

MOTIVATION

Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu verteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.

Antoine de Saint Exuperie

Allgemeine Einführung

Dieses Kapitel ist im wesentlichen der Anwendung von Motivationstheorie auf die Unterrichtspraxis gewidmet. Inzwischen sind so viele Forschungsbefunde ausgebreitet worden, um daran den gegenwärtigen Stand der Theoriebildung zu erläutern, dass die Frage überfällig zu machen sei. Es geht aber nicht nur um diesen Nachweis, nicht nur um die Rechtfertigung von Forschung und Theorie gegenüber der Praxis. Gleichzeitig ist es wichtig, den Praktiker unbefangener zu machen gegenüber den abstrakten Aussagen wissenschaftlicher Theorie; ihn anzuregen, seine Praxis zu analysieren, aufzuhellen; ja, ihn in die Lage zu versetzen, bisherige Praxis zu ändern, umzugestalten, neue Praxis zu erfinden. Es gibt manche gelehrte Erörterungen über das sog. „Theorie-Praxis-Verhältnis“. Das Wesentliche lässt sich auf zwei einfache Formeln bringen. Die erste Formel lautet: „Praxis ohne Theorie macht auf die Dauer dumm.“ Genau genommen ist Praxis nie ohne Theorie. Immer stehen hinter einem konkreten Tun abstrakte Sachverhalte in Form theoretischer Gewissheiten, wie man verfolgte Ziele erreicht. Aber diese Theorie kann hinter lauter überlieferter Praxis zurückgetreten oder darin unkenntlich geworden sein. Die Bedingungen, unter denen sie gilt, können nicht mehr gegeben sein. Die verfolgten Ziele können sich verschoben haben. Nicht zuletzt kann die bisherige Theorie auch überholt sein. Unter all diesen Umständen verliert Praxis die Fähigkeit, sich zu korrigieren, sich auf neue Zielpunkte einzustellen. Sie wiederholt sich selbst, sie kann nicht lernen, sie wird „dumm“.

Die zweite Formel lautet: „Theorie ohne Praxis macht auf die Dauer blind“. Genau genommen ist Theorie nie ohne Praxis. Denn Theorien sind sehr allgemein gefasste Sachverhalte über Bedingungsbeziehungen von Erscheinungen (geordnet etwa nach Ursachen und Wirkungen), die letzten Endes in Handlungen und Beobachtungen ihre konkreten Erfahrungsgrundlagen haben. Theorien können aus sich selbst heraus fort gesponnen, mit anderen Theorieansätzen vereinigt und auf neue, ähnlich erscheinende Sachverhalte übertragen werden. Dabei kann die ursprüngliche Erfahrungsgrundlage unvollständig berücksichtigt sein, sie kann vergessen oder voreilig auf andere Sachverhalte übertragen werden. Ohne Rückbindung an die Erfahrungspraxis wird eine Theorie blind, d. h. sie gewinnt keinen weiteren Erklärungswert. Man kann also einerseits sagen, dass Praxis Fundgrube und Prüfstein der Theorie ist. Andererseits führt Theorie zur Klärung und Verbesserung von Praxis.

In diesem Kapitel soll nun endlich an einigen Beispielen gezeigt werden, wieweit die Motivationstheorie, praxistauglich ist, d. h. wieweit sie sich in Praxisverbesserungen bewährt. Nicht ohne Grund wurde zunächst nur Theorie dargestellt und nicht gleich mit vertrauter Praxis in Beziehung gebracht. Denn dies könnte leicht die Unterschiedlichkeit zwischen abstrakter Grundsätzlichkeit der Theorie und den vielerlei konkreten Besonderheiten der Praxis verwischen. Weder sollte Theorie als etwas erscheinen, was sich gängiger Praxis zur

nachträglichen Begründung schnell beilegt (Theoretizismus); noch sollte Theorie als etwas erscheinen, das sich sogleich und mit Leichtigkeit überall in Praxis übersetzen ließe und lassen müsse (Praktizismus).

Theoriekonzepte besitzen abstrakte Allgemeinheit. Es sind immer nur grundlegende Einzelaspekte (solche, die einen Unterschied ausmachen), nach denen Theorie die verschiedensten Praktiken beurteilt, klärt und auf den gleichen Nenner bringt. Mit diesem theoretischen Rüstzeug lassen sich viele Einzelaspekte gängiger Unterrichtspraktiken auf ihre Motivierungswirkungen hin analysieren, klären und verbessern. Das soll an einigen Beispielen gezeigt werden, um zur selbständigen Anwendung von Theorie auf Praxis anzuregen. Ein letztes Wort ist angebracht über die Beziehungen zwischen Motivationsforschung und Pädagogischer Psychologie. Erst neuerdings und zögernd ist das gegenseitige Interesse aneinander gewachsen. Die Motivationsforscher sehen im Bildungsbereich zunehmend ein wichtiges Anwendungs- und Anregungsfeld für ihre Forschung. In der Pädagogischen Psychologie andererseits wird Motivation allmählich als ein zentrales Problem betrachtet. Es gibt drei große klassische Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Unterrichtspraxis: Fähigkeitsmessung, Altersplatzierung und Instruktionsoptimierung. Die Fähigkeitsmessung ist der älteste Beitrag. Der letzte große Beitrag der Pädagogischen Psychologie, der z. Z. im Vordergrund steht, ist die Instruktionsoptimierung. Vielleicht wird eine bessere Lernmotivierung einmal ein vierter großer Problembereich der Pädagogischen Psychologie werden, der sich auf mancherlei Weise mit Problemen der Instruktionsoptimierung, der Fähigkeitsmessung und Altersplatzierung verknüpft. Die erste Hälfte des Kapitels ist der Frage gewidmet, wie eine bessere Lernmotivierung zu erreichen sei. Es werden drei verschiedene Ansätze zur Motivierung des Schülers in motivationstheoretischer und in unterrichtspraktischer Hinsicht – sowie auf ihre gegenseitige Entsprechung – erörtert. Die drei Ansätze sind: Motivieren (a) durch Lob und Tadel, (b) durch Aufforderungsgehalte der Eigeninitiative und Selbststeuerung des Verhaltens. In der zweiten Hälfte des Kapitels geht es um Lernziele für den Unterricht. Welche Beiträge kann die Psychologie leisten, um bestehende Lernziele zu klären und besser erreichbar zu machen? Es wird darüber hinaus gezeigt, dass sie auch in der Lage ist, neue Lernziele aus ihren Erkenntnissen heraus abzuleiten und vorzuschlagen. Das wird am Beispiel „nicht-akademischer“ Lernziele zu zeigen versucht.

Arten von Motivation

Meist wird zwischen biologischen (angeborenen) Motiven („biologische Triebe“) und psychologischen bzw. sozialen (erlernten) Motiven (Interessen, Strebungen) unterschieden. Allerdings ist dabei nicht zu übersehen, dass auch die biologischen Motive in Bezug auf „die Art und Weise, in der sie befriedigt werden, in hohem Maße durch Lernprozesse und kulturelle Faktoren“ beeinflusst werden. Man denke zum Beispiel an die zwischen einzelnen Menschen wie auch Nationalitäten bzw. Kulturkreisen bestehenden Unterschiede in Essgewohnheiten und Nahrungszusammenstellungen wie auch an den Begriff „Esskultur“.

Von einem anderen Ansatz ausgehend, kommen wir zur Einteilung der Motive in Mangel- und Überflussmotive. Sie berufen sich dabei auf vier „allgemeine Ziele menschlichen Verhaltens“: Überleben, Sicherheit, Befriedigung und Reizung. Der Mensch trachte danach, „am Leben zu bleiben, sich in Sicherheit zu wissen, Angenehmes zu erleben und neue Reize zu erfahren“.

Mangelmotivation: auf Überleben und Sicherheit gerichtet; durch Bedürfnisse gekennzeichnet, die darauf abzielen, Mängel (z.B.: Hunger, Sauerstoffmangel), Störungen (z.B.: Krankheit, Schmerz) zu beheben und Gefahren, Bedrohungen und Angst zu vermeiden; angestrebt wird eine Spannungsverminderung.

Überflussmotivation: auf Befriedigung und Reizung gerichtet; das Bestreben geht dahin, „angenehme Ereignisse zu haben, Befriedigung zu erlangen, zu wissen, verstehen, lernen und entdecken, Neues zu suchen und zu schaffen und etwas zu leisten“; meist wird Spannungszunahme gesucht.

Fast jede menschliche Handlung kann Mangel- oder Überflussmotivation bzw. beides ausdrücken. Der Hungrige z.B. kann sein Essbedürfnis in einer genussvollen Weise befriedigen, die weit über das bloße Ausgleichen eines Mangelzustandes hinausgeht.

Eine detaillierte Aufgliederung der Mangel- und Überflussmotive zeigt die folgende Übersicht.

Beziehung auf den eigenen Körper

Überleben und Sicherheit (Mangelmotive)

Das Vermeiden von Hunger, Durst, Sauerstoffmangel, Hitze und Kälte, Schmerz, Überfüllung von Blase und Mastdarm, Krankheit und anderer unlustbetonter körperlicher Zustände usw.

Befriedigung und Reizung (Überflussmotive)

Das Erreichen angenehmer sinnlicher Erfahrung hinsichtlich Geschmack, Geruch, Ton und Klang usw.; sexuelle Lust; Muskeltraining, rhythmische Körperbewegung usw.

Beziehung auf die Umwelt allgemein

Überleben und Sicherheit (Mangelmotive)

Das Vermeiden von gefährlichen, scheußlichen, hässlichen und ekelerregenden Dingen; das Aussuchen von Gegenständen, die fürs weitere Überleben und die eigene Sicherheit notwendig sind; das Aufrechterhalten einer stabilen, klaren und vorhersagbaren Umwelt usw.

Befriedigung und Reizung (Überflussmotive)

Das Erreichen genussreicher Besitztümer; Konstruieren und Erfinden von Gegenständen; Verstehen der Umwelt; Probleme lösen; spielen; suchen nach Neuigkeiten und Veränderungen in der Umwelt usw.

Beziehung auf andere Menschen

Überleben und Sicherheit (Mangelmotive)

Das Vermeiden von zwischenmenschlichen Konflikt und Feindschaft; das Aufrechterhalten von Gruppenzugehörigkeit, Prestige und Ansehen; von anderen umsorgt werden; anpassen an Gruppenmaßstäbe und Werte; das Erlangen von Macht und Herrschaft über andere Menschen usw.

Befriedigung und Reizung (Überflussmotive)

Das Erreichen von Liebe und positiver Identifizierung mit Menschen und Gruppen; freudiges Zusammensein mit anderen; Hilfe und Verständnis gegenüber anderen Menschen; unabhängig sein usw.

Beziehung auf das Ich

Überleben und Sicherheit (Mangelmotive)

Das Vermeiden von Minderwertigkeits- und Misserfolgsgefühlen, wenn das Ich mit anderen oder mit dem idealen Ich verglichen wird; das Vermeiden von Identitätsverlust; das Vermeiden von Gefühlen der Scham, der Schuld, Furcht, Angst, Trauer usw.

Befriedigung und Reizung (Überflussmotive)

Das Erreichen von Gefühlen der Selbstachtung und des Selbstvertrauens; sich ausdrücken; ein Leistungsgefühl haben; sich herausgefordert fühlen; das Setzen moralischer und anderer Werte; das sinnvolle Einordnen des Ich innerhalb des Universums.

Motivieren durch Aufforderungsgehalte der Aufgabensituation

Über die vorweggenommenen Handlungsfolgen zu motivieren, ist nur eine unter mehreren Möglichkeiten, die Motivierung zu beeinflussen. Sie ist besonders in solchen Fällen geeignet, wo eine intrinsisch motivierte Selbststeuerung zu wünschen übrig lässt.

Statt Lob und Tadel zu erteilen, stellen Erzieher nicht selten auch Belohnungen oder Bestrafungen in Aussicht. So waren in der Schule früher etwa Fleißkärtchen für gute Leistungen gebräuchlich. Diese altmodische Praxis hat inzwischen eine Erneuerung erfahren, die in einer unerhörten Perfektion sich die von Skinner entwickelten Techniken des operanten Konditionierens zunutze macht (vgl. Angermeier 1972 , Goodall 1972). Das sog. *Behavior Shaping-Verhaltensformung*- greift z. Z. wie eine Bewegung in den Vereinigten Staaten um sich und stülpt z. B. über ganze Schulen ein raffiniertes Belohnungssystem, um uninteressierte Schüler in fleißige zu verwandeln. (*Behavior shaping (engl.) = Verhaltensformung, aufgrund von Techniken des von B. F. Skinner erforschten operanten Konditionierens: Ein erwünschtes Zielverhalten wird allmählich „herausgeformt“, indem jedem jede schrittweise Annäherung an das Zielverhalten unmittelbar belohnt wird. Dabei können verschiedene Bekräftigungstechniken (-pläne) verwendet werden.*)

Das Problem aller Handlungsfolgen, die auf Fremdbekräftigung beruhen, ist es, ob und wieweit es gelingt, eine Selbststeuerung zu fördern, die das äußere Kontrollregime allmählich überflüssig macht; vorausgesetzt natürlich, dass die herausgeformte Verhaltensmotivierung pädagogisch überhaupt wünschbar ist. Es gibt aber noch andere Möglichkeiten der Verhaltensmotivierung, die dieses Problem nicht haben. Statt über den Anreiz der vorweggenommenen Handlungsfolgen kann man auch über die Gestaltung der Aufforderungsgehalte der Aufgabensituation motivieren. Am einflussreichsten ist hier der erlebte Schwierigkeitsgrad der Aufgabe. Damit liegt der wohl wichtigste Motivierungsfaktor in der Unterrichtsgestaltung in der Hand des Lehrers. Wieweit gelingt es ihm, den Schwierigkeitsgrad seines Unterrichtsangebots dem bereits erreichten Leistungsstand des einzelnen Schülers anzupassen und nur leicht zu überfordern?

Lernbedingungen herzustellen, die dem Prinzip der Passung entsprechen, ist eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichtens. Dieses Problem hat in vielen Ländern zu Unterrichtsorganisationen geführt, in denen die Schüler nach ihrem erreichten Fähigkeitsstand zu Klassen und Kursen gruppiert werden, häufig nach so globalen Kriterien wie dem IQ. Diese Praxis der- wie man in Deutschland sagt - >äußeren Differenzierung< hat kaum die erwünschten pädagogischen Effekte, aber dafür manche bedenklichen Nebenwirkungen – so gibt es eine

frühe Auslese nach sozialer Herkunft, nach Verhaltensstörungen, nach anfänglich mitgebrachter Lernmotivation. Die Anregungswirkung ungruppierteter Klassen auf schwächere Schüler wird abgeschnitten. Günstiger ist dagegen eine auf je einzelne Fächer bezogene Leistungsgruppierung, wie sie etwa als sog. Kern- und Kurssystem in vielen deutschen Gesamtschulversuchen praktiziert wird.

Aber auch hier ist es kaum möglich, für eine größere Gruppe von Schülern eine optimale Passung zu erzielen. Ohne dass einige von dem gleichen Unterrichtsangebot unterfordert und andere überfordert werden. Gegenwärtig sucht man deshalb nach zusätzlichen und praktikablen Formen der sog. > inneren Differenzierung< d.h.

Nach Möglichkeiten, die den Schülern selbst die Wahl des von ihnen bevorzugten Schwierigkeitsgrades und Lerntempos freistellen und die selbstgesteuerte Bildung kleinerer Gruppen im Klassenverband erlauben.

Es sei kurz über zwei Untersuchungen berichtet, denen die motivationstheoretischen Überlegungen zum Prinzip der Passung zugrunde lagen. In beiden Fällen konnten die Schüler sich selbst betätigen und den bevorzugten Schwierigkeitsgrad der Aufgabe selber wählen. Die erste Untersuchung stammt von Heinz Walter (1968). Hier ging es um Rechtschreibleistungen im 4. Schuljahr.

Es waren Schüler einer Montessori-Schule, die mit einer inneren Differenzierung im Klassenverband bereits vertraut waren. Während einer Versuchsdauer von 4 Wochen wählte die Experimentalklasse jeder Schüler jeden Tag ein Diktat aus einem nach 5 Schwierigkeitsstufen gestaffelten Übungsmaterial aus. Die Diktate waren auf Schallplatten, die er sich selbst über ein Diktiergerät mit Kopfhörer in einer Ecke des Klassenzimmers vorspielen konnte. Anhand eines zugehörigen Kontrolltextes konnte der Schüler seine Rechtschreibleistung selber feststellen und korrigieren. In der Parallelklasse, die als Kontrollgruppe diente, wurden täglich Rechtschreibübungen veranstaltet, die teils in kleinen Gruppen auch in etwa den Leistungsstand der einzelnen Schülern war vorher die Ausprägung des Leistungsmotivs erhoben worden.

Wie nach dem Risikowahl-Modell zu erwarten, wählten die Erfolgsmotivierten In der Experimentalgruppe realistischer und beweglicher, während sich die Misserfolgsmotivierten überforderten. Erfolgsmotivierte differenzierten schärfer zwischen den verschiedenen Schwierigkeitsgraden, sie nutzen die Rückmeldungen anhand der Kontrolltexte mehr und verbesserten mehr Fehler. Wie es der Theorie des Risikowahl-Modells entspricht, zeigte sich also, daß misserfolgsängstliche Schüler unter freigestellten Lernbedingungen kein zweckmäßiges Arbeitsverhalten zeigen und erst dahin gebracht werden müssen, realistische Ziele zu wählen, sensibler für Schwierigkeitsunterschiede zu werden und Rückmeldungen über erzielte Leistungsergebnisse besser zu nutzen. Hat sich nun nach 4 Wochen in der Experimentalklasse ein steilerer

Leistungszuwachs ergeben als in der Kontrollgruppe, obwohl auch hier Übungen schon z.T. individualisiert worden waren? Das ist der Fall.

Die zweite Untersuchung stammt von Gerhard Hecker (1971). Hier wurde der Sportunterricht einer Schulanfängerklasse über das ganze Jahr hinweg nach dem Prinzip der Passung gestaltet. Um eine Vorstellung von den leitenden Gesichtspunkten der umfangreichen Lehrplanentwicklung zu geben, sei der Verfasser selbst zitiert:

„Wir bemühen uns um die Anpassung an das Lernpotential der Schüler. Das >Prinzip der optimalen Passung< sollte über Aufgaben einer mittleren Schwierigkeit erreicht werden. Dabei sollten die Aufgaben möglichst eine individuelle Differenzierung zulassen, die von den Schülern selbst vollzogen werden konnte. Beispiel: Werft den Ball so gegen die Wand, dass ihr ihn wieder auffangen könnt! Die von den Schülern selbst zu vollziehende Passung wird durch die unterschiedlichste Entfernung von der Wand erreicht. – Wir gaben den Kindern immer wieder Gelegenheit, sich über eine verhältnismäßig lange Zeit selbstständig um die Bewältigung von Aufgaben bemühen zu können. Der Lehrer gab dabei nur in besonderen Fällen individuelle Hilfen.<

Die Versuchsklasse wurde mit zwei Kontrollklassen verglichen, von denen die zweite nach einem in der Ex-DDR verbindlichen Lehrplan unterrichtet wurde, der für jede Stunde ein bestimmtes Programm vorsieht, das die Leistungsmöglichkeiten der meisten Kinder eher unterfordert. Um einen Vergleich der verschiedenen Lehrverfahren zu objektivieren, wurden vielerlei Aufgabentests und Beobachtungsverfahren entwickelt. Am Ende des Schuljahres fiel der Leistungszuwachs an motorischer Geschicklichkeit in den meisten Aufgaben klar zugunsten der Versuchsklasse aus. Wichtiger in unserem Problemzusammenhang ist die Frage, ob sich Unterschiede in der intrinsischen Motivierung entwickelt haben. Zu diesem Zweck zog der Autor Ausdauer in einer Tätigkeit als Kriterium der Motivierungsstärke heran. Den Kindern wurden drei verschiedene Aufgaben gestellt – z.B. in der Turnhalle umherzulaufen und dabei einen Ball mit der rechten oder linken Hand immer auf den Boden zu prellen oder an verschiedenen Turngeräten nach eigener Wahl Übungen auszuführen. Beobachter registrierten die Ausdauer jedes Kindes, d.h. wie lang es über eine Periode von 8 Minuten ohne Unterbrechung bei der selbstgestalteten Aufgabentätigkeit blieb.

Die Ergebnisse sind eindeutig. In der Versuchsklasse betrugen die Unterbrechungen der Aufgabentätigkeit nur 3% der gesamten Beobachtungszeit, in der Kontrollklassen war die mittlere Unterbrechungsdauer dreimal so hoch. Zusammenfassend lässt sich sagen: Ein Aufgabengebot von mittleren Schwierigkeitsgraden, dessen individuelle Dosierung der Schüler selbst vornehmen kann, fördert nicht nur den Lernfortschritt, es erhöht auch die intrinsische Motivierung, sich mit diesen Aufgaben zu beschäftigen.

Motivieren durch Lob und Tadel: Analyse und Verbesserung einer Praxis

Erkenntnisse der Motivationstheorie haben bislang in der Pädagogischen Psychologie und in der Lehrerbildung kaum eine Rolle gespielt. Dies gilt, so verwunderlich es erscheinen mag, auch für die zentrale Frage, wie man Kinder besser für etwas motivieren kann, dem sie - wie dem Lernen in der Schule - häufig wenig abgewinnen können. Das heißt aber nicht, dass es nicht eine traditionelle und ausgebaute Praxis der Motivierung von Schülern gäbe. Es gilt sie selbstverständlich, und wir alle verwenden sie wie das Natürlichste von der Welt. Jeder kennt solche Mittel der Motivierung, vor allem etwas Lob und Tadel. Dazu liegen seit 75 Jahren Untersuchungen im Labor wie im Klassenzimmer vor. Die Befunde sind wenig erhellend, ja sie ergeben ein konfuse Bild von den Motivierungswirkungen der herkömmlichen Lob und Tadel Praxis. Im allgemeinen beeinflusst Lob die weiteren Leistungen eher günstig, Tadel dagegen eher nicht. Aber in einigen Untersuchungen zeigte sich der umgekehrte Effekt. Manchmal fand sich auch gar keine Wirkung. Nicht selten wurden Leistungsverbesserungen ungenügend gegen einfache Übungseffekte abgesichert. Und vor allem: Das gleiche, lobende oder tadelnde Verhalten des Lehrers hat auf verschiedene Schüler auch verschiedene, ja teils gegensätzliche Wirkungen. Diese Lage ist typisch für eine Praxis, die theoretisch ungenügend aufgeklärt ist, sowohl im Klassenzimmer wie in all den psychologischen Untersuchungen seit 75 Jahren. Offenbar kann Lob oder Tadel ganz verschiedenes bedeuten. Wir wollen das aufzuklären versuchen, indem wir Theorie zu Rate ziehen, und zwar das *Prozessmodell der Motivation*. Es gilt zunächst, die möglichen Zusammenhänge von Bedingungen und Wirkungen theoretisch zu klären. Haben wir das getan, dann können wir den entscheidenden Schritt tun und uns fragen, wie die Praxis des Lobens und Tadeln verändert werden müsste, um die gewünschten Motivierungseffekte treffsicher und besser zu erzielen. Beginnen wir also zunächst mit der Klärung, was Lob und Tadel im theoretischen Rahmen des Prozessmodells der Motivation im einzelnen bedeuten.

Wir fragen zuerst: In welcher Phase des Handlungsprozesses werden Lob und Tadel überhaupt verhaltenswirksam?

Nun, nicht dann, wenn der Lehrer Lob oder Tadel gerade erteilt hat, denn dann ist gewöhnlich die Tätigkeit des Schülers abgeschlossen und ihr Ergebnis für den Lehrer sichtbar geworden. Vielmehr dann, wenn der Schüler sich wieder vor der Ausführung einer neuen, einer nächsten Tätigkeit befindet, also in der Motivierungsphase.

Fragen wir zweitens: Welche Rolle spielt dann früher erfahrenes Gelobt- und Getadeltwerden?

Es ist ein bestimmter Anreiz, der die Motivierung für die anstehende Handlungsausführung beeinflusst, nämlich die Erwartung von einer weiteren Folge des vielleicht gelingenden oder misslingenden Handlungsausganges. Fragen wir drittens: Was kann diese weitere Handlungsfolge genauer bedeuten? Hier gibt es bereits vier verschiedene Möglichkeiten. Nehmen wir „Lob“. Lob kann erstens den Wunsch nach guten Beziehungen zum Lehrer oder nach Anerkennung und Geltung befriedigen. In diesem Falle ist Lob eine Fremdbekräftigung (Belohnung durch einen anderen) für ein Leistungsverhalten, das primär im Dienste nicht-leistungsthematischer Motive steht. Ein solcher Schüler bekräftigt sich kaum selbst für gute Leistungen. Er ist *extrinsisch* und nicht *intrinsisch* (Intrinsisch versus extrinsisch: stammt aus dem lateinischen und bedeutet wörtlich soviel wie: von innen her vs. Von aussen her. Intrinsisch sind solche Eigenschaften einer Sache, die dieser von innen her zu eigen sind und nicht aus Beziehungen zu anderen Sachen ableiten lassen. In der Motivationspsychologie bedeutet intrinsisch, dass man eine Sache um der Sache selbst willen tut und nicht um anderer Sachen, anderer Zwecke oder Zielsetzungen willen. Extrinsisch ist das Gegenteil von Intrinsisch.) motiviert, um des Lobens willen. Er sieht sich deshalb auch kaum zu Leistungstätigkeiten veranlasst, wenn der Lehrer davon keine Notiz nehmen kann. Um gelobt zu werden, würde er vielleicht sogar gute Leistungsergebnisse dem Lehrer vortäuschen. Lob kann Zweitens eine Rückmeldung über den erzielten Erfolg darstellen, wenn dem Schüler sonst keine unmittelbare Information darüber vorliegt. In diesem Falle informiert Lob über das erzielte Handlungsergebnis und macht damit erst Selbstbekräftigung (Selbstbelohnung) möglich. Drittens kann Lob eine Mischung aus Fremdbekräftigung und Information zur Selbstbekräftigung bedeuten. Viertens kann es schließlich auch bedeutungslos sein, wenn es weder zur Fremdbekräftigung gesucht noch als Information zur Selbstbekräftigung benötigt wird.

Fragen wir viertens: An welchen Gütestandards orientiert sich der Lehrer bei der Erteilung von Lob und Tadel?

Lob und Tadel sind Bewertungen. Bewerten kann man aber nur, wenn man einen *Gütestandard* zugrunde legt. Entscheidend ist, wie weit der Gütestandard des Lehrers der Leistungsfähigkeit des Schülers entspricht und wie weit er mit dessen Gütestandard übereinstimmt. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, die motivationspsychologisch sehr folgenreich sein können. So kann ein Lehrer den Gütestandard im Klassendurchschnitt verankern. Das ist eine soziale Bezugsnorm des Gütestandards. Wer mit seinen Leistungen über dieser sozialen Bezugsnorm liegt, wird gelobt, wer darunter liegt, getadelt. So kommt es dahin, dass einige Schüler nur gelobt, andere nur getadelt werden. Das hat auf die Dauer keinen Informationswert, motiviert wenig, fördert allenfalls eine extrinsische Motivierung, nämlich Lob zu ergattern oder Tadel zu vermeiden. Ein anderer Lehrer kann eher den erreichten Leistungsstandard des einzelnen Schülers als Gütestandard nehmen. Er legt eine individuelle Bezugsnorm zugrunde. Kommt ein Schüler über seinen bisherigen Leistungsstandard hinaus,

so lobt er, fällt er dahinter zurück, so tadelt er. Hat der Schüler einen ähnlich realistischen Gütestandard für die Bewertung seiner eigenen Leistungen, dann stimmt die lobende und tadelnde Fremdbekräftigung des Lehrers mit der Selbstbekräftigung des Schülers in etwa überein. So kann die Selbstbekräftigung noch unterstützt werden. Hat der Schüler dagegen für sich einen unrealistischen Gütestandard, d.h. überfordert oder unterfordert er sich, so kann in Lob und Tadel des Lehrers – sofern beides auf individueller Bezugsnorm beruht – veranlassen, einen realistischen Gütestandard der Selbstbekräftigung zugrunde zu legen. Es gibt noch weitere Möglichkeiten, deren Folgen man sich nun selbst ableiten kann. Z.B Lob und Tadel ohne triftigen Anlaß, weil der Lehrer glaubt, den Schüler generell durch Lob ermuntern und durch Tadel anspornen zu können.

Fragen wie schließlich fünftens: Welche Ursachenerklärung der Schülerleistung lässt der Lehrer in Lob und Tadel Durchblicken?

Enthält der Tadel z.B. einen Hinweis auf mangelnde Fähigkeit, so wird der Lehrer den Schüler kaum anspornen, da er ihm mit solcher Kausalattribution gerade das Aussichtslose vermehrter Anstrengung klarmacht. Andererseits kann Lob wegen sehr hoher Anstrengung dem Schüler deutlich machen, dass es mit seiner Begabung nicht weit her ist. Am besten motiviert Tadel wegen ungenügender Anstrengung und Lob wegen realisierter eigener Fähigkeit. Wir fassen die einzelnen Schritte der bisherigen Analyse noch einmal kurz zusammen.

1. Frage: Welche *Phase* im Handlungsprozess?
Motivierungsphase (vor neuer Handlungsausführung)
2. Frage: Welche *Rolle* spielen Lob und Tadel?
Anreiz, und zwar erwartete *weitere Folge* des künftigen Handlungsausganges.
3. Frage: Welche Bedeutung kann diese weitere Handlungsfolge haben?
 1. Befriedigt nicht-leistungsthematische Motive
Fremdbekräftigung
extrinsische Motivierung der Leistungsfähigkeit

oder

2. *Rückmeldung* des erzielten Handlungsergebnisses
(Information)
Information ermöglicht *Selbstbekräftigung*

oder

3. *Mischung* von Fremdbekräftigung und Information zur Selbstbekräftigung

oder

4. *Ohne Bedeutung*: Weder zur Fremdbekräftigung gesucht noch als Information zur Selbstbekräftigung benötigt.

4. Frage: An welchen Gütestandards orientiert der Lehrer Lob und Tadel?

1. An sozialer Bezugsnorm (Klassendurchschnitt)

... hat auf die Dauer wenig Informationswert ...;

... motiviert wenig ...;

... unterstützt nicht Selbstbekräftigung ...;

... fördert extrinsische Lernmotivierung ...;

oder

2. An individueller Bezugsnorm (Leistungsstand des einzelnen Schülers)

... unterstützt Selbstbekräftigung ...;

... verhilft Schüler zu realistischerem Gütestandard ...;

... fördert intrinsische Motivierung ...

Nach dieser theoretischen Analyse können wir uns fragen, wie die Praxis des Lobens und Tadelns aussehen müsste, um erwünschte Motivierungseffekte treffsicherer zu erzielen. Erwünscht sind solche Motivierungseffekte, die dem Schüler zu mehr Selbststeuerung seines Leistungsverhaltens verhelfen, d.h. die intrinsische Motivierung und Selbstbekräftigung unterstützen, die Entwicklung eines realistischen und zugleich anspruchsvollen Gütestandards fördern.

Aus unserer theoretischen Analyse können wir die folgenden allgemeinen Richtlinien für eine verbesserte Praxis des Lobens und Tadelns ableiten.

1. Die Rückmeldung über das erzielte Handlungsergebnis sollte ganz von Lob und Tadel getrennt werden.

2. Jeder Schüler sollte möglichst umgehend Rückmeldung erhalten. Das genügt für eine Reihe von Schülern, sie benötigen keine Fremdbekräftigung, sondern bekräftigen sich selbst, sobald sie das Handlungsergebnis kennen.

3. Bei Schüler dagegen, die extrinsisch, d.h. vorwiegend um der Fremdbekräftigung willen motiviert sind, oder bei solchen, die ihrer Selbstbekräftigung einen unrealistischen Gütestandard zugrunde legen, kann Lob und Tadel dann zur besseren Motivierung und zur weiteren Motiventwicklung beitragen, wenn
4. der Lehrer den Gütestand jeweils auf die individuelle Bezugsnorm, d.h. auf den erreichten Leistungsstand des betreffenden Schülers stützt und wenn er
5. eine Kausalattribution vornimmt, indem er Tadel an ungenügende Anstrengung und Lob an realisierte Fähigkeiten knüpft.

Erfolgreicher Üben

Eine kleine Lernkunde

Viele Studenten und allzu viele Berufsmusiker verschenken eine Menge ihrer Übezeit. Aus den Übungsstunden ist gewiss mehr herauszuholen und es wird weniger Zeit vergeudet, wenn man weiß, wie man lernen soll, wie Lernblockaden zu vermeiden sind und wie wichtig die Motivation ist. Notwendigerweise muss zwischen dreierlei Arten von Erinnerungsvermögen unterschieden werden:

Das erste, das Ultrakurzzeit-Gedächtnis, hat ein begrenztes Fassungsvermögen und kann nur wenig Information für eine sehr kurze Zeit speichern. „Alle durch die Sinneswahrnehmungen, durch das Auge, das Ohr oder die Haut ankommenden Impulse kreisen zunächst einmal in Form elektrischer Ströme und Schwingungen in unserem Gehirn, wo sie nach zehn bis zwanzig Sekunden wieder abklingen... Mangelndes Interesse (Motivation!), fehlende Assoziationsmöglichkeiten oder störende Zusatzwahrnehmungen (Schmerz) lassen die elektrisch kreisenden Erstinformationen ohne festere Speicherung abklingen.“ (Vester, 1978)

Die Gehirn kreisenden Informationen müssen abgerufen und an bekannten Gedankeninhalten verankert werden. Glücklicherweise sind erfahrene Musiker nicht mehr am „Punkt Null“ ihrer Fertigkeiten! Sie verfügen über eine große Anzahl komplexer Gebilde, die nicht immer wieder zerlegt werden müssen! Für einen Anfänger ist eine Oktave der C-Dur-Tonleiter voller Teilstrukturen, die die Lehrperson im Sinne des kleinsten zu bewältigenden Schrittes aufgliedern muss. Professionelle Musiker dagegen brauchen nur bis zu der nächstliegenden komplexeren Form aufzugliedern, um das Neugelernte zu vereinen, zu verknüpfen. Hiermit sparen Sie Zeit und Energie, da diese komplexen Gebilde sozusagen schon „auf Lager“ sind.

„So kurz die Verweilzeit in unserem Gedächtnis auch ist, sobald wir die Information innerhalb dieser paar Sekunden abrufen, sobald wir sie irgendwelchen bereits gespeicherten Gedächtnisinhalten zuordnen und eine Resonanz mit schon vorhandener Erinnerung erzeugen, können wir auch die neuen Eindrücke vor dem Verlöschen retten.“ (Vester).

„Der Erfolg des Lernens hängt von der Dichte der Verknüpfungen ab: Ein Inhalt, der über mehrere verschiedene Kanäle gelernt wurde, haftet fester im Gedächtnis“. (Mantel, 1987). Lautes Sprechen und Aufschreiben des Notentextes zum Beispiel, verstärken den Lernvorgang.

Das Kurzzeitgedächtnis hat ebenfalls eine begrenzte Kapazität. Es kann ungefähr 15-16 Informationseinheiten (Bit) pro Sekunde aufnehmen und diese 10 Sekunden behalten, d.h. 150-160 Bit haben wir zur Verarbeitung gegenwärtig. Werden die Informationen zu dicht gedrängt hintereinander aufgenommen, geht ein Teil von ihnen verloren; es bleibt dann ohne Pause lernen! Das sollte auch uns Pädagogen hoffentlich daran hindern, zuviel zu schnell anbieten zu wollen! Das Kurzzeitgedächtnis ist das bewusst und operative Gedächtnis, in dem die Informationsverarbeitung stattfindet. Jede Information bleibt ca. 20 Minuten im Kurzzeitgedächtnis, ehe sie ins Langzeitgedächtnis aufgenommen wird.

Das Langzeitgedächtnis besteht in einer Veränderung der Molekülstruktur. Diese Veränderung kann nur vor sich gehen, wenn die Kreisprozesse des Kurzzeitgedächtnisses eine gewisse Zeit lang ungestört ablaufen können. Theoretisch hat das Langzeitgedächtnis ein unbegrenztes Fassungsvermögen. Das Übertragen der Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis verlangt eine gewisse, störungsfreie Zeit. Deshalb können Pausen als ein Festhalten von Informationen betrachtet werden.

Die allerbeste Methode, den neuen Stoff zu behalten, ist, nach dem Lernen zu schlafen! Wenn Sie eine Stelle ausgiebig geübt haben, machen Sie eine kurze Pause, damit sich das Gelernte „setzen“ kann! In den Pausen wird eigentlich erst „gelernt“!

Jede Art von Aufregung oder große gefühlsgeladene Erlebnisse können den Lernprozess stören. Das Gehirn muß von anderen Gedanken frei sein, bevor das Üben wirksam werden kann. Das Gleiche trifft bei Aufregung nach dem Üben zu. Der schwer erarbeitete Stoff kann verlorengehen. Wenn man einen relativ langen Abschnitt von einem Stück (A) lernt und ohne Pause noch einen zweiten Abschnitt (B) hinzufügt, behält man weniger vom ersten Abschnitt, als wenn man nichts neues in der Zwischenzeit gelernt hätte. Tatsache ist, dass nicht nur ein Teil des ersten Abschnitts verlorengegangen ist, sondern auch ein Teil des zweiten.

Beim Einüben verwandter Passagen treten sogar stärkere Lernstörungen auf (Ähnlichkeitshemmung). Üben Sie immer gegensätzliche Passagen nacheinander! Parallele Passagen sollten nur dann nacheinander geübt werden, wenn ein Stück gut gelernt ist, um latente Schwächen festzustellen. Es ist ebenfalls unklug, etwas Neues kurz vor einem Konzert auswendig zu lernen. Passagen, die vorher absolut sicher waren, können plötzlich vergessen werden, wenn man unter Spannung steht! Es ist in der Tat besser, auswendig gelernte Stücke gerade vor einem Konzert von Noten zu spielen, als das Gedächtnis kurz vor dem Auftreten zu testen. Dies ist besonders wichtig für unerfahrene Musiker.

Es ist notwendig, sich Übungsziele zu setzen, die innerhalb kurzer Zeit zu erreichen sind. Weil die Aufmerksamkeitsspanne eines Menschen etwa 20 Minuten beträgt, sollte man sich eine Aufgabe stellen, die innerhalb dieser Zeit zu Ende geführt werden kann. Unerreichte Ziele sind an Misserfolgsgefühlen schuld: Entweder verliert man die Lust, neue Aufgaben anzugehen, oder man lernt, halbfertige Arbeit zu akzeptieren.

Wenn das erste Ziel erreicht ist, ist es wichtig, eine kurze Pause von etwa 5 Minuten zu machen. Ideal ist es, die Unterbrechung auf 20 Minuten auszudehnen, weil diese Zeit benötigt wird, um die Informationen dem Langzeitgedächtnis zuzuführen. Als nachteilig erweist sich allerdings die dann erneut nötige Aufwärmzeit.

Die nächste, 20 Minuten lange Übungseinheit sollte einen zum Vorhergegangenen völlig verschiedenen Stoff enthalten und mit der Pause abgeschlossen werden. Vermeiden Sie es, sich in der Pause geistig zu beschäftigen: Kurz frische Luft zu schnappen oder etwas zu trinken, ist eher zu empfehlen!

Dieser Übungsablauf kann mehrmals am Tag wiederholt werden, aber es ist nie ratsam zu üben, wenn man übermüdet ist. Dann ist ein Spaziergang oder ein Schläfchen besser, als unaufmerksam Passagen durchzuspielen oder stundenlang Fingergymnastik zu machen. Die Stunden am Tag, die das höchste Leistungsvermögen aufweisen, sollten für das Üben reserviert sein. Machen Sie sich diese festen Lernzeiten zur Gewohnheit!

Man kann erkennen, dass in den ersten zwei bis zweieinhalb Stunden Arbeitszeit eine beachtliche Lernmenge aufgenommen wird. Lernen Sie länger, ist die Arbeit nicht effektiv. Dann ist eine Pause von ein bis anderthalb Stunden an der Reihe! Es gibt mit Sicherheit viele Übungsgewohnheiten, die das Lernen hemmen. Zwei übliche Fehler sind. Am Anfang eines Stückes zu beginnen und es ganz durchzuspielen, oder solche Passagen zu üben, die schon fehlerfrei angeeignet sind. Eine gründliche Ausarbeitung eines Werkes durch ausschließliches Durchspielen ist nicht möglich: Die Informationsmenge ist einfach zu groß, als dass man sie sich „am Stück“ einprägen kann.

Es ist besser, die schwierigsten Stellen in einem neuen Stück herauszusuchen um diese zu lernen, bevor man mit den leichteren Teilen weitermacht. Sonst ist es so, als ob man ein Puzzle zusammenlegt, bei dem die wichtigsten Teile fehlen. Viele von uns praktizieren die „Ich-mache-es-morgen“ Selbsttäuschung bei schwierigen Aufgaben. Daß dieses „Morgen“ oft nicht stattfindet, erhöht die Unruhe und Unsicherheit, und diese wiederum erzeugt Lampenfieber. Es ist wirkungsvoller, schwierige Stellen ein paar Mal am Tag über längere Zeit zu üben, als bis kurz vor einer Aufführung zu warten und dann das gleiche Stück

stundenlang in Panik zu üben. Fingersätze, Atemzeichen, Dynamik, ... und andere wichtige Markierungen sollten stets eingetragen werden. Der Versuch, sich jede Kleinigkeit zu merken und behalten, ist eine sinnlose Verschwendung von Denkenergie. Außerdem bilden das Aufschreiben und dazugehörige Verbalisieren eine Hilfe fürs Einprägen!

Benutzen Sie Korrekturmittel, um unerwünschte Zeichen unsichtbar zu machen. Muten Sie Ihrem Gehirn nicht dauernd die Entscheidung „ausführen – ja oder nein?“ zu!

Wenn der musikalische Stoff zu lange ohne jegliche neue Motivierung einstudiert wird, kann ein Lernplateau entstehen. Der Fortschritt am Anfang eines Stückes sinkt bald ab, und es kann sogar passieren, dass trotz des stetigen Übens keine Verbesserung eintritt! Weil man am meisten an der Arbeit mit einem neuen Stück lernt, muß ständig ein neues Stimulans gefunden werden, welches einen Anfangsfortschritt auf Dauer ermöglicht. Da Fehler sehr leicht „miteinstudiert“ werden, ist es erforderlich, schwierige Stellen immer absolut korrekt zu üben. Eingeeübte Fehler sind besonders schwierig zu beheben! Es gibt viele Methoden, schwierige Stellen so umzugestalten, dass sie immer wieder neu erscheinen, zusätzliche Informationen ans Gehirn weiterleiten und eine anhaltende Motivation ermöglichen. „Zwar kann man sich eine musikalische Tonfolge dadurch, dass man sie oftmals wiederholt, auch als Ganzes einprägen, aber sie wird natürlich durch die bloße Wiederholung nur in der jeweils vorhandenen Qualität eingeprägt und verfestigt, nicht aber etwa verbessert. Und verfestigt werden auch alle Fehler, Schwächen und Ängste, die bei der pauschalen Wiederholung vorkommen.“ (Mantel, 1987).

Die äußeren Umstände beim Üben sind auch sehr wichtig. Sie beeinflussen in unschätzbarem Ausmaß die Lernleistung in positiver bzw. negativer Weise. Suchen Sie einen geeigneten Arbeitsplatz aus und üben Sie als Motivationsauslöser möglichst immer nur dort und, wenn möglich, immer zur gleichen Zeit!

DAS MENTALE TRAINING

GEDANKEN ALS LEISTUNGSMINDERNDER STÖRFAKTOR

Negative Denkmuster schleichen sich mit den Jahren ein. Es braucht Zeit und eine konsequente Gegenstrategie, diese zu überwinden. Man kann sich seine negativen Gedanken abgewöhnen! Musiker betrachten ihre eigene Leistung und die anderer mit Skepsis und fürchten die negativen Folgen eines Misserfolgs. Statt sich auf eigene Stärken zu besinnen, beschäftigen sie sich mit „Was ist wenn“-Ängsten. Obwohl jeder von uns von Zeit zu Zeit an negativen Gedanken „knabbert“, ist möglich, etwas gegen übermäßig negative Einstellungen, die nur Schaden anrichten, zu unternehmen.

DIE SOUVERÄNITÄT DER GEDANKEN

Beobachten Sie eine Woche lang Ihre Gedanken! Spüren Sie wie ein Jagdhund die negativen Gedanken und schreiben Sie sie auf! Sie werden überrascht sein, wieviele solcher Gedanken Sie haben!
Unterdrücken Sie nichts: nur beobachten und aufschreiben!

In der zweiten Woche: Schreiben Sie die häufig wiederkehrenden Störgedanken ins Positive um! Hängen Sie diese Sätze in Sichthöhe in Ihrer Umgebung auf! Sprechen Sie bei jedem Hinschauen diese positiven Umformulierungen laut!

In der dritten Woche: Halten Sie pessimistische Überlegungen abrupt durch ein laut gesprochenes oder gedachtes STOP an! Sie dulden diese Störenfriede einfach nicht mehr!

Bei hartnäckigen Gedanken, die die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen, wird der Gedankenstopp mit einer positiven Aussage gekoppelt. Diese sogenannten Affirmationen helfen, Probleme unterschiedlichster Art zu bewältigen.

„Konstruktive Selbstgespräche halten das Selbstvertrauen aufrecht, zerstörerische Eigenkonversation untergraben es und werden, meist von uns unbemerkt, zu einer Quelle des Stresses.“

(Stemme/Reinhardt, 1992) Der Unterschied zwischen Gewinner und Verlierer

Typen ist oft nur ein gedanklicher!!

Schreiben Sie Ihre Affirmationen auf kleine Karten, die Sie überall hin mitnehmen. Sprechen Sie diese bekräftigenden Sätze sooft Sie können. Nach einer Tiefen- Entspannung sind diese Schlüsselsätze noch effektiver.

Sagen Sie vor einer vertrauten Person Ihre Affirmationen mit viel Ausdruck und Überzeugung auf! Der Partner gibt diese Sätze mit der gleichen Bestimmtheit als Anrede wieder, zum Beispiel:

Person A: „ Ich bin völlig konzentriert und entspannt.“

Person B: „ Du bist völlig konzentriert und entspannt.“

Person A: „ Ich glaube an mich!“

Person B: „ Du glaubst an dich!“

Person A: „ Ja!“

Beispiele solcher positiven Aussagen sind:

Ich bin ruhig.

Ich denke klar und konzentriert.

Ich bin gut gelaunt und munter.

Diese Aufgabe packe ich.

Ich denke positiv und bin zufrieden.

Ich bin in Bestform.

Mir macht das Singen Spaß!

Ich freue mich darauf, dass ich vorspielen werde!

Meine Finger sind flink und schnell.

Gedanken steuern Ihre Leistung!

Das innere Gespräch soll zwar realistisch sein, aber Ihre Leistung nicht begrenzen. Es soll konstruktiv und aufbauend gestaltet sein. Affirmationen sind immer positiv und in der Ich-Form zu formulieren. Affirmationen für:

Allgemeines Wohlbefinden

Ich bin ganz ruhig.

Ich atme ruhig ein und aus.

Ich fühle mich wohl.

Ich bin stark und vital.

Arbeits-und Musiziermotivation

Ich singe gern.
Ich spiele das Werk sehr gern.
Ich bin aufmerksam und konzentriert.
Ich komme voran.
Ich bin voll Energie und Spiellust.
Arbeit macht Spaß.
Das Üben bringt mich weiter.

Auftrittsicherheit

Ich gebe mein bestes.
Ich bin EINS mit dem Publikum.
Ich freue mich darauf, vorzuspielen.
Ich habe mich für das Konzert gut vorbereitet.

Gute Laune

Ich musiziere aus Freude.
Musizieren macht mir Spaß.
Ich habe ausgezeichnete Laune, egal was kommt.
Meine gute Stimmung bleibt.

Wachsamkeit und Frische

Ich bin frisch und voll da.
Ich bin wach und vital.
Ich bin sicher und stark.
Ich fühle mich ausgeruht.
Ich fühle mich heiter und aufmerksam.

Ihr Körper spiegelt Ihre Gedanken.

Vorstellungsbilder und Gedanken haben auf unser seelisches und körperliches Befinden einen gewaltigen Einfluß. Solange Sie sich angstausslösende Gedanken gestatten, ist es unmöglich, dass sie ruhiger und gelassen werden. So trainieren Sie immer und immer wieder, in Stresssituationen Angst zu bekommen. Positive

Gedanken wiederum verändern Ihre Wahrnehmung, d.h. Sie empfinden Situationen nicht mehr als negativ und bedrohlich.

Auch im Bereich der Streß und Angstbewältigung ist die Visualisation wirksam und bewirkt, dass belastende Momente ihren beängstigenden Charakter verlieren. Hierdurch können Angstsituationen vorweg „entschärft“ werden.

Sie können die Fähigkeit, sich im Geiste in mögliche, zukünftige und vergangene Situationen hineinzusetzen, zu Ihrem Vorteil nutzen:

Entspannen Sie sich mit der verlängerten Ausatmung! Spüren Sie, wie Sie mit jedem Ausatmen ruhiger und entspannter werden! Stellen Sie sich vor, wie Sie sich in der Vorspielsituation genauso verhalten und das Vorspiel genauso verläuft, wie Sie es wirklich möchten. Benutzen Sie alle Sinne, um das Bild noch lebendiger zu machen! Welche Kleidungsstücke tragen Sie? Ist der Raum kühl? Etwas wärmer? Welche Geräusche nehmen Sie wahr? Sehen Sie aufmerksame, vergnügte Menschen? Wie sieht der Raum aus? Schauen Sie den Platz an, an dem Sie auftreten werden! Wie schreiten Sie dahin? Wie fühlt sich Ihr Körper unmittelbar vor dem Vorspiel/Vorsingen an? Wie atmen Sie?.....Stellen Sie sich vor, wie Sie sich zufrieden verbeugen und erfolgreich aus dem Saal gehen!!

Nun entspannen Sie sich noch ca. eine Minute! Machen Sie dann die Augen auf und räkeln und strecken Sie sich!

Noch einige Hilfen, wenn vorgestellte Bilder Sie beunruhigen:

Machen Sie in der Vorstellung das unangenehme Bild ganz klein!

Machen Sie das Bild sehr dunkel oder auch ganz hell!

Lassen Sie das Bild gänzlich verschwinden, und lassen Sie dafür ein vertrautes, positives Bild erscheinen!

LAMPENFIEBER ABBAUEN

Erhöhte Spannung vor einem Konzert ist etwas ganz Normales und ist wichtig für einen „spannenden“ Vortrag. Kippt diese gespannte Vorfreude in Angst um, wird die Leistung beeinträchtigt, was die Angst beim nächsten Konzert steigert. Um die Angst bei belastenden Situationen zu entschärfen, können wir folgende Schritte erst in der Vorstellung und dann real durchwandern:

In einem bekannten Raum allein musizieren.
 In einem fremden Raum allein musizieren.
 In einem Vortragssaal allein musizieren.
 In einem bekannten Raum allein musizieren und auf Tonkassette aufnehmen.
 In einem fremden Raum allein musizieren und auf Tonkassette aufnehmen.
 In einem Vortragssaal allein musizieren und auf Tonkassette aufnehmen.
 In einem bekannten Raum einem vertrauten Menschen vorspielen.
 In einem bekannten Raum mehreren Freunden vorspielen.
 In einem bekannten Raum dem Lehrer vorspielen.
 In einem Vortragssaal einem vertrauten Menschen vorspielen und auf Tonkassette aufnehmen.
 In einem Vortragssaal mehreren Freunden vorspielen.
 In einem Vortragssaal dem Lehrer vorspielen.
 In einem Vortragssaal dem Lehrer vorspielen und ein Freund nimmt auf Video auf.
 In einem Vortragssaal musizieren, Lehrer und Freunde hören ruhig zu.
 In einem Vortragssaal vorspielen während der Lehrer und Freunden leichte bis mittelschwere Störungen wie Kichern, Papierrascheln, aufstehen, raus und rein gehen, mit einem Schlüsselbund spielen, sprechen, sehr nah sitzen, (nicht berühren!) u.ä. verursachen, um Störsituationen zu üben!

Natürlich müssen nicht alle Situationen geübt werden! Suchen Sie die für Sie erforderlichen heraus!

Literaturverzeichnis: F.E.Weinert C.F.Graumann H.Heckhausen M.Hofer
 „Pädagogische Psychologie 1“

Illichmann , Adolf „Arbeitsbuch Psychologie“

Langeheine , Linda „Üben mit Köpfchen“