemnot
- Gesichtsröte oder Erröten

2) vegetative Erscheinungen

Sie fallen nur der betreffenden Person auf, sind individuell und vielfältig gelagert und reichen von:

- innerer Unruhe
- Herzklopfen
- Schwitzen
- Durchfall
- schlechter Schlaf
- nervöse Hautreaktion auf bestimmte Kleidung bis hin zu
- Traumbezügen

3) Depersonalisation

Sie ruft vor allem bei den Betroffenen innere Unbeweglichkeit und Verunsicherung hervor:

- eingeschränkte Selbstbeobachtung und -kontrolle
- eingeschränkte Wahrnehmung in Bezug auf Menschen und Raum

4) kognitive Erscheinungsbilder

Sie sind vielfältig und individuell und haben eine mächtige Wirkung:

- negative Gedanken, wie: „ich versage“, „das schaffe ich nicht“, „ich werde alles vergessen“

5) externe Variablen

Die externe Variablen wirken bei Unerfahrenen stärker als bei Erfahreneren (vgl. Heinel, 1998, 158):

- Saalgröße
- Zuhörerzahl
- Publikumsart

Diese Erscheinungsbilder sind physiologisch bisher nicht messbar, denn jeder Untersuchungsaufwand würde die Situation verfälschen. Bei Kindern und auch bei StudentInnen beschränkt man sich deshalb auf Befragungen. Warum solche Reaktionen bei dem einen mehr oder weniger stark auftreten, liegt an dem Persönlichkeitsbild der betreffenden Person (vgl. Klöppel, 1997, 127). Die körperlichen Reaktionen werden durchaus unterschiedlich bewertet. Sie können einfach zur Kenntnis genommen werden oder eine stärkere emotionale Reaktion auslösen. Vor allem die kognitiven Erscheinungen scheinen Aufführungsangst zu begünstigen.

Aspekte

Musikpädagogik – Musikphysiologie

Wenn wir zunächst vom Studiengang Musikpädagogik ausgehen, stehen der Unterricht in einem instrumentalen Hauptfach, Methodik und Didaktik (fachspezifisch und fächerübergreifend) und das Fach Musikpädagogik im Vordergrund. Lehren und Lernen des betreffenden Instrumentes und Fragen nach den Bedingungen und

Möglichkeiten musikalischer Erfahrungen überhaupt sind damit gemeint. Das Fach Musikphysiologie taucht im Fächerkanon nicht auf. „Warum auch?“ oder „Warum nicht?“ und „Was ist das?“.

Jochen Blum definiert folgendermaßen: „Die Musikphysiologie erforscht und lehrt die Grundlagen physischer und psychischer Prozesse beim Musizieren bzw. beim Erlernen des Musizierens.“ (Blum, 1996, 4) Begriffe wie Erforschen und Lehren, Erlernen des Musizierens deuten auf die enge Verknüpfung mit pädagogischen Faktoren hin. Ein Dialog und Austausch mit der Disziplin Musikpädagogik wäre also denkbar und sinnvoll.

Die Diskussionen über Sinn oder Unsinn von Bewusstwerdung der physiologischen Gesetzmäßigkeiten, Bewegungsabläufen, Haltungen beim Musizieren sind bei Musikern und Musikpädagogen nach wie vor kontrovers. Die Ebene der Emotionen werden bei der Diskussion auf beiden Seiten nur selten einbezogen. Dabei gehen die Inhalte der Musikphysiologie über das unzureichende Bild des Körpers als „Spielapparat“ weit hinaus. Vielmehr ist die Entwicklung einer Vorstellung von Körperlichkeit auf mehreren Ebenen gewünscht. Es können nicht lediglich anatomische Gesetzmäßigkeiten und Bewegungsabläufe gemeint sein, ohne dabei nicht auch die Persönlichkeit des Interpreten, den Charakter des Vortragsstückes und schließlich auch das jeweilige Instrument zu beachten. Mahler spricht von dem Körper des Spielers, dem Körper des Instrumentes und auch der Körperlichkeit der Musik. Alle gemeinsam bestimmen den ästhetischen, musikalisch künstlerischen Vortrag (vgl. Mahler, 1998, 8).

Damit schließen sich losgelöstes Probieren von Gelenkstellungen, aufgesetztes Bewegungsverhalten oder beziehungslose Körperübungen als ledigliche Trainingseinheiten in direktem Bezug auf das Musizieren umgehend aus. Vielmehr sind Erfahrungen und Übungen zur Wahrnehmungsschulung gemeint. Übungen, die zu einem genauen sinnlichen Wahrnehmen und Erkennen anleiten. Musikphysiologische Kenntnisse verhelfen Schülern und Lehrern sowohl bei motorischen Verläufen, als auch bei der Fähigkeit zur Unterscheidung von verschiedenen Spielweisen genauer zu differenzieren.

Auch die generelle Unterscheidung des eigenen Spiels von dem des Lehrers kann damit, vor allem bei StudentInnen, zu einer objektiveren Sicht geführt werden. Umgekehrt können Rückschlüsse des Pädagogen von der eigenen Spielweise auf die des Schülers, im Sinne von „kopieren“, zu Störungen beim Spiel führen. Die anatomischen, physiologischen und psychologischen Faktoren sind individuell verschieden. Übernahmen durch kopieren hemmen oder verhindern sogar die Möglichkeit der Entwicklung zur „Achtsamkeit“.

In Bezug zur Aufführungsangst treten, wie schon aufgezeigt wurde, Indikatoren verschiedener Qualitäten auf. Um sie wahrzunehmen und als solche anzuerkennen, bedarf es der Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und zur Reflexion. Sie sind Voraussetzung für die Entwicklung veränderten Lernverhaltens. Um Indikatoren und

die damit verbundenen Gewohnheiten ändern zu können ist musikphysiologisches Grundwissen notwendig. Ziel ist letztlich, eine größere Leistungsfähigkeit im Allgemeinen und in Auftrittssituationen zu erlangen.

Aufführungsangst – ein Tabu-Thema

Bis heute ist Aufführungsangst für viele ein Tabu-Thema. Große Disziplin, Erwartungsdruck und Karrierevorhaben drängen unerwünschte Faktoren in den Hintergrund. In jungen Jahren und im Studium zeigt der Körper zwar sehr wohl Reaktionen. Sie werden von der betreffenden Person aber nicht als alarmierend eingeschätzt, weil sie noch nicht zu gravierenden körperlichen oder psychischen Einschränkungen, etwa einer Spielunfähigkeit führen. Wie die erfahrene Musikmedizinerin A. Brandfonbrener hierzu meint: „Eine Form von Prävention liegt darin, daß Musiker sich mit Maßnahmen beschäftigen und auch daran beteiligen. Genau da beginnt das Problem: Die Studenten halten sich für unsterblich. Sie sind die Konservativsten.“ (Brandfonbrener, 1998) Im Berufsleben führen die Folgen von langjährigem Fehlverhalten dann oft unweigerlich zur Auseinandersetzung mit den Störfaktoren, weil das Stadium der Berufsunfähigkeit nun erreicht ist oder unmittelbar bevorsteht.

Um so wichtiger scheint die Einbindung der Musikphysiologie in die Ausbildung der Musikberufe an den Hochschulen. An den Musikhochschulen von Leipzig und Hannover wurden bereits Modelle in Zusammenarbeit mit Medizinern und Psychologen entwickelt und in die Praxis umgesetzt. Eine anwendungsbezogene Wissenschaft wird somit etabliert.

Lehrer: Künstler oder Pädagoge?

Das Phänomen der Aufführungsangst wurzelt in der Beurteilung der Leistung. Junge Kinder haben weniger Aufführungsangst, weil ihr Instinkt noch überwiegt. Die Wahrnehmung ist noch auf sich selbst bezogen und nicht auf die Außenwelt und deren Anspruch. Mit zunehmenden Alter lenkt das Kind seine Aufmerksamkeit mehr auf die Umwelt und deren Beurteilung (ab 5–6 Jahren). Der Verhaltensforscher Arcier meint: „Wenn bei Kindern Veränderungen im Auftrittsverhalten auftauchen, gründen sie auf die Beurteilungen. Das körperliche Selbstbewußtsein verschlechtert sich. Die Aufführungsangst verstärkt sich.“ (Arcier, 1998)

Neben der Reaktion der Eltern spielt die Aussage des Lehrers über den Vortrag eine entscheidende Rolle für den Schüler. Die Beziehung von Lehrer und Schüler hat direkten Einfluss auf die eigentliche Leistungsfähigkeit des Schülers. In Zusammenhang damit steht das Selbstverständnis des Lehrers. Sieht er sich als Pädagoge oder als Künstler? Kann er beide Bereiche professionell ausfüllen und will er das?

Für den Schüler tritt er jedenfalls in zwei Identitäten auf. Damit ist der Anspruch, beide Seiten professionell abzubilden und voneinander genügend zu differenzieren, gegeben. Auch hier ist ein Blick auf die Ausbildung an Musikhochschulen nötig. Die Ausbildung zum professionellen Künstler steht eindeutig im Vordergrund. Musiker sein, heißt künstlerisch tätig zu sein. Dem Instrumentalfach oder Hauptfach wird der höchste Stellenwert verliehen. Dem ernstgemeinten Anspruch, *professionelle* Pädagogen auszubilden, kommen die wenigsten Hochschulausbildungen nach.

Wenn der Lehrer sich als Künstler vermittelt, möchte er ein gutes Vorbild sein. Der Schüler versucht zu übernehmen. Daraus resultiert aber meist zu wenig Freiraum für die eigene Spielweise und die eigene Persönlichkeit. Der Aspekt der Unterwerfung von Seiten des Studierenden unterstützt dieses Missverhältnis.

Konsequenzen für den (Anfangs)unterricht

Bedeutsam für die künstlerische und musikalische Entwicklung ist nach Meinung vieler Fachleute der Anfangsunterricht. Er trägt zunächst zur allgemeinen persönlichen Entwicklung bei. In ihm wird auch die Basis für spätere Entwicklungen musikalischer und künstlerischer Art gelegt. Dazu gehören sowohl förderliche Impulse, als auch störende Einflüsse. Beide sind von der Verknüpfung der Lerninhalte mit den zugehörigen Emotionen abhängig. Die Vermittlung von Lerninhalten ist auf beiden Seiten mit Emotionen verbunden. Das Schüler-Lehrer-Verhältnis ist gerade bei jungen Kindern durch Lust oder Unlust geprägt. Der Schüler muss sich mit der gestellten Aufgabe identifizieren können. Auch hier besteht dringender Bedarf für die PädagogInnen, mit den Gefühlen intelligent umzugehen, weil die Tiefe und Stärke der Gefühle bei der Vermittlung zur Identifikation mit den Inhalten und der Festlegung derselben beiträgt (vgl. Pauls, 1998).

Für kreative Tätigkeiten, wie Musizieren, die zur Höchstleistung gebracht werden sollen (ein Vorspiel kann das für einen Schüler durchaus bedeuten), ist eine besondere Qualität von Konzentration nötig. Ein konzentrierter, aber doch emotional ausgeglichener Zustand ist gemeint. Jede auffallende Emotion würde die erwünschte musikalische Höchstleistung stören. Der Wissenschaftler Csikszentmihalyi prägte den Begriff des „Fließens“. Kennzeichen des Fließens ist ein Gefühl von Freude bis hin zur Ekstase. Die ganze Aufmerksamkeit ist auf die eigene Tätigkeit gelenkt und dabei doch angemessen entspannt. Dieser Zustand ist bei Kindern, die spielen, Objekte herstellen oder malen, zu beobachten. Musiker erkennen den Zustand, wenn sich die Musik bei einem Vortrag „wie von selbst ereignet“. Sie widmen sich ganz der Tätigkeit, ohne Vorgänge noch bewusst zu steuern.

Untersuchungen in Amerika zeigten, dass SchülerInnen, die beim Lernen in den Zustand des Fließens gerieten, erfolgreicher sind, unabhängig von ihrem getesteten Begabungsniveau. Abgesehen von der denkenden Intelligenz, die in den vergangenen Jahrzehnten für Lehrpläne und Bildungskonzepte ausschlaggebend war, legen

viele Wissenschaftler inzwischen ihr Interesse auf die Erforschung der emotionalen Intelligenz.

Neben theoretischen Lerninhalten sind vor allem eine Harmonisierung von Gefühl und Denken anzustreben. Das emotionale Gehirn ist am rationalen Denken genauso beteiligt wie das denkende Gehirn. Die Emotionen besitzen eine Intelligenz, die vor allem in praktischen Fragen ausschlaggebend ist. Es existiert ein komplementäres Verhältnis von limbischem System und Neokortex, Mandelkern und Präfrontallappen. All diese Instanzen wirken vollberechtigt am Gefühlsleben mit.

Schlusswort

Die Relevanz von Aufführungsangst für die Leistungsfähigkeit bei Musikern ist unbestritten. Nach wie vor gehört dieses Phänomen zu den Tabu-Themen unserer Gesellschaft. Ängste, Schwächen und Niederlagen werden nicht thematisiert, Lernprogramme als „unkünstlerisch“ zur Seite gelegt. Daher geht nach wie vor der Appell an die Musikhochschulen und die Musikschulen, aktuelle Maßnahmen sowie präventive Angebote in den Studien- bzw. Lehrplan zu integrieren. Die größte Chance, individuelle Kräfte und Begabungen weitreichend störungsfrei nutzen zu können, liegt in der Prävention. Die aufgezeigten Möglichkeiten richten sich an die Auszubildenden, die Studierenden und die SchülerInnen. Der Anfangsunterricht bietet naturgemäß bevorzugt die Chance zur Prävention von Aufführungsangst. Dieser Verantwortung müssen sich SchülerInnen, MusikpädagogInnen und HochschulprofessorInnen gleichermaßen stellen. Dann können die Situationen von Aufführungsängsten persönlichkeitsfördernd und damit auch emotional positiv genutzt werden.

Literatur

- Arcier, A. F.: Vortrag: *Aufführungsangst und das musizierende Kind*, 6. Europäischer Kongress für Musikermmedizin und Musikphysiologie in Berlin 1998
- Blum, J.: *Musikphysiologie. Betreuung und Forschung an deutschen Musikhochschulen*, in *Üben & Musizieren* 13, 3/1996
- Brandfonbrener, A.: Vortrag: *Warum Musiker eine besondere medizinische Betreuung brauchen und verdienen*, 6. Europäischer Kongress für Musikermmedizin und Musikphysiologie in Berlin 1998
- Fröhlich, W. D.: *Angst: Gefahrensignale u. ihre psychologische Bedeutung*, dtv, München 1982
- Goldstein, E. B.: *Wahrnehmungspsychologie*, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 1997
- Goleman, D.: *Die emotionale Intelligenz*, dtv, München 1998, 8. Aufl.
- Heinel, N.: *Die Gestaltungsangst des Musikers*, Edition Praesens, Wien 1998
- Heinzel, J.: *Angstabbau bei Schülern*, Carl Mahrhold Verlag, Berlin 1987
- Herrmann, P.: *Validität von Angstindikatoren im Grundschulalter*, Dissertation Univ. Essen Gesamthochschule; 1986

- Kluge, K. J.: *Schulangst ist Kinderangst*, Reha-Verlag, Bonn 1981
- Klöppel, R.: *Die Kunst des Musizierens*, Schott, Mainz 1997
- Krohne, H. W.: *Angst und Angstverarbeitung*, Kohlhammerverlag, Stuttgart 1975
- Mahlert, U.: Vortrag: *Zum Verhältnis von Musikpädagogik und Musikphysiologie*, 6. Europäischer Kongress für Musikermmedizin und Musikphysiologie in Berlin 1998
- Möller, H.: *Lampenfieber und Aufführungsängste*, in *Üben & Musizieren*, Heft 5, Schott, 1999
- Pauls, R.: Vortrag: *Prävention von Podiumsangst im musikpädagogischen Prozeß*, 6. Europäischer Kongress für Musikermmedizin und Musikphysiologie in Berlin 1998
- Reinhardt, U., Krätschmar, W.: *Medizin an der Musikhochschule*, in *Üben & Musizieren*, Heft 5, Schott, 1999
- Sarason, S.: *Angst bei Schulkindern*, Klett Verlag, Stuttgart 1971
- Spitzer, M.: *Geist im Netz*, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 1996
- Wagner, C.: *Medizinische Probleme bei Instrumentalisten*, Laaber Verlag, Laaber 1995
- Wolpe, J.: *Unsere sinnlosen Ängste*, Econ Verlag, Düsseldorf 1984

EMPFOHLENE LITERATUR

- Alexander, F. M.: *Der Gebrauch des Selbst*, Kösel, München 1988
- Barlow, W.: *Die Alexandertechnik*, Kösel, München 1987, 3. Aufl.
- Feldenkrais, M.: *Bewußtheit durch Bewegung*, Suhrkamp, Frankfurt 1968
- Gardner, H.: *So genial wie Einstein*, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1996
- Gruhn, W.: *Wahrnehmen und Verstehen*, Florian Noetzel, Wilhelmshaven 1998, 2. Aufl.
- Hanna, T.: *Das Geheimnis gesunder Bewegung*, Junfermann, Paderborn 1994
- Levitt, E.: *Die Psychologie der Angst*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1987, 5. Aufl.
- Mahlert, U. (Hrsg.): *Spielen und Unterrichten*, Schott, Mainz 1997
- Metzig, W.: *Prüfungsangst und Lampenfieber*, Springer Verlag, Heidelberg, 1998
- Schnack, G.: *Gesund und entspannt musizieren*, Gustav Fischer, Bärenreiter, Stuttgart, Kassel 1994
- Stemme, F.: *Die Entdeckung der emotionalen Intelligenz*, Heyne Verlag, München 1996
- Wildman, F.: *Feldenkrais Übungen für jeden Tag*, Fischer, Frankfurt 1995