

Ruzicka, Birgit

Singstimme und Angst. Annäherungen aus stimmbildnerischer und psychologischer Perspektive

2019, XIII, 91 S. - (Linz, Pädagogische Hochschule, Diplom-Arbeit, 2018)



Quellenangabe/ Reference:

Ruzicka, Birgit: Singstimme und Angst. Annäherungen aus stimmbildnerischer und psychologischer Perspektive. 2019, XIII, 91 S. - (Linz, Pädagogische Hochschule, Diplom-Arbeit, 2018) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184831 - DOI: 10.25656/01:18483

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184831>

<https://doi.org/10.25656/01:18483>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Singstimme und Angst

Annäherungen aus
stimmbildnerischer und
psychologischer Perspektive



Birgit Ruzicka

Für Eugen, in dankbarer Erinnerung

Zum Geleit

Das vorliegende Buch, in seiner ursprünglichen Form eine plagiatsgeprüfte, an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich entstandene Abschluss-Arbeit, richtet sich an Musiklehrende der Sekundarstufe I und durchaus auch an Interessenten aus den Bereichen der Gesangspädagogik sowie Psychologie und Psychotherapie. Es ist der Erhellung der Frage gewidmet, welche Möglichkeiten Musikerziehungs-(gekürzt: ME-)Lehrern der Sekundarstufe I zur Verfügung stehen, die ihre Schüler betreffend Reduktion von Angst beim Singen in exponierten Situationen unterstützen möchten. Auf hermeneutischem Weg wird erkundet, wie in diesem Zusammenhang aus Überforderungen Herausforderungen werden können: Wie kann eine Erweiterung von Handlungsspielräumen gefördert werden? Ausgehend von einer Erörterung stimmbildnerisch relevanter Aspekte und einer Beleuchtung von physiologisch und pathologisch bedeutsamen Momenten im Angst-Kontext sowie einer allgemeinen Darstellung von Lösungsansätzen spannt sich dabei ein inhaltlicher Bogen, der in einer Präsentation von (auch selbsthilfeorientierten) Unterstützungs-Maßnahmen mündet. Berücksichtigung finden zudem sowohl ausgewählte Fall-Beispiele als auch Rahmenbedingungen, Grenzen und Funktionen von Erwachsenen. ME-Lehrer leisten mithilfe ihrer Unterstützung, wie sich zeigt, u.a. auch gesundheitsfördernde Arbeit betreffend Angststörungen.

Auf eine gegenderte Schreibweise wird bewusst verzichtet, um ungestörten Lesefluss zu gewährleisten.

Besonderer Dank gebührt an dieser Stelle allen Menschen, die es mir ermöglicht haben, dieses Buch zu schreiben, allen voran meinen ehemaligen Professoren von der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, allen Chorleitern und Dirigenten, die mich seit meiner Gymnasialzeit - meinem Empfinden nach stets fördernd - durch den musikalischen Teil meines bisherigen Lebens begleitet haben, meiner Familie sowie meinen Freunden und Arbeitskollegen.

Niederösterreich, im Sommer 2019

Birgit Ruzicka

Zur Autorin

Die gebürtige Niederösterreicherin Birgit Ruzicka ist nach einem Diplom-Studium der Pädagogik/Psychologie an der Universität Wien seit vielen Jahren u.a. psychologisch beratend in einem Palliativ-Team tätig; berufsbegleitend Studium an der Pädagogischen Hochschule OÖ (Abschluss im Jahr 2018, Fächer Musikerziehung und Deutsch); mittlerweile seit Jahrzehnten musikalisch aktiv (vorwiegend Gesang; etwa Teilnahme an Konzerten in Österreich, Italien und Deutschland, u.a. unter der musikalischen Leitung von Thomas Böttcher, Dennis Russell Davies, Kurt Dlouhy, Gustavo Dudamel, Heinz Ferlesch, Michi Gaigg, Martin Haselböck, Philippe Jordan, Otto Kargl, Cornelius Meister, Andrés Orozco-Estrada, Erwin Ortner, Wolfgang Sobotka, Martin Steidler, The Hilliard Ensemble, Stefan Vladar, Lothar Zagrosek und Roman Zeilinger).

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Zur Fragestellung	1
1.2 Zum „Fundament“ dieser Arbeit und zum methodischen Vorgehen	3
1.3 Abgrenzungen	6
1.4 Aufbau der Arbeit	7
1.5 Zum literarischen Horizont	8
2 Ausgewählte Aspekte betreffend die menschliche (Sing-)Stimme (Teil 1)	12
2.1 Zum Instrument	12
2.1.1 Stimme, Klangformung und Register	12
2.1.2 Atmung	16
2.1.3 Haltung	17
2.1.4 Stimmakustik	18
2.1.5 Unterschiede zwischen dem Singen und dem Sprechen	19
2.1.6 Besonderheiten der Kinder- und Jugendstimme	20
2.2 Singen will gelernt sein	21
2.2.1 Stimmbildnerisch relevante Faktoren (Schwerpunkt: Sekundarstufe I)	21
2.2.2 Stimmhygienische Grundsätze; Einsingen	23
2.3 Beispiele für Herausforderungen in exponierten Sing-Situationen	25
2.3.1 „Übung macht den Meister“, oder?	25
2.3.2 Mutation und Menstruation	25
2.3.3 Registerwechsel	27
2.3.4 Traumatisierungen	28

3 Angst und Lampenfieber (Teil 2)	30
3.1 Zum Wesen von Angst: physiologische Aspekte	30
3.1.1 Allgemeine Informationen	30
3.1.2 Zum Zusammenhang zwischen Angst und Stress	34
3.1.3 Hormone, Angst und Singen	36
3.2 In pathologischer Hinsicht relevante Gesichtspunkte im Angst-Kontext	36
3.2.1 Erscheinungsbilder I: soziale Angst; Leistungs-/Prüfungsangst	37
3.2.2 Erscheinungsbilder II: Das Phänomen des Lampenfiebers	40
3.2.3 Erscheinungsbilder III: Traumatisierungen	41
3.2.4 Wann liegt eine behandlungsbedürftige Erkrankung vor?	42
3.2.5 Wenn Angst zur Störung wird: mögliche Ursachen und Bedingungen	44
3.2.5.1 Zu den üblichen Verdächtigen im Bereich der Voraussetzungen	44
3.2.5.2 Auslösende Faktoren	47
3.2.5.3 Was Angst aufrechterhält	48
4 Versuch eines Brückenschlags (Kombination der Teile 1 und 2)	49
4.1 Lösungswege (Auswahl)	49
4.1.1 Psychologische und (verhaltens-)therapeutische Sicht	50
4.1.2 Pädagogische Perspektive	52
4.1.3 Musikermedizinische und verwandte Ansätze	52
4.2 Rahmenbedingungen	54
4.3 Erwachsene im Unterstützungs-Kontext	58
4.3.1 Zum optimalen Verhalten Lehrender	58
4.3.2 Lehrende als Lernende	61
EXKURS: Zur Rolle der Eltern	62

4.4 Unterstützung vonseiten Lehrender	63
4.4.1 Annäherung der beiden Teile	64
4.4.2 Interventionen auf körperlicher Ebene	72
4.4.3 Ermutigungen betreffend Gedanken und Gefühle	76
4.4.4 Hilfestellungen bezüglich Verhalten	80
4.5 Grenzen	82
5 Schlussbetrachtungen und Ausblick	87

Quellenverzeichnis

Beispiele für weiterführende Literatur

1 Einleitung

„Ja, die Frühlinge brauchten dich wohl. Es muteten manche Sterne dir zu, daß du sie spürtest.“ So sieht es jedenfalls Rainer Maria Rilke im Jahr 1912 in der ersten seiner zehn Duineser Elegien. Wie aber könnte ein Mensch „Sterne spüren“, wenn er gerade etwas anderes und (zumindest scheinbar) Gegensätzliches empfindet, beispielsweise Angst? In bestimmten Kontexten passen ein Erleben von Angst und ein „Spüren der Sterne“ jedenfalls nicht bedingungslos zusammen: Beim Singen kann diese Kombination zu einem beachtlichen Hindernis werden.

Die vorliegende Arbeit dient u.a. dazu, Zusammenhänge zwischen dem genannten Erleben (Angst) und der angeführten Tätigkeit (singen) zu erhellen. In der (Schul-)Praxis kommt es tatsächlich vor, dass Schüler (die in diesem Buch synonym auch als Lernende bezeichnet werden) der Sekundarstufe I in Situationen singen (müssen), in welchen sie auch Angst spüren können. Die Rede ist hier von Konstellationen, bei welchen diese jungen Menschen singen und damit gleichzeitig eine „Leistung“ erbringen, die bewertet wird. Insbesondere im Bereich von Schulen mit Musikschwerpunkt (Unterstufe von Musikgymnasien, Neue Musikmittelschulen/„NMMS“) ist es durchaus üblich, dass Schüler zunächst schon einmal erfolgreich vorsingen müssen, um überhaupt an die gewünschte Schule aufgenommen zu werden. In weiterer Folge ist es nicht unwahrscheinlich, dass sie sich erneut zu bewähren haben, wenn sie im Schulchor angenommen werden bzw. in diesem verbleiben wollen. Dazu kommen gegebenenfalls noch solistische Einsätze, etwa im Rahmen von Schulkonzerten. Rudolf-Dieter Kraemer, Lehrstuhlinhaber für Musikpädagogik an der Universität Augsburg, betont, dass vorsingen und vorspielen wichtige Kommunikations- und Aktionsformen im Musikunterricht darstellen (vgl. Kraemer, 2007, S. 192).

1.1 Zur Fragestellung

Ängste, die ein Mensch beim Vor- und Solosingen erlebt, sind insofern Prüfungsängste, als sie in der Regel mit dem Aspekt einer Bewertung bzw. Beurteilung in Verbindung stehen (vgl. dazu auch das dritte Kapitel). Diese erfolgt immer durch andere Menschen („Profis“ oder Laien). So gesehen sind Prüfungsängste immer auch soziale Ängste (vgl. ebd.), und ein bewusster Umgang mit ihnen kann für Lehrende (hier synonym auch Lehrer bzw. Pädagogen genannt) eigentlich keine „Nebensache“ sein, weil soziale Ängste von Schülern

in all ihren Lebensbereichen wirksam sind, mithin zwar auch, aber eben nicht nur beim Vor- und Solosingen bzw. im Musikunterricht.

Für die vorliegende Arbeit verdichten sich die bisherigen Überlegungen in folgender Fragestellung: *Wie können ME-Lehrer der Sekundarstufe I mithilfe von angstreduzierenden Maßnahmen ihre Schüler in Situationen unterstützen, in denen diese beim Singen in besonderem Maß exponiert sind?*

Das „Wie“ in der Fragestellung bezieht sich sowohl auf Möglichkeiten als auch auf Grenzen bezüglich Unterstützung; das vierte Kapitel bietet u.a. den Rahmen für die Erörterung von hier relevanten Fragen und Aspekten sowie eine Vorstellung von Beispielen (unterstützenden Techniken). Auf die Rolle der Eltern wird im genannten Kapitel ebenfalls kurz eingegangen.

Sowohl NMS- als auch Gymnasial-Lehrer dürfen sich angesprochen fühlen (Angst macht bekanntlich auch vor singenden Gymnasiasten nicht halt ...). Bedeutsam ist hier nur eine Einschränkung auf Schüler der Sekundarstufe 1.

Zur Angst bzw. bezüglich Maßnahmen, die im Bedarfsfall bei der Reduktion derselben helfen können, vergleiche das dritte und vierte Kapitel; auf das Singen wird insbesondere im zweiten Kapitel eingegangen.

Zu den in der Fragestellung angesprochenen „Situationen“ vergleiche die bereits angeführten Hinweise (etwa Vorsingen, Gestaltung solistischer Beiträge).

„Exponiert“ wiederum wird hier in Verbindung gesehen mit einem ausgesetzt- und ungeschützt-Sein (vgl. dazu auch das lateinische Verb „exponere“).

Auf die Frage, wie Lehrende ihre Schüler beim „Üben für den Ernstfall“ bzw. auch in einer Prüfungs-Situation unterstützen können, wird insbesondere im vierten Kapitel eingegangen (vgl. a. a. O. etwa die Anmerkungen zu Beratung, Coaching, Hilfe zur Selbsthilfe bzw. zum Selbstmanagement und zu [handlungsorientiertem] Training). Klar gestellt sei hier nur gleich von Beginn an: Lehrer therapieren (behandeln) jedenfalls nicht.

Ein erkenntnisleitendes Interesse hängt im Fall des vorliegenden Buches auch zusammen mit einer ansatzweisen Erhellung der Frage, wie Musiklehrer ihren Aufgaben gerecht werden können (vgl. betreffend die Frage, wie diese beschaffen sind, das vierte Kapitel). Die Zielvorstellung geht letztlich dahin, dass Schüler allmählich immer mehr „Experte für sich selbst“ werden: Sie sollen so lang - in verschiedenen Formen übend - so tun, als ob sie schon Experte für ein Singen in exponierten Situationen wären, bis sie es tatsächlich sind.¹ Eine durchaus erwünschte Folge davon ist die Erweiterung ihrer Handlungsspielräume mittels eines verfügen-Könnens über ein möglichst variantenreiches Repertoire an Umgangsformen (Stichwort „[Wahl-]Freiheit“).

1.2 Zum „Fundament“ dieser Arbeit und zum methodischen Vorgehen

Einige für diese Arbeit grundlegende Annahmen sind bislang noch nicht beschrieben worden, was an dieser Stelle nachgeholt werden soll: Der Mensch wird hier, etwa in Anlehnung an das entsprechende Bild der Weltgesundheitsorganisation WHO, als bio-psycho-soziale Einheit betrachtet. Er wird von der Verfasserin dieses Buches zudem für lernfähig gehalten. Und er ist auch *zoon politikon* in aristotelischem Sinne, ein Wesen also, das sich in Gemeinschaft entfalten kann. Dies bedeutet allerdings nicht, dass der Mensch nicht allein sein („niemand außer mir ist jetzt in diesem Raum“) oder sich gar einsam fühlen könnte: Gefühle von Entborgenheit sind gerade in von Angst geprägten Situationen besonders stark zu spüren. Menschen pflegen sich in ihrer Grundeigenschaft als soziale Wesen in der Regel auch mit anderen Menschen in Beziehung zu setzen (beispielsweise in Form von Vergleichen).

Erfahrungen werden in dieser Arbeit als Kombination aus einem Erleben und einem jeweiligen (grundsätzlich änderbaren) Deuten begriffen – ein konstruktivistisch geprägter Zugang, insbesondere auch zu didaktisch relevanten Fragestellungen, wobei zu betonen ist, dass „Prinzipien-Arbeit“, also eine Arbeit mit und an Deutungsmustern, Therapeuten vorbehalten bleibt.

Sich zu verändern, etwa in dem man sich aktiv und aneignend mit angstreduzierenden Maßnahmen beschäftigt, steht auch in Verbindung damit, dass man (dabei) etwas lernt.

¹ Vgl. dazu etwa auch Hans Vaihingers Philosophie des *Als Ob*.

Aus psychologischer Sicht kann etwa mittels Nachahmung gelernt werden (Stichwort „Lernen am Modell“), des Weiteren durch Versuch und Irrtum (problemlösend) sowie durch Verstärkung und Transfer (hier geht es um eine Generalisierung von Erkenntnissen); lernen kann auch als subjektiv bestimmte Informationsverarbeitung betrachtet werden (vgl. dazu Kraemer, 2007, S. 236ff.). Für die vorliegende Arbeit wird davon ausgegangen, dass all diese Lernwege genutzt werden können und sollen.

Zu bedenken ist an dieser Stelle noch, dass jegliche Arbeit mit Menschen, wenn sie in konstruktivistischem Sinn als autopoietische, selbstreferentielle und operational geschlossene Systeme verstanden werden, zum Scheitern verurteilt ist, falls es nicht gelingt, mittels eines zur-Verfügung-Stellens von jeweils Brauchbarem (es geht um Viabilität) für Anschlussfähigkeit zu sorgen; eine Bezugnahme auf Lebenswelten von Schülern scheint unumgänglich.

Die Psyche des Menschen, ursprünglich sein „Atem“, umfasst nach heutiger Vorstellung die Bereiche der Gefühle und der Gedanken, wie Claudia Spahn, Leiterin des Freiburger Instituts für Musikermedizin, zusammenfasst (vgl. Mecke, Pfeleiderer, Richter & Seedorf, 2016, S. 489).² Die enge Verbindung zwischen menschlicher Psyche (somit u.a. Angst; Anm. d. V.) und Stimme verdeutlicht die Autorin unter Berufung auf das bekannte Bild von der Stimme als „Spiegel der Seele“ (vgl. ebd.). In Ergänzung dazu Rudolf-Dieter Kraemer: „Musik vermag insbesondere emotionale Prozesse auszulösen.“ (Kraemer, 2007, S. 148).

Die WHO beschreibt Gesundheit als einen Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens (sie besteht somit nicht nur in einem Mangel an Krankheit!) – ein Ideal, das auch hier als Orientierungshilfe dienen kann. Der Musikermediziner Bernhard Richter, wie Claudia Spahn am Freiburger Institut für Musikermedizin tätig und vom Grundberuf her Sänger sowie Facharzt für HNO und Phoniatrie/Pädaudiologie, setzt sich in seinem (gemeinsam mit der in Hannover arbeitenden Professorin für Sologesang und

² Dass diese beiden Bereiche zusammenhängen und miteinander in Wechselwirkung stehen, hat beispielsweise der einem konstruktivistischen Zugang zum Menschen verbundene Schweizer Psychiater Luc Ciompi herausgearbeitet („Affektlogik“).

Zum Begriff „Musikermedizin“: „Medizinisches Fachgebiet, welches die Prävention, Diagnostik und Therapie von gesundheitlichen Schwierigkeiten umfasst, die durch das Musizieren entstehen können oder entstanden sind oder die sich auf das Musizieren auswirken. [...]“ (a. a. O., S. 433).

Gesangsmethodik Marina Sandel verfassten) Beitrag in *Die Stimme. Grundlagen. Künstlerische Praxis. Gesunderhaltung* (Richter, 2014) mit Fragen nach Gesunderhaltung, Hygiene und Prävention auseinander. Richter verweist u.a. auf Aaron Antonovsky (er war Soziologe; Anm. d. V.), demzufolge zwischen Gesundheit und Krankheit ein Kontinuum bestehe (vgl. a. a. O., S. 197). Menschen bewegen sich demnach zwischen den zwei Extrempolen „Gesundheit“ und „Krankheit“ und erreichen beide vielleicht kaum jemals in voller Ausprägung: Meist finden wir uns unterwegs zwischen den Polen. Diese Vorstellung erscheint u.a. insofern brauchbar, als sie mit Bewegung zu tun hat; Gesundheit ist so gesehen weniger ein Zustand als vielmehr ein Prozess. Veränderungen sind somit (fast immer) möglich. Richters Bezugnahme auf Antonovsky ist für das vorliegende Buch noch bezüglich eines weiteren Gesichtspunktes von Bedeutung: Der Musikermediziner weist darauf hin, dass Antonovsky als Gründer einer salutogenetischen Sichtweise gilt (vgl. a. a. O., S. 198). Gemeint sind damit Fragen danach, wie Gesundheit entsteht.³ Derartige Fragen sind mit Blick in Richtung der hier formulierten Fragestellung durchaus als relevant zu bezeichnen: Wenn Lehrende ihre Schüler dergestalt unterstützen, dass die Lernenden beim Singen in exponierten Sing-Situationen allmählich weniger von ihrer Angst beeinträchtigt werden, leisten diese Pädagogen damit zumindest einen Beitrag dazu, dass die ihnen anvertrauten jungen Menschen nicht kränker, im Optimalfall sogar gesünder werden.

Wissenschaftliches Arbeiten hängt wesentlich zusammen mit argumentativer Nachvollziehbarkeit. Methodisch gesehen soll diese hier auf hermeneutischem Weg erreicht werden; im Rahmen dieser Literaturarbeit befinden sich insbesondere eine Darstellung und Auslegung sowie ein in-Beziehung-Setzen von Texten zur in Kapitel 1.1 formulierten Fragestellung im Fokus.

Das vorliegende Buch ist insgesamt als eine „Momentaufnahme“ zu begreifen: Vor fünf Jahren wäre die Verfasserin noch nicht in der Lage gewesen, es zu schreiben, und in fünf

³ In enger Verbindung mit einer salutogenetischen Perspektive steht beispielsweise der in der jüngeren Vergangenheit auch medial in ein Rampenlicht gestellte Terminus „Resilienz“. Der Begriff stammt vom lateinischen Verb „resilire“ ab, was so viel bedeutet wie „abprallen, zurückspringen“. Gemeint ist eine psychische Widerstandsfähigkeit unter allen (also vor allem auch unter erschwerten) Lebensbedingungen; es geht um eine Art „psychisches Immunsystem“, welches einem Menschen auch in und nach schweren Zeiten ermöglicht, wieder aufzustehen, und um Fragen danach, wie man so etwas fördern kann.

Jahren würde sie es – abhängig von den bis dahin gemachten Erfahrungen – vielleicht ganz anders schreiben.

1.3 Abgrenzungen

Keineswegs ist Ihre aktuelle Lektüre als eine Art „Kochrezepte-Sammlung“ zu verstehen, wenn - namentlich im vierten Kapitel - eine Reihe von Maßnahmen vorgestellt wird, die dabei helfen können, Angst in exponierten Sing-Situationen zu reduzieren; der Ansatz „Wenn Du X vorfindest, dann mache Y, um das Problem zu lösen“ scheint im Rahmen dieses Buches bloß die brauchbarste Option zur Darstellung von Wegen zu sein, welche von einem unerwünschten Punkt A zu einem erwünschten Punkt B führen. Das Gleiche gilt für die besagten Interventionen selbst, beispielsweise hinsichtlich der hier berücksichtigten Anzahl: Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird nicht erhoben; gewiss ließen sich noch mehr als die hier präsentierten Mittel finden. Auch die Herkunft der besprochenen Maßnahmen ist beschränkt, zum Beispiel auf verhaltenstherapeutisch orientierte Wege (die wiederum u.a. in Verbindung mit bestimmten lerntheoretischen Denkgebäuden stehen). Verhaltenstherapie ist ein im Kontext von Angststörungen in besonderem Maß bewährter Zugang, worauf etwa der klinische Psychologe und Psychotherapeut Hans Morschitzky in seinem Buch *Angststörungen. Diagnostik, Konzepte, Therapie, Selbsthilfe* hinweist (Morschitzky, 2009a; vgl. etwa a. a. O., S. 470 betreffend verhaltenstherapeutische Erfolge im Kontext von spezifischen bzw. sozialen Phobien). Im Pschyrembel wird kognitive Verhaltenstherapie im Falle von spezifischen Phobien gar als „Methode der Wahl“ bezeichnet (Margraf & Maier, 2012, S. 672).

Naturwissenschaftliche - zum Beispiel aus biologischer und medizinischer Sicht relevante - Aspekte rund um die menschliche Stimme und Angst werden in dieser prinzipiell nicht dahingehend ausgerichteten Arbeit nur ansatzweise beleuchtet.

Zudem erfolgt ein bewusster Verzicht auf eine umfassende Berücksichtigung von systemisch bedeutsamen Zusammenhängen, wenn es beispielsweise um eine detaillierte Erörterung von Fragen danach geht, welche Faktoren Angst überhaupt auslösen, aufrechterhalten oder fördern: Eine Auseinandersetzung mit Neben-, Wechsel- und

Rückwirkungen in diesem Kontext ist eine relativ komplexe Angelegenheit und erfordert u.a. ein anderes methodisches Vorgehen als das hier gewählte.

Es sei an dieser Stelle überdies darauf hingewiesen, dass (abgesehen von Angst als einer emotionalen Reaktion auf eine Überforderungs-Vermutung; vgl. dazu das dritte Kapitel) beim Singen in exponierter Situation - wie auch sonst in menschlichem Leben - grundsätzlich ein Erleben von verschiedenen (auch unangenehmen, „negativen“) Gefühlen denkbar ist, zum Beispiel von Aggression, falls diese Situation als Bedrohung erlebt wird (unterschiedliche Gefühle können auch annähernd gleichzeitig erlebt werden; Anm. d. V.). Eingegangen wird in der vorliegenden Arbeit nur auf Angst.

Einigermaßen grob vernachlässigt werden hier des Weiteren Fragen nach Rollen sowie nach motivationalen Aspekten, wobei letztere im vierten Kapitel zumindest ansatzweise Berücksichtigung finden können, wenn es um Fragen nach einer (Un-)Freiwilligkeit der Teilnahme von Schülern an Unterstützungs-Maßnahmen geht, die vonseiten Lehrender angeboten werden (der Aspekt einer intrinsischen Motivation befindet sich hier u.a. im Fokus).

Bezüglich einer Erhellung von Situationen, in denen Schüler beim Singen besonders exponiert sind, wurden vier Beispiele ausgewählt (wobei die ersten drei in der Praxis regelhaft in Erscheinung treten; vgl. dazu Kapitel 2.3) – eine umfassende kategoriale Analyse unterbleibt in diesem Buch.

1.4 Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel dient der Präsentation von Informationen betreffend die menschliche Stimme sowie Stimmbildung und Stimmhygiene; abschließend werden vier Beispiele für Sing-Situationen dargestellt, bei deren Bewältigung mit hoher Wahrscheinlichkeit Angst einen beeinflussenden Faktor darstellt.

Was lässt sich zum Sinn und Wesen von Angst sagen? Wie ist die Spezialform von Angst namens „Lampenfieber“ beschaffen? Woran erkennt ein Mensch, dass er gerade Angst verspürt? Woher kommt dieses Gefühl überhaupt, welche Ursachen hat es? Wann ist es an

der Zeit, eine Therapie zu beginnen? Die Erörterung dieser und damit verwandter Fragen stehen im Zentrum des dritten Kapitels.

Zum Aufbau des vierten Kapitels vergleiche die Erläuterungen in Kapitel 1.1; an dieser Stelle erscheint noch ein Zusammenhang zwischen angstverursachenden Faktoren und Unterstützungs(un-)möglichkeiten vonseiten Lehrender erwähnenswert: Was dabei hilft, Angst zu reduzieren, hängt wesentlich davon ab, wie die „Wurzel“ dieses Gefühls jeweils beschaffen ist.

Im fünften Kapitel des vorliegenden Buches erfolgt eine Bilanzierung unter besonderer Berücksichtigung der Fragestellung (vgl. Kapitel 1.1). Zu besprechen sind in diesem finalen Abschnitt zudem mögliche Konsequenzen für eine künftige Praxis sowie Fragen danach, was im Rahmen dieser Arbeit offengeblieben ist.

1.5 Zum literarischen Horizont

Grundsätzlich werden Bücher und ihre Autoren in diesem Buch dann vorgestellt, wenn sie erstmals Erwähnung finden. Zur Auswahl der hier verwendeten Literatur: Zusätzlich zum Umgang mit wissenschaftlichen Texten wird für die vorliegende Arbeit auch eine Berücksichtigung von Literatur, die von Autoren stammt, die in ihrem Berufsalltag schwerpunktmäßig praktisch (im Sinne von „nicht professionell forschend“) tätig sind, als wichtig erachtet, weil sich diese Menschen mitten im Geschehen bewegen und so aus der Nähe miterleben, welche Aspekte aus welchem Grund von Bedeutung sind (oder eben nicht).

Zum Themenkreis Stimme und Stimmbildung scheint es viel fachlich fundierte Literatur zu geben. Auf das Instrument selbst, insbesondere auf Anatomie und Physiologie des Kehlkopfs, wird in fast allen Büchern eingegangen – je nach jeweiliger professioneller Provenienz des Autors mit unterschiedlich viel „Liebe zum Detail“. Johan Sundberg beispielsweise, der als Musikakustiker am Freiburger Institut für Musikermedizin tätig war, geht in einem eigenen Kapitel in einem Umfang von fast 20 Seiten auf das Stimmorgan ein (Anatomie und Physiologie; vgl. Sundberg, 2015, zweites Kapitel). Die (u.a.) HNO-Fachärzte

Wolfram Seidner⁴ und Jürgen Wendler erklären anatomische und physiologische Grundlagen betreffend Atmung, Stimmgebung (inklusive Kehlkopf) und Klangbildung in ihrem Klassiker *Die Sängerstimme. Phoniatische Grundlagen des Gesangs* in allgemein verständlicher Weise (vgl. Seidner & Wendler, 2016). Der Gesangspädagoge Frederick Husler und die Gesangspädagogin Yvonne Rodd-Marling, die wie Cornelius Reid (vgl. unten) methodisch einen funktionalen Ansatz vertreten, nehmen sich in *Singen. Die physische Natur des Stimmorgans. Anleitung zur Ausbildung der Singstimme* (ebenfalls) viel Raum, um das Instrument und seine Bestandteile zu beschreiben; immerhin bieten sie dazu viele Abbildungen an, die auch Nichtmediziner das Nachvollziehen des Gelesenen ermöglichen (vgl. Husler & Rodd-Marling, 2003). Andreas Mohr, Professor für Kinderstimmgebung an der Hochschule Osnabrück, versammelt 123 Lieder und Kanons mit praktischen Hinweisen für die Chorprobe in seinem Buch zur Praxis der Kinderstimmgebung (vgl. Mohr, 2004). Auf das Phänomen der Mutation wird in der Fachliteratur durchaus eingegangen; der Musik- und Gesangspädagoge sowie Sprecherzieher und Stimmtherapeut Michael Pezenburg listet sogar konkrete Praxistipps für den Umgang mit Betroffenen auf (vgl. Pezenburg, 2007, S. 251f.). Menstruation und die Rolle von Routine werden im Vergleich dazu eher selten explizit thematisiert. Register und Registerwechsel behandelt beispielsweise Bernhard Richter ausführlich (vgl. Richter, 2014, sechstes Kapitel); auch der amerikanische Gesangspädagoge Cornelius Reid, der sich vor allem für Belcanto-Technik und funktionale Stimmentwicklung interessiert hat, misst diesem Thema offenbar große Bedeutung bei (vgl. Reid, 2012).⁵

Die in diesem Buch zum Themenkreis Angst verwendete Literatur ist im Grunde genommen Literatur psychologischer und pädagogischer Provenienz – eine Ausweitung auf einen pädagogischen Zugang erschien zweckmäßig und sinnvoll mit Blick in Richtung des Versuchs, im vierten Kapitel fragestellungsbedingt eine Verbindung zwischen dem Singen und dieser Emotion herzustellen. Hans Morschitzky ist hier mit mehreren Büchern vertreten (vgl. Morschitzky, 2009a und 2009b; Morschitzky & Sator, 2010). Der Pädagoge und Psychotherapeut Harald Haider setzt sich mit diversen psychischen Problemen von

⁴ Er ist auch ausgebildeter Sänger (Tenor).

⁵ Falls eine hohe Seitenanzahl gleichbedeutend ist mit dem qualitativen Wert, den ein Autor dem Inhalt dieser Seiten zuschreibt.

Kindern und Jugendlichen auseinander, u.a. mit Angst (vgl. Haider, 2008, neuntes Kapitel). Die Psychologin Lydia Fehm und der Psychologe Thomas Fydrich erörtern in *Prüfungsangst* (Fehm & Fydrich, 2011) beispielsweise Störungsverläufe, Entstehungsbedingungen und Erklärungsmodelle; sie geben auch diagnostische und therapeutische Empfehlungen. Die psychologische und psychotherapeutische Expertin Ulrike Petermann sowie ihre Kollegen Hendrik Büch und Manfred Döpfner geben in ihrem Ratgeber einen Überblick über Erscheinungsformen, Ursachen, Verlauf und Behandlungsmöglichkeiten von sozialen Ängsten und Leistungsängsten (vgl. Büch, Döpfner & Petermann, 2015). Elisabeth Berger, Mitarbeiterin am Institut für Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung an der Universität Salzburg, und Hildegard Fuchs, ebenfalls am besagten Institut tätig, gehen in *Planen, unterrichten, beurteilen. Das Wichtigste für die Praxis* im Rahmen eines Exkurses auf Stress ein und beschreiben anschließend, wie „übertriebene“ Angst bei Schülern reduziert werden kann (vgl. Berger & Fuchs, 2007, S. 100). Vor allem Vertreter der Musikermedizin wie Claudia Spahn und Bernhard Richter beziehen sich ausdrücklich auf Lampenfieber (vgl. dazu das dritte Kapitel dieser Arbeit). Hans Morschitzky rückt diese Erscheinung ebenfalls explizit in das Blickfeld (vgl. etwa Morschitzky, 2009a, S. 96). Rudolf-Dieter Kraemer wiederum setzt sich u.a. mit Zusammenhängen zwischen Lernen und Musik auseinander (vgl. Kraemer, 2007, Kapitel 3.7). Abschließend noch einmal zurück zu Claudia Spahn: Sie ist sowohl Musikerin als auch Fachärztin für psychotherapeutische Medizin und forscht intensiv zum Thema Lampenfieber; an der Hochschule für Musik Freiburg unterrichtet sie Musikstudierende u.a. in diesem Zusammenhang; darüber hinaus behandelt sie von Auftrittsangst geplagte Patienten. Fragen, die sich Claudia Spahn und der Autorin dieses Buches stellen, sind einander zum Teil durchaus nahe; so gesehen finden sich jedenfalls Gemeinsamkeiten, und zwar v.a. hinsichtlich einer (eher intensiven) Bezugnahme auf psychologisch relevante Dimensionen (dies wird wohl auch mit den Bildungswegen zu tun haben, die wir beide bislang besprochen haben; vgl. dazu oben und unten). Wo lassen sich Unterschiede zwischen Claudia Spahns und der vorliegenden Arbeit ausmachen? Zunächst einmal etwa dahingehend, dass hier eine enge Begrenzung bezüglich der Zielgruppe(n) vorgenommen wird (Lehrende und Schüler der Sekundarstufe I sind für das vorliegende Buch von Interesse; C. Spahn blickt beispielsweise auch in Richtung bereits erwachsener Betroffener). Im vorliegenden Buch wird, was ja auch aus der Fragestellung eindeutig

hervorgeht (vgl. dazu Kapitel 1.1) und als eine weitere Differenz im genannten Kontext zu bezeichnen ist, ein Versuch unternommen, explizit musikerzieherisch/musikpädagogisch relevante Gesichtspunkte zu erhellen; diesem Ziel sind die anderen hier behandelten Fragen beigeordnet; sie fungieren quasi als Katalysatoren für Interpretationen, für „Verständnis“. Hinzu kommt, dass C. Spahn, die (u.a., vgl. oben) medizinisch ausgebildet ist, naturwissenschaftlich bedeutsamen Lampenfieber-Aspekten in ihren Arbeiten grundsätzlich wohl mit einem eher hohen Maß an Aufmerksamkeit begegnet (mit Folgen auf methodischer Ebene, wie zu vermuten steht); die Verfasserin dieses Buches hingegen hat u.a., wie bereits erwähnt, nach einem Diplom-Studium der Pädagogik und Psychologie eine musikerzieherische Ausbildung absolviert; sie bezieht sich nur marginal auf naturwissenschaftliche Gesichtspunkte – schon allein deshalb, weil sie in diesem Zusammenhang schlichtweg nicht die erforderliche fachliche Kompetenz mitbringt. Claudia Spahn spricht zudem i. d. R. von einem (Vor-)Spielen, wohingegen sich hier ein (Vor-)Singen im Blickfeld befindet. Nicht bekannt ist der Autorin des Buches, das Sie gerade lesen, ob bzw. zu welchem Zweck die Musikermedizinerin den Themenkreis „Angst-Störung“ differentialdiagnostisch betrachtet, oder ob sie sich ausschließlich mit Aspekten befasst, die sie als Lampenfieber definiert, was eine Einschränkung auf (in diesem Fall: musikalische) „Bühnen-Situationen im weiteren Sinn“ mit sich bringen müsste (aktives Musizieren, kombiniert mit einer Situations-Deutung vonseiten des Betroffenen als „Prüfung“ plus Angst als emotionale Ingredienz in dieser Lage; vgl. dazu auch das dritte Kapitel). Die im vierten Kapitel (vgl. 4.4.1) unter Zuhilfenahme eines entsprechenden Modells von Hans Morschitzky erarbeitete Sammlung von „Anti-Lampenfieber-Maßnahmen“, mithilfe derer sowohl Lehrende als auch Schüler der Sekundarstufe I (sogar) Prädispositionen, Auslöser sowie verstärkende Faktoren von Angststörungen beeinflussen können, kann an dieser Stelle ebenfalls Erwähnung als ein weiteres Unterscheidungs-Merkmal finden.

Im Anschluss an das Literaturverzeichnis findet sich eine Liste von Beispielen für weiterführende Literatur mit Kurzbeschreibungen.

Im nun folgenden Kapitel werden Fragen nach der (Sing-)Stimme behandelt; der Schwerpunkt liegt hierbei auf der Darstellung von Faktoren, die das Instrument selbst und den Umgang mit ihm betreffen.

2 Ausgewählte Aspekte betreffend die menschliche (Sing-)Stimme (Teil 1)

Eine Reihe von Autoren geht der Frage nach, was Singen bewirkt. Abgesehen davon, dass Menschen es ganz einfach tun, könnte man an dieser Stelle also auch fragen, aus welchen Gründen es sinnvoll ist, diese Tätigkeit auszuüben. Rudolf-Dieter Kraemer beispielsweise hebt hervor, dass eine aktive Beschäftigung mit Musik [...] zur Selbstfindung beitragen und Lebensqualität fördern kann (vgl. Kraemer, 2007, S. 146). Aus (musiker-)medizinischer Sicht scheint klar zu sein, dass aktives Musizieren gesundheitsfördernde Wirkungen hat: Bernhard Richter (2014) zitiert diverse Studien, wenn er darauf hinweist, dass die Abwehrkraft des Immunsystems bei singenden Menschen steigt, dass eine vermehrte Ausschüttung von Endorphinen („Glückshormonen“) stattfindet, und dass diese Tätigkeit auch den Ablauf und die Regulation bestimmter Körperfunktionen (zum Beispiel Haltung, Atmung und Muskeltonus) positiv beeinflusst (vgl. a. a. O., S. 98). „Die gesundheits- und entwicklungsförderliche Wirkung von Singen im Kindesalter muss besonders betont werden. Singen mit Kindern wird für die Sprachförderung aus wissenschaftlicher Sicht empfohlen [...]“ (ebd.). Und: Singen wirkt (auch) bei Laien; die Ausübung dieser Tätigkeit hat Richter zufolge (zumindest bei Erwachsenen) „[...] starke psychosoziale Effekte beim Einzelnen sowie für das Erleben in der Gruppe [...]“ (a. a. O., S. 99). Als emotionale Wirkungen listet der Autor in diesem Kontext unter Berufung auf Clift & Hancox (2001; 2010) Stressabbau, Selbstbestärkung und Freude auf (vgl. ebd.).

2.1 Zum Instrument

Dieses Unterkapitel dient insbesondere der Erhellung von Grundlagen rund um das Thema „Stimme“.

2.1.1 Stimme, Klangformung und Register

Die prägnanteste Beschreibung von „Stimme“ findet sich in Mecke et al. (2016): Die menschliche Stimme als Lautphänomen sei das Ergebnis eines komplexen Zusammenwirkens von Atmung, Kehlkopf und den im Vokaltrakt befindlichen Artikulationswerkzeugen (vgl. a. a. O., S. 584). Diese Definition mag für Eingeweihte brauchbar sein. Menschen, die sich bislang noch nie (etwa im Rahmen von Gesangsunterricht) mit dem Singen befasst haben, kommen damit allerdings vermutlich in

gewisse Verständnissnöte – es besteht wohl noch weiterer Klärungsbedarf: Als „Vokaltrakt“ sind den Autoren zufolge alle lufthaltigen Räume oberhalb der Ebene der Stimmlippen (die im Kehlkopf liegen; Anm. d. V.) zu verstehen (vgl. a. a. O., S. 681; der Vokaltrakt wird auch „Ansatzrohr“ bzw. „Ansatzraum“ genannt; Anm. d. V.). Der Begriff „Artikulationswerkzeuge“ wiederum umfasst laut Mecke et al. alle Organe, die an der Artikulation und Formung des Stimmklangs beteiligt sind, wie Rachen, Zunge, Gaumen und Zähne (vgl. a. a. O., S. 48). Der Kehlkopf, auf Lateinisch „Larynx“, ein Herzstück des Instruments, ist ein kompliziert gebauter Apparat. Er besteht dem benutzten Lexikon zufolge aus einem knorpeligen Gerüst, Muskeln, Bändern und Nerven; das Innere machen Stimmlippen und Taschenfalten aus (vgl. a. a. O., S. 325ff.).⁶ Seidner & Wendler beschreiben den Aufbau des Kehlkopfgerüsts, welches sich aus Schildknorpel, Ringknorpel, zwei Stellknorpeln und Kehldeckelknorpel zusammensetzt, genauer (vgl. Seidner & Wendler, 2016, S. 65ff.). Die Muskeln des Kehlkopfs sind diesen Autoren zufolge in drei Gruppen einteilbar: Öffner, Schließer und Spanner (vgl. a. a. O., S. 70). Sie sorgen für eine Spannung bzw. Entspannung der Stimmlippen und verändern dadurch die Form derselben (vgl. ebd.). Die Stimmlippen selbst sind aus drei Bestandteilen gebaut: Stimmband, Vokalis-Muskel und einer verschieblichen Schleimhaut (vgl. a. a. O., S. 75ff.). Der Raum zwischen den Stimmlippen wird als Glottis („Stimmritze“) bezeichnet (vgl. a. a. O., S. 77).

Der Kehlkopf ist hinsichtlich seiner Lage sehr variabel – Positionsveränderungen sind zum Beispiel beim Atmen, Schlucken und Singen möglich (vgl. a. a. O., S. 80). Seit langer Zeit und bis heute gültig ist den Autoren nach, dass eine Tiefstellung des Kehlkopfs beim Kunstgesang gelehrt wird (vgl. ebd.); diese Lehre dürfte für das (Kunst-)Singen brauchbar sein – andernfalls hätte sie sich nicht „gehalten“. Johan Sundberg bestätigt die Sicht von Seidner & Wendler und erläutert zudem, dass eine Kehlkopfanhebung die Form des Ansatzrohrs (Vokaltrakts) beeinträchtigen und so die artikulatorische Bewegungsfreiheit einschränken kann (Sundberg, 2015, S. 162). Michael Pezenburg geht ebenfalls davon aus, dass eine Tiefstellung des Kehlkopfs beim Singen sinnvoll ist - sie erleichtere nämlich Registerwechsel (vgl. Pezenburg, 2007, S. 68; vgl. auch Kapitel 2.3.3 in diesem Buch).

⁶ Bernhard Richter fasst zusammen „[...]“, dass die für die Stimmgebung wesentlichen Elemente des Kehlkopfs aus *fünf* Knorpeln, *fünf* Muskeln und einem *dreischichtigen* Aufbau der Stimmlippen bestehen.“ (Richter, 2014, S. 56; Hervorhebungen durch den Autor).

Durch Angst und Stress, somit zum Beispiel dann, wenn man Lampenfieber hat (vgl. dazu das dritte Kapitel), kann es zu einem Fremdkörper- und Engegefühl im Rachen kommen (welches beim Singen als störend erlebt werden kann; Anm. d. V.). Ein derartiges „Globusgefühl“ kann sich etwa in Form von Schluck- oder Räusperzwang, Trockenheits- oder Schleimgefühl, Halsschmerzen oder durch das Gefühl, einen „Kloß im Hals“ zu haben, äußern. (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 267). „Das Zuschnüren der Kehle ist ein typisches Angstsymptom.“ (ebd.). Zudem kommt es in diesem Fall zu einer Verminderung des Speichelflusses (vgl. a. a. O., S. 268) – auch dieser Aspekt (ein Gefühl von trockenem Mund bzw. dickflüssigem Speichel) ist für das Singen nicht unbedingt günstig.

Sowohl Mecke et al. als auch Seidner & Wendler weisen darauf hin, dass die Primärfunktion des Kehlkopfs im Schutz der unteren Atemwege liegt, etwa einem Schutz vor fehlgeschluckter Nahrung oder eindringenden Fremdkörpern (vgl. dazu Mecke et al., 2016, S. 326; vgl. Seidner & Wendler, 2016, S. 77).⁷

„Sekundär erzeugen die Stimmlippen den Grundschall der Stimme.“ (Seidner & Wendler, 2016, S. 77). Bernhard Richter nennt diese Art von Schall „Primärschall“ (Richter, 2014, S. 82), Seidner & Wendler sprechen in diesem Zusammenhang auch von „Stimmschall“ (Seidner & Wendler, 2016, S. 86). Dieser muss erst mittels Klangformung modifiziert werden, weil er andernfalls nicht nach menschlicher Stimme klingen würde (sondern eher wie ein Blasinstrument, von dem gerade nur das Mundstück benutzt wird; Anm. d. V.). Dieser Vorgang der Klangformung findet im Vokaltrakt statt (vgl. dazu Richter, 2014, S. 82; vgl. Seidner & Wendler, 2016, S. 109ff.). Spezifische Resonanz-Eigenschaften des Vokaltrakts verursachen Resonanzen, die ganz bestimmte Frequenzen (durch Schall; vgl. Kapitel 2.1.4) besser übertragen als andere;⁸ diese besonderen Resonanzen werden als Energiemaxima im Schallspektrum sichtbar – sogenannte „Formanten“ entstehen (vgl. dazu Richter, 2014, S. 82). Sie sind vor allem für Menschen, die professionell singen bzw. Gesang unterrichten,

⁷ Als Stimmfunktionen listen Seidner & Wendler beispielsweise Tonhöhe, Stimmstärke und Klangfarbe auf (vgl. a. a. O., S. 87ff.).

⁸ Dieser Trakt hat demnach eine Filterwirkung (vgl. Richter, 2014, S. 90).

von Bedeutung.⁹ Vgl. betreffend den weiteren Prozess bis zur wahrnehmbaren Stimme Kapitel 2.1.4 und bezüglich Atmung Kapitel 2.1.2 in der vorliegenden Arbeit.

Eine große terminologische Vielfalt betreffend den Begriff „Register“ (wie bei der Orgel), teilweise auch noch verbunden mit Bedeutungs-Unterschieden, erschwert Wissenschaftlern eine Erhellung und Lesern ein Verständnis dieses Phänomens (von dessen Existenz übrigens übereinstimmend alle Autoren ausgehen, weil man Register *hört*; Anm. d. V.), wie etwa Johan Sundberg beklagt: „Leider gibt es keine gute Definition von Register.“ (Sundberg, 2015, S. 69). Nach Cornelius Reid ist ein Register „[...] eine besondere Art der Tonqualität, die durch eine bestimmte Stimmlippeneinstellung erzeugt wird [...]“ (Reid, 2012, S. 15). Für Bernhard Richter sind Register „Bereiche ähnlicher Klangcharakteristik“ (Richter, 2014, S. 143); dieser Autor betont zudem, es gebe bis jetzt keine allgemein akzeptierte Definition des Terminus „Register“ (vgl. ebd.). Ingrid Amon, ehemalige Lehrerin, die jetzt als Stimmtrainerin in Wien ein Institut für Sprechtechnik leitet, geht in ihrem insbesondere an Lehrende adressierten Buch *Gut bei Stimme. Richtig sprechen im Unterricht* (Amon, 2009) pragmatisch an die Sache heran, wenn sie bezüglich Register formuliert: „Man könnte sagen, wir arbeiten im Kehlkopf mit Microsoft UND Apple.“ (a. a. O., S. 28; Hervorhebung durch die Autorin). Einigkeit herrscht derzeit (leider) nicht einmal bezüglich der Anzahl von Registern, welche die menschliche Stimme mit charakterisieren: Michael Pezenburg (2007) geht beispielsweise von fünf Registern aus, einem Kopf-, einem Mittel- und einem Brustregister; dazu kommen dann noch das männliche Falsett und das Pfeifregister der Frauen (vgl. a. a. O., S. 73). Ingrid Amon listet gar sechs Register auf, indem sie Pezenburgs Kategorien noch um das sehr tiefe Strohbass-Register der männlichen Stimme erweitert (vgl. Amon, 2009, S. 29). Vgl. bezüglich Registerwechsel Kapitel 2.3.3. in dieser Arbeit.

⁹ Professionelle Sänger und Sprecher benutzen Klangstrategien, die ihnen dabei helfen, die Tragfähigkeit ihrer Stimme zu steigern (vgl. Richter, 2014, S. 90). Die jeweilige Formanten-Qualität ist von der Länge und Weite des Vokaltrakts (Ansatzrohrs) abhängig (vgl. dazu etwa Richter, 2014, S. 83). Letztere (die Weite nämlich) „[...] kann sehr stark durch die Kiefer- und Lippenöffnung und die Zungenform verändert werden.“ (ebd.); der Vokaltrakt selbst ist ein je einzigartiges Gebilde – er ist bei jedem Menschen individuell gebaut. Das Ansatzrohr ist geschlossen auf der Höhe der Stimmlippen und offen auf Lippenhöhe (vgl. dazu Richter, 2014, S. 83). Wichtig für den Klang einer Stimme sind besonders die ersten fünf Formanten (vgl. ebd.).

Abschließend noch ein paar allgemeine Informationen: Ingrid Amon gibt an, die menschliche Stimme sei zwischen dem 20. und 50. Lebensjahr am leistungsfähigsten (vgl. a. a. O., S. 81). „Zwei Oktaven Umfang hat sie üblicherweise, bis zu über drei Oktaven, wenn sie ausgebildet ist.“ (ebd.).

2.1.2 Atmung

Seidner & Wendler (2016) zufolge bestehen die Atmungsorgane des Menschen aus einem inneren und einem äußeren Apparat; der innere umfasst die oberen und unteren Luftwege sowie die Lungen, der äußere Apparat die Wirbelsäule, Rippen und Atemmuskulatur (vgl. a. a. O., S. 38). „Die Atemarbeit, vor allem die Einatmung, wird überwiegend durch Zwerchfell und Zwischenrippenmuskeln geleistet.“ (a. a. O., S. 47), wobei das aus drei Teilen bestehende Zwerchfell, auch Diaphragma genannt, als wichtigster Atemmuskel gilt und ausschließlich der Einatmung dient (vgl. a. a. O., S. 48). Die Bauchmuskeln wirken beim Singen als Gegenspieler des Zwerchfells (vgl. a. a. O., S. 50f.). Unterschieden wird laut Seidner & Wendler zwischen einem Atmen mithilfe der im Schulterbereich liegenden Atemhilfsmuskulatur (vgl. a. a. O., S. 51), abdominaler Atmung (Bauchatmung) und thorakaler Atmung (Brustatmung). Die Kombination aus Schulter- und Brustatmung wird im genannten Buch als „Hochatmung“ bezeichnet – sie erweist sich beim Singen als unbrauchbar (vgl. a. a. O., S. 59). Die Verbindung aus Brust- und Bauchatmung nennen die Autoren „Tiefatmung“ (vgl. a. a. O., S. 53f.). Seidner & Wendler nach ist es möglich, Ein- und Ausatmungsvorgänge bewusst zu trainieren (vgl. a. a. O., S. 52), was beim (ausbildungsgeprägten) Singen von immenser Bedeutung ist: „Während sich in Ruhe Ein- und Ausatmungsphase wie 1 : 1,2 [...] verhalten, gilt für die Stimmatmung etwa 1 : 8.“ (a. a. O., S. 58). Eine Art des Atmens, bei welcher Brust-, Rippen- und Bauchatmung kombiniert werden, halten Seidner & Wendler für erstrebenswert, wenn es um das Singen und Sprechen geht (vgl. a. a. O., S. 58f.).

Im Kontext von Singen und Atmung ist auch der Begriff „Stütze“ zu thematisieren: Es handelt sich dabei um ein Wechselspiel zwischen Atmung und Kehlkopf mit dem Ziel, den Luftstrom beim Ausatmen so effizient zu führen, dass der Kehlkopf optimal arbeiten kann; dazu soll die Ausatmungsphase verlängert werden (vgl. a. a. O., S. 62f.). Zudem geht es, was bewussten Umgang mit Atem bzw. Atemtechnik anbelangt, wesentlich um einen Faktor,

welchen Cornelius Reid folgendermaßen verbalisiert: „Die wirkliche Bedeutung von Atemtechnik ist nicht, Funktionen zu regulieren, sondern über die dabei entstehenden Gefühle die Kontrolle zu behalten.“ (Reid, 2012, S. 46).

Husler & Rodd-Marling (2003) formulieren neun Tipps betreffend Atmung, die sich Sänger ihrer Meinung nach unbedingt einprägen sollen. So soll man sich beim Singen zum Beispiel nicht mit Luft vollpumpen; klar ist für die Gesangspädagogin und den Gesangspädagogen auch, dass eine Singatmung, die den Körper mit der Zeit verunstaltet (es könnte beispielsweise eine Knickung im Rücken entstehen), falsch sein muss (vgl. a. a. O., S. 79f.).

Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist fragestellungsbedingt noch der Zusammenhang zwischen Singen, Angst und Atmung: Hans Morschitzky weist darauf hin, dass das Atmungszentrum im Hirnstamm die Atmung koordiniert (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 259). Über die jeweilige Art der Atmung werde der Körper entspannter oder angespannter (vgl. a. a. O., S. 263). Ängste seien immer mit Atmungsveränderungen verbunden (vgl. a. a. O., S. 259). Bei Angstzuständen kommt es dem Psychologen zufolge zu einer Schulteratmung (vgl. a. a. O., S. 261), die für das Singen ungünstig ist (vgl. oben). Mecke et al. (2016) weisen darauf hin, dass die Atemfrequenz bei Aufregung und Stress - demnach etwa im Fall von Lampenfieber - steigt (vgl. a. a. O., S. 53). Auch das ist keine Hilfe beim Singen, weil es dazu führt, dass (Aus-)Atmungsvorgänge eben nicht mehr optimal gesteuert werden können (vgl. oben).

2.1.3 Haltung

Nach Seidner & Wendler (2016) meint Haltung „[...] das Gesamtbild des frei und aufrecht stehenden Menschen [...]“ (S. 56), wobei u.a. die jeweilige psychische Verfassung dieses Bild wesentlich beeinflusst: „Freude richtet auf, Kummer beugt.“ (ebd.). Die optimale Haltung beim Singen, von den Autoren auch Arbeits- bzw. Leistungshaltung genannt, ist gekennzeichnet von einer Tendenz zur Wirbelsäulenstreckung (anatomisch korrekte S-Form der Wirbelsäule; Anm. d. V.) mit aufrecht getragem Kopf, seitwärts zurückgenommenen Schultern, einem leicht nach vorn gewölbten und beinahe senkrecht über dem Becken stehenden Brustkorb sowie einem abgeflachten Bauch (vgl. a. a. O., S. 57). Im Gegensatz zur Arbeitshaltung dient eine Ruhehaltung der Entspannung – Sänger nehmen während des

Singens, abhängig von der jeweils aktuell zu erbringenden sängerischen Leistung, unterschiedliche Haltungen ein, die zwischen den genannten Polen liegen (vgl. ebd.). Auf Stand-Aspekte gehen die Autoren nicht ein; im Optimalfall steht ein singender Mensch mit nicht durchgestreckten Knien und „einsatzfähigen“ (beweglichen) Fuß-Knöcheln, die Füße annähernd parallel ausgerichtet und etwa in der jeweiligen Schulterbreite voneinander entfernt.

2.1.4 Stimmakustik

Noch einmal zurück zum Thema Klangformung (vgl. Kapitel 2.1.1): Prinzipiell ist hierbei von einer Wechselwirkung zwischen Kehlkopf und Ausatemungs-Atemdruck auszugehen (vgl. Seidner & Wendler, 2016, S. 85): Subglottischer Druckanstieg beim Ausatmen sowie die jeweilige Einstellung der Kehlkopfmuskeln bestimmen die Stimmlippenschwingungen (vgl. ebd.), wobei Nervensteuerungsmechanismen für die Stimmerzeugung schon im Vorfeld der eigentlichen „Aktion“ von großer Bedeutung sind, indem sie beispielsweise vor der Stimmerzeugung im Kehlkopf (die auch „Phonation“ genannt wird) für eine willensmäßige Einstellung der Stimmlippenmuskulatur sorgen (vgl. a. a. O., S. 86f.) – die Stimmlippen müssen ja zum Beispiel erst einmal geschlossen werden. Der von unten kommende Ausatemungs-Luftstrom löst dann den Verschluss der Stimmritze, und unterhalb der Stimmlippen fällt der Druck nach dieser „Druckabfuhr“ ab, mit der Folge, dass sich die Stimmlippen wieder schließen (vgl. a. a. O., S. 85f.). Durch (periodische; Anm. d. V.) Wechsel zwischen derartigen Öffnungs- und Schließbewegungen der Stimmlippen entsteht der in Kapitel 2.1.1 bereits erwähnte Grund- bzw. Primär- oder Stimmschall (vgl. Seidner & Wendler, 2016, S. 86; vgl. auch Richter, 2014, S. 80).¹⁰ Dieser umgangssprachlich in der Regel als „Ton“ bezeichnete und u.a. durch eine bestimmte Höhe charakterisierte Klang besteht aus einem - von der jeweiligen Frequenz abhängigen - Grundton und seinen Obertönen (vgl. Richter, 2014,¹¹ S. 80).¹²

¹⁰ „Jede Schallerscheinung, auch die menschliche Stimme, läßt sich durch vier Größen charakterisieren: Frequenz (subjektiv Tonhöhe), Schalldruck (subjektiv Lautstärke), Spektrum (subjektiv Klangfarbe) und Dauer.“ (Seidner & Wendler, 2016, S. 29).

¹¹ Der Autor bietet in seinem gemeinsam mit Johan Sundberg verfassten Beitrag zu Stimmakustik, Stimmanalyse und Stimmsynthese zusätzlich zu theoretischen Ausführungen mehrfach konkrete Anleitungen zu verständnisfördernden Experimenten an, die von Lesern durchgeführt werden können.

¹² Auch die in Kapitel 2.1.1 erwähnten Formanten sind aus dieser (Teilton-)Perspektive zu betrachten. Zur Frequenz: Mit diesem Begriff kann die jeweilige Häufigkeit der Öffnungs- und Schließbewegungen im

Der Grundton und seine Obertöne verlassen nach einer „Bearbeitung“ durch den jeweils einzigartig gebauten Vokaltrakt und die ebenso beschaffenen Artikulationswerkzeuge des Sprechers oder Sängers per Schallwellen quasi die „Stätte ihrer Geburt“ und machen sich durch Raum (Luft) auf den Weg zu allfälligen Empfängern: Diese Wellen, gekennzeichnet durch eine Folge von Druckunterschieden, werden über das Trommelfell (hier: des Empfängers) übertragen und können in weiterer Folge mittels Hörsinn wahrgenommen werden (vgl. Seidner & Wendler, 2016, S. 29).

Abschließend noch ein Versuch, einen häufig missverstandenen Aspekt zu klären: „Viele von uns haben die Vorstellung, dass man für viel Lautstärke und großen Klang auch viel Luft und viel Kraft braucht. Das stimmt so nicht.“ (Amon, 2009, S. 33). Vielmehr gilt Ingrid Amon zufolge: „Je mehr *Klang* ich erzeuge, umso länger reicht die Luft.“ (ebd.; Hervorhebung Ruzicka). Und das ist mit Blick in Richtung Stütze bedeutsam – die Ausatmungsphase soll verlängert werden, damit der Kehlkopf effizient arbeiten kann (vgl. dazu Kapitel 2.1.2). Seidner & Wendler beziehen sich in diesem Kontext auf das Schall-Charakteristikum „Klangfarbe“ und geben an, dass Anzahl und Stärke der *Teiltöne* klangprägend wirken (vgl. Seidner & Wendler, 2016, S. 36; Hervorhebung durch die Autorin dieses Buches). Oberton-Reichtum (Formanten!) - und nicht etwa ein überdurchschnittliches Atemvolumen bzw. ein extrasportlicher Einsatz - sorgt demnach für eine „große“, tragfähige Stimme.

2.1.5 Unterschiede zwischen dem Singen und dem Sprechen

Vor allem Seidner & Wendler (2016) gehen auf diese Frage ein; ihnen zufolge ist der Übergang vom Sprechen zum Singen psychologischer Natur und „[...] besteht in einem Wechsel der Ausdrucksgrundhaltung [...]“ (a. a. O., S. 154), der laut Autoren eine Reihe von Unterschieden zur Folge hat, beispielsweise betreffend den Stützvorgang, das Ausmaß der Kehlkopfbelastung sowie den Umgang mit Konsonanten und Vokalen (vgl. a. a. O., S. 154f.). Sängern ist nach Seidner & Wendler auch der Melodieverlauf vorgegeben, und zwar bei einem in der Regel größeren Tonumfang als man ihn zum Sprechen benötigt (vgl. a. a. O., S. 155). Das Sprechen wiederum ist von gleitenden und sich rasch ändernden Melodieverläufen bestimmt (vgl. ebd.). Sprechen kann man zudem in fast jeder Haltung –

Kehlkopf angegeben werden; wenn als Zeiteinheit in diesem Zusammenhang die Sekunde gewählt wird, dann wird die Häufigkeit mit Hertz (Hz) bezeichnet (vgl. ebd.).

singen eher nicht (vgl. Kapitel 2.1.3). Sänger gehen i. d. R. auch bewusster mit ihrem Atem um als Sprecher (vgl. Kapitel 2.1.2).

Nach Mecke et al. (2016) ist die Singstimme „die zum Singen benutzte Stimme“ (a. a. O., S. 556f.); sie stellt keinen stimmlichen Spezialfall dar, sondern „[...] ist jedem Menschen als eine wesentliche Grundausstattung der Kommunikationsfähigkeit gegeben. [...] Mangelnder Gebrauch [...] führt jedoch zu einem Verlust der natürlich angelegten Singefähigkeit [sic], sodass nur ein eingeschränkter Tonumfang beim Singen zur Verfügung steht.“ (ebd.).

2.1.6 Besonderheiten der Kinder- und Jugendstimme

Johan Sundberg geht ausdrücklich auf die Kinderstimme ein und betont, es gebe mittlerweile eine Menge Forschungsergebnisse darüber, was diese ausmacht (vgl. Sundberg, 2015, S. 237). Unterschiede im Vergleich mit der Stimme von Erwachsenen finden sich dem Musikakustiker zufolge etwa bezüglich Glottis (die Schleimhaut ist bei Kindern anders mit ihrer Unterlage verbunden als bei Erwachsenen) und Dicke der Stimmlippen (kindliche Stimmlippen sind viel dicker als die von Erwachsenen) (vgl. a. a. O., S. 238). Kinder verbrauchen beim Prozess der Stimmerzeugung ähnlich viel Luft wie Erwachsene (obwohl ihre Glottis viel kürzer ist), weil sie einen höheren subglottischen Druck benutzen als die zuletzt genannten (vgl. a. a. O., S. 239). Kindliche Lungen sind viel kleiner als die von Erwachsenen – wenn Kinder, wie soeben erwähnt, annähernd so viel Luft verbrauchen wie Erwachsene, dann folgt daraus, dass sie zwischen zwei Atemzügen nicht so lang „durchhalten“ wie die Großen: „Kinderlieder müssen also aus kürzeren Phrasen bestehen als Lieder für Erwachsene.“ (ebd.). Dass die Größe von Stimmlippen und Ansatzrohr (Vokaltrakt) bei (in diesem Fall: zehnjährigen) Kindern geschlechtsabhängig ist, gehört laut Sundberg „[...] sicher zu den Gründen, warum Knaben- und Mädchenchöre unterschiedlich zu klingen pflegen.“ (a. a. O., S. 240).

Die Mediziner Tadeus Nawka und Michael Fuchs sowie der Musikpädagoge Magnus Gaul weisen darauf hin, dass Dynamik und Tonhöhenumfang mit dem Alter zunehmen, wobei das Ausmaß der Zunahme stark von soziokulturellen und (gesangs-)pädagogischen Einflüssen abhängt (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 304). Der kindliche Stimmapparat

wächst diesen Autoren nach nicht mit konstanter Geschwindigkeit (vgl. a. a. O., S. 305): „Große organische Veränderungen in kurzer Zeit finden in den ersten beiden Lebensjahren und während des Stimmwechsels (Mutation) statt.“ (ebd.).

Seidner & Wendler geben an, dass tiefe (Kinder-)Stimmen eine Ausnahmeerscheinung darstellen (vgl. Seidner & Wendler, 2016, S. 174). Hohe Stimmen sind aus ihrer Sicht durch einen entsprechend ausgebildeten Tonhöhenumfang leicht identifizierbar, eine Einteilung nach mittleren und tiefen Stimmen gehe dagegen weniger von der Stimmhöhe als vom Stimmklang aus (vgl. ebd.).

2.2 Singen will gelernt sein

(Erfolgreiches) Vor- und Solosingen setzt u.a. fachliche Kompetenz voraus:¹³ Man benötigt „Handwerkszeug“, welches man insbesondere im Rahmen von Stimmbildung bzw. Gesangsunterricht erlernen kann. Diesem Umstand ist das nun folgende Unterkapitel gewidmet.

2.2.1 Stimmbildnerisch relevante Faktoren (Schwerpunkt: Sekundarstufe I)

Nach Mecke et al. (2016) ist „Stimmbildung“ ein Oberbegriff für diverse Formen der Ausbildung der Stimme (zum Singen, aber auch zum Sprechen, was in diesem Buch nicht von Bedeutung ist; vgl. a. a. O., S. 584).¹⁴ Zu welchem Behufe, könnte man an dieser Stelle fragen: Wie sieht das erwünschte Ziel aus, woran erkennt man eine „gute“ (auch im Sinne von „gut ausgebildete“) Stimme eigentlich? Michael Pezenburg (2007) bezieht sich in diesem Kontext auf den italienischen Belcanto-Stil und konkretisiert: „Klangfarbeneinheit, Vokalausgleich, Schwellfähigkeit und Lagenausgleich sind die Parameter, an denen eine gute Stimme gemessen wird.“ (a. a. O., S. 83f.).¹⁵

¹³ Aus gesangspädagogischer Perspektive befindet Cornelius Reid: „Solange der Schüler nicht auf einem hohen technischen Niveau angelangt ist, hemmt Angst die Bewegungsfähigkeit und behindert emotionale Ausdrucksfähigkeit.“ (Reid, 2012, S. 47). Dies trifft wohl auch bei einem Singen in exponierten Situationen zu.

¹⁴ Eine bereits erwähnte Möglichkeit in diesem Zusammenhang sind funktionale Methoden, die zum Beispiel von C. Reid sowie F. Husler & Y. Rodd-Marling vertreten werden. Unterrichtet wird bei diesem Ansatz unter besonderer und spezifischer Berücksichtigung von Atmung, Stimmerzeugung und -formung; Cornelius Reid zielt etwa auf ein „reflektorisches“ (reflexbedingtes) Verhalten der Stimmorgane ab (vgl. Reid, 2012; vgl. Husler & Rodd-Marling, 2003; vgl. Mecke et al., 2016, S. 238).

¹⁵ „Vokalausgleich“ meint, dass Vokale so artikuliert werden, dass der Unterschied zwischen hellen (etwa „i“) und dunklen (etwa „o“) möglichst klein ist (dies erfolgt etwa mittels „Decken“, i.e. Abdunkeln von Vokalen

Was (davon) kann realistischerweise Lehr- und Lerninhalt in der Sekundarstufe I sein? Wie sind hier (natürliche) Grenzen beschaffen? Seidner & Wendler (2016) betonen, dass insbesondere auch Musiklehrende befähigt sein sollen, eine stimmliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bewusst zu fördern,¹⁶ wobei Arbeit mit bzw. an der Kopfstimme hier dominiert – es geht diesen Autoren nach vorwiegend um eine Erziehung zu optimaler Klangformung (vgl. a. a. O., S. 260f.).¹⁷ Michael Pezenburg (2007) thematisiert Stimmbildung im Klassenunterricht explizit; er fordert eine physiologisch orientierte Stimmbildung (vgl. a. a. O., S. 237). Es geht ihm dabei u.a. um die Entwicklung der Fähigkeit zu gesundem Singen (vgl. a. a. O., S.239). Die Register von Kinderstimmen haben seiner Ansicht nach „gewisse Besonderheiten“ (vgl. a. a. O., S. 238). Eine kopfregisterbezogener Art des Singens ist dem Autor zufolge wichtig (vgl. a. a. O., S.239).¹⁸ Andreas Mohr (2004) postuliert betreffend Kinderstimmbildung eine Einteilung in sechs Arbeitsgebiete (an welchen im Wesentlichen auch der Aufbau seines Buches orientiert ist): Haltung und Atmung, Resonanz, Vokalisation, Vordersitz und Instrumentenweite, Artikulation sowie Register (vgl. a. a. O., S. 13f.).

Cornelius Reid (2012) stellt u.a. Fragen nach dem Zweck von Stimmübungen und betont, dass keine derartige Übung einen Wert an sich besitzt (vgl. a. a. O., S. 10). „Allein wichtig ist ihre Brauchbarkeit als Problemlöser und die Art der Ausführung.“ (ebd.). Ein Arbeiten mit bildlichen Vorstellungen kann nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erwachsene hilfreich sein (vgl. Richter, 2014, S. 156).¹⁹ Mecke et al. (2016) empfehlen eine Verwendung von Chorsätzen, die den Mutations-Stimmumfang besonders berücksichtigen (sogenannte „Cambiata“-Sätze; vgl. a. a. O., S. 112 und S. 319).²⁰

in höheren Lagen); die „Schwellfähigkeit“ wiederum betrifft eine dynamische Ebene (Lautstärke); Anm. d. V.

¹⁶ Die Verantwortung von Musiklehrern ist hierbei groß, weil der jeweilige Umgang mit bzw. die Pflege der Stimme im Kindes- und Jugendalter „[...] von grundlegender Bedeutung für die spätere Stimmentwicklung sein kann.“ (Seidner & Wendler, 2016, S. 259).

¹⁷ Erweiterungen hinsichtlich des Umfangs von Tonhöhen und Dynamik sollen nach Seidner & Wendler (2016) nicht aktiv geübt werden (vgl. a. a. O., S. 172 und S. 261).

¹⁸ Dies auch deshalb, weil Schüler heutzutage in der Regel ohnehin schon (zu) starke Brustregister-Anteile mitbringen (vgl. dazu a. a. O., S. 238f.). Der Autor hält es gleichzeitig für bedeutsam, „[...] alle Stimmen immer wieder in ihrem gesamten Stimmumfang einzusetzen und zu trainieren.“ (a. a. O., S. 242).

¹⁹ Ein Beispiel zum Thema Haltung: „wie eine Marionette [...] aufgehängt sein“ (ebd.); ein weiteres zum Themenkreis Tonansatz bzw. -absatz: „den Ton von oben wie einen Apfel vom Baum pflücken“ (ebd.).

²⁰ „cambiare“ steht im Spätlateinischen für „wechseln, tauschen“ (vgl. a. a. O., S. 112).

Die Rolle des Lehrers ist hier ebenfalls noch zu thematisieren: Ingrid Amon (2009) erinnert unter Berufung auf Walter Glück an die Vorbild-Funktion Lehrender: „Schulen Sie Ihr Bewusstsein für die Zusammenhänge zwischen Haltung – Atmung – Stimme. Ihre eigene aufrechte Haltung setzt bei Ihren SchülerInnen den ersten, wichtigen Impuls.“ (a. a. O., S. 129). Michael Pezenburg (2007) äußert betreffend ein Vorsingen des Lehrers: „Äußerst wichtig ist es, den Kindern [...] in der Lage vorzusingen, die der eigenen Stimme des Lehrers am besten entspricht.“ (a. a. O., S. 240).²¹

2.2.2 Stimmhygienische Grundsätze; Einsingen

Wer bezüglich Singen fachlich kompetenter werden will, sollte u.a. auch wissen, was der menschlichen Stimme guttut und sie gesund erhält:

Seidner & Wendler (2016) empfehlen zunächst allgemein eine gesunde Lebensweise; sie denken dabei etwa an ausreichend Schlaf, regelmäßige leichte sportliche Betätigung bzw. körperliche Arbeit, an Ernährung und an Psychohygiene (vgl. a. a. O., S. 256ff.). Bernhard Richter erwähnt zudem die Bedeutung einer (individuell) ausreichenden Flüssigkeitszufuhr (vgl. Richter, 2014, S. 218). Eine Notwendigkeit, stimm-schädigende Substanzen (etwa Alkohol und Nikotin) zu meiden, wenn man sorgsam mit der eigenen Stimme umgehen möchte, sprechen Seidner & Wendler (2016) ebenfalls an (vgl. a. a. O., S. 256f.). Die Autoren raten mit Blick in Richtung der Stimmen von jungen Menschen vom Schreien und von der Imitation von Geräuschen bzw. Stimmen ab (vgl. a. a. O., S. 260f.).

Falls Anzeichen einer Stimm-Ermüdung²² festzustellen sind, gelten aus der Sicht von Seidner & Wendler (2016) Stimmschonung oder Stimmruhe als Mittel der Wahl (vgl. a. a. O., S. 258). Ingrid Amon rät im Bedarfsfall zum Schlucken anstelle eines Räusperns oder Hustens (vgl. Amon, 2009, S. 77). Der Psychologe und Psychotherapeut Hans Morschitzky (2009a) erwähnt in seinem Buch über Angststörungen den sogenannten „Carpenter-Effekt“, demzufolge die bloße Vorstellung einer Bewegung schon eine Tendenz zu ihrer Realisierung

²¹ Hierbei geht es dem Autor nach insbesondere darum, dass die Schüler andernfalls „[...] einen falschen Spannungszustand [des Tons; Anm. d. V.] für dieselbe Tonhöhe übernehmen [...]“ würden (ebd.).

²² Eine Stimm-Ermüdung, auch Dysodie genannt, äußert sich zum Beispiel dergestalt, dass (piano-) Stimmeinsätze, Registerwechsel und Schwelltöne nicht mehr gelingen; die Stimme kann außerdem verändert klingen (belegt, behaucht, etc.) (vgl. a. a. O., S. 240). „[...] das Singen strengt an und bereitet Unlust.“ (ebd.).

auslöst: Eine Vorstellung bewirkt so gesehen minimale Mitbewegungen des relevanten Körperteils (vgl. a. a. O., S. 323). Auf das Singen übertragen bedeutet dies beispielsweise, dass jemand, der stimmlich indisponiert ist, nicht stumm mitproben soll.

Regelmäßiger Gesangsunterricht ist aus der Sicht von Seidner & Wendler (2016) wichtig für alle Sänger (vgl. a. a. O., S. 259). Bernhard Richter ist der Ansicht, dass die Stimme täglich intensiv trainiert werden muss, wenn sie sich physiologisch bezüglich Umfang und Lautstärke entwickeln soll (vgl. Richter, 2014, S. 182). Frederick Huslers & Yvonne Rodd-Marlings Standpunkt in diesem Kontext klingt gemäßiger, wenn sie Giuseppe Aprile, einen Kastraten aus dem Italien des 18. Jahrhunderts, zitieren: „Man singe wenig auf einmal, aber oft.“ (Husler & Rodd-Marling, 2003, S. 149). Dieser Zugang kommt den Bedürfnissen von Schülern der Sekundarstufe I möglicherweise entgegen, indem er eine Überschreitung natürlicher Grenzen hintanhält.

Auch das Einsingen gilt als stimmhygienisch relevanter Faktor, wobei bis heute unklar ist, was dabei mit den Stimmlippen passiert; wahrscheinlich findet im Rahmen eines Einsingens eine diesbezügliche Durchblutungs-Stimulation statt (vgl. Sundberg, 2015, S. 233). Johan Sundberg verweist auf den Umstand, dass es viele Rezepte gebe und jeder herausfinden müsse, was für die eigene Stimme am besten ist (vgl. ebd.).²³

Vom Ablauf her empfiehlt sich nach Ingrid Amon eine Konzentration auf die Bereiche Körper/Haltung (zwecks Lockerung, Entspannung), Atem, Artikulation und Stimmeinsatz (in der hier angeführten Reihenfolge; vgl. Amon, 2009, S. 116ff.). In Andreas Mohrs Buch zur Kinderstimmbildungs-Praxis findet sich ein eigenes Kapitel mit Einsingkanons; sie sind nach Themenbereichen angeordnet, was das Auffinden von jeweils brauchbarem Material erheblich erleichtert (vgl. Mohr, 2004, neuntes Kapitel). Mecke et al. (2016) erwähnen die Möglichkeit, die Randstimme²⁴ als stimmhygienische Übung einzusetzen (vgl. a. a. O., S. 595), was sich u.a. auch im Rahmen eines Einsingens realisieren lässt. Vergleiche betreffend

²³ Nach Seidner & Wendler (2016) darf ein Einsingen allerdings im Normalfall maximal eine Viertelstunde dauern (vgl. a. a. O., S. 259).

²⁴ „Randstimme“ meint eine leise Stimmgebung, die über den gesamten Tonhöhenumfang ohne wahrnehmbaren Registerbruch ausgeführt werden kann, wenn die Stimmlippen vollständig schließen (vgl. a. a. O., S. 499).

Einsingen auch die im Anschluss an das Literaturverzeichnis angeführten Beispiele für weiterführende Literatur (vgl. etwa Hermann, 2004).

2.3 Beispiele für Herausforderungen in exponierten Sing-Situationen

In diesem abschließenden Unterkapitel erfolgt eine Skizzierung der gewählten Exempel.

2.3.1 „Übung macht den Meister“, oder?

Schüler der Sekundarstufe I sind jung; sie haben naturgemäß wenig Lebenserfahrung und somit auch wenig Erfahrung im Umgang mit Singen in exponierten Situationen. Welche Rolle spielt dieser Umstand (abgesehen davon, dass diese jungen Menschen aufgrund des besagten Erfahrungsmangels kaum jemals *unterfordert* sein dürften, wenn sie in exponierten Situationen singen)? Autoren unterschiedlichster Provenienz fragen nach der Bedeutung von Routine im Umgang mit Prüfungen, Vor- oder Solosingen bzw. -spielen. Rudolf-Dieter Kraemer (2007) stellt aus musikpädagogischer Perspektive klar, dass Übung eine Voraussetzung für ein angstfreies Vorsingen darstellt (vgl. a. a. O., S. 249). Die Musikermedizinerin Claudia Spahn vertritt die Ansicht, Vorspiele sollten so häufig erfolgen, dass dem einzelnen Vorspiel nicht eine zu große Bedeutung zukommt (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 402; eine Übertragung vom Vorspielen auf das Vorsingen könnte hier durchaus vertretbar sein; Anm. d. V.). Lydia Fehm und Thomas Fydrich schlagen im Prüfungsangst-Kontext aus psychologischer Sicht Interventionen in Modul-Form vor; grundlegend ist dabei die Idee, „[...] dass vertraute Situationen weniger Anspannung verursachen als völlig unbekannte.“ (Fehm & Fydrich, 2011, S. 87).

Vorwegnehmend ist an dieser Stelle anzumerken, dass es auch Fälle gibt, in denen Vertrautheit im Umgang mit einer zu bewältigenden Situation nicht ausreicht (etwa bei krankhaften Ängsten); vergleiche dazu Kapitel 4.5.

2.3.2 Mutation und Menstruation

Die Zeit des Stimmwechsels, der auch als „Stimmbruch“ oder „Mutation“ bezeichnet wird, bringt für die Betroffenen eine Reihe von Unannehmlichkeiten mit sich; bezugnehmend auf das Singen ist hierbei u.a. zu bedenken, dass diese Phase insofern mit Ohnmacht verbunden ist, als kaum bis keine Möglichkeiten einer Einflussnahme auf das bestehen, was die Stimme

gerade „liefert“ (kippt bzw. bricht sie zum Beispiel, eventuell auch noch zum Gaudium eines Publikums?). U.a. aus diesem Grund erleben Betroffene in dieser Phase jede Menge Herausforderungen, insbesondere auch in Form von Kontrollverlusten.

Mutation meint prinzipiell die Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenstimme, vor allem bedingt durch eine Längen- und Massenzunahme der Stimmlippen; sie betrifft beide Geschlechter in unterschiedlichem Ausmaß: Michael Pezenburg (2007), der drei Mutationsphasen²⁵ unterscheidet, weist darauf hin, dass Mädchen ihren Stimmbruch, der früher als bei Buben beginnt und im Normalfall unauffälliger als bei diesen verläuft, oft gar nicht bemerken (vgl. a. a. O., S. 306). Ihre mittlere Sprechstimmlage sinkt dabei infolge eines hormonell gesteuerten Kehlkopfwachstums um etwa eine Terz ab (vgl. ebd.). Bei Burschen findet die Phase der eigentlichen Mutation etwa zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr statt; ihre Schildknorpelplatten treten stärker hervor und werden so zum „Adamsapfel“ (vgl. ebd.), die Kopfstimme²⁶ verschwindet und die Stimme sinkt um eine Oktav ab (vgl. ebd.). Diese großen Veränderungen erfordern einen „Aufbau neuer Koordinationen“ (Seidner & Wendler, 2016, S. 175), was u.a. damit in Verbindung steht, dass ein neues Vertrauen zum nun (stimmlich) veränderten Körper aufzubauen ist. Singen dürfen sowohl Buben als auch Mädchen während ihrer Mutation, allerdings mit Maß (Überlastungen sind zu vermeiden) und unter besonderer Berücksichtigung des in der Zeit der eigentlichen Mutation eingeschränkten Tonumfangs (vgl. Kapitel 2.2.1 [Cambiata-Chorsätze]; vgl. Seidner & Wendler, 2016, S. 176f.; vgl. Mecke et al., 2016, S. 435; vgl. Amon, 2009, S. 80). Michael Pezenburg (2007) listet zehn Praxis-Tipps für Lehrende auf, etwa betreffend eine angemessene Lieder-Auswahl (vgl. a. a. O., S. 251f.).

Mädchen haben ab ihrer Menarche spezifische Herausforderungen im Umgang mit ihrem Körper zu bewältigen, welche sich u.a. auf das Singen auswirken; Ingrid Amon vermerkt, dass hormonelle Schwankungen (etwa im Rahmen des weiblichen Zyklus; Anm. d. V.) den Wasserhaushalt und auf diesem Weg auch die Gewebespannung verändern, was Einfluss auf die Schwingungsmechanik des Kehlkopfs hat (vgl. Amon, 2009, S. 81). Das Ausmaß des

²⁵ Prämutation, eigentliche Mutation und Postmutation; Gesamtlaufzeit aller drei Phasen: ca. 9. bis 18. Lebensjahr (vgl. Pezenburg, 2007, S. 306).

²⁶ Laut Michael Pezenburg können Burschen unmittelbar vor dem Stimmwechsel gerade auch diese Kopfstimme besonders eindrucksvoll einsetzen (vgl. ebd.).

Belastungserlebens während der Menstruation (Stichwort „prämenstruelles Syndrom“) ist individuell verschieden. Allgemein gültige Verhaltensregeln lassen sich im Menstruationskontext nicht aufstellen (vgl. Seidner & Wendner, 2016, S. 232f.). Vom Singen wird demnach nicht grundsätzlich abgeraten.

2.3.3 Registerwechsel

Dabei handelt es sich um ein Phänomen, das auch Schüler der Sekundarstufe I betrifft: Der Tonbereich von d^1 bis f^1 , beispielsweise, der Register trennt, wird beim Singen auch von ihnen genutzt (vgl. dazu Reid, 2012, S. 16).

Derzeit finden sich in der Literatur etwa folgende Bezeichnungen für Wechsel zwischen verschiedenen Registern: „Registerausgleich“, „Registerangleich“, „Registerübergang“, „Lagenausgleich“, „Registerkoordination“ und das italienische Wort für „Durchgang, Übergang“: „Passagio“ (vgl. dazu etwa Mecke et al., 2016; Reid, 2012; Richter, 2014; Seidner & Wendler, 2016).

Ob es nun keine gute oder bloß keine allgemein akzeptierte Definition von „Register“ gibt (vgl. dazu Kapitel 2.1.1), sei dahingestellt; Tatsache ist: *Registerwechsel* können (verbal) nicht bestimmt werden, solange im Grunde genommen unklar ist, was unter dem Stamm-Terminus „Register“ zu verstehen ist. Dieser Umstand erleichtert in weiterer Folge u.a. weder das Lehren noch das Erlernen dieses stimmbildnerisch relevanten Aspekts.

Worum geht es konkret? Je nach Spannungsgrad des Vokalis-Muskels erzeugen wir entweder hohe Töne bei hoher Muskelspannung - dabei bewegen wir uns in hohen Registern wie der Kopfstimme, oder wir produzieren tiefe Töne bei niedriger Muskelspannung - dies geschieht beim Singen in tiefen Registern, etwa dem Brustregister, wie Ingrid Amon erläutert (vgl. Amon, 2009, S. 28). In den Überlappungszonen zwischen den Registern können Töne prinzipiell mithilfe des jeweils oberen *und* unteren Registers erzeugt werden (vgl. Pezenburg, 2007, S. 59)²⁷. Irgendwann kommt beim Auf- bzw. Abwärtssingen jedoch unweigerlich ein Punkt, an dem man das Register wechseln muss –

²⁷ Michael Pezenburg (2007) geht sehr ausführlich auf den Themenkreis Register ein; er listet in diesem Zusammenhang etwa 23 Grundsätze auf (vgl. a. a. O., S. 189ff.) und bietet auch konkrete Übungsmodelle für den Registerausgleich an (vgl. a. a. O., S. 196ff.).

an diesem Punkt sind quasi der Dachfirst bzw. der Kellerboden des jeweils gerade benutzten Registers erreicht (vgl. dazu etwa Seidner & Wendler, 2016, S.91). Bei nicht ausgebildeten Sängern ist dieser Wechsel der „Betriebsart“, wie Ingrid Amon es nennt, durch ein Kippen des Tones und plötzlich veränderten Klang deutlich hörbar (vgl. dazu Amon, 2009, S. 28). Derartige „Klangsprünge“ sind beispielsweise beim Jodeln durchaus erwünscht, im Kunstgesang jedoch nicht: Erklärtes Ziel (gesangstechnisches Ideal) ist hier, dass Registerwechsel so wenig als nur möglich wahrnehmbar sind (vgl. Sundberg, 2015, S. 71), wobei heutzutage davon ausgegangen wird, dass man unterschiedliche Register klanglich nur angleichen, sie aber nicht völlig miteinander verschmelzen kann (vgl. Seidner & Wendler, 2016, S. 102f.; vgl. Mecke et al., 2016, S. 507).²⁸

(Möglichst unhörbare) Registerwechsel sind erlernbar. Aus stimmbildnerischer Sicht stellt dies allerdings nicht unbedingt eine leichte Aufgabe für Schüler dar, wie etwa Mecke et al. (2016) betonen (vgl. a. a. O., S. 506, „Registerunterschiede“); jedenfalls scheinen sich auch hier (in dem Fall: gesangstechnische) Herausforderungen im Blickfeld zu befinden. Vgl. dazu etwa die Überlegungen ad Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit im dritten Kapitel.

2.3.4 Traumatisierungen

Zusammenhänge zwischen Traumatisierungen, die ein betroffener Schüler schon mitbringt, und Ängsten in Situationen, in denen dieser junge Mensch beim Singen exponiert ist, sind in der Literatur unterrepräsentiert bzw. können nur aus psychologischer Sicht erschlossen werden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es sich hierbei vielleicht um eine eher exotische Fragestellung handelt (eine, die nur sehr wenige Menschen betrifft, weshalb Autoren kaum bis keinen Bedarf sehen, darüber zu schreiben): Die Masse aller singenden Menschen (Schüler) ist vermutlich (bzw. hoffentlich) nicht traumatisiert. Umgekehrt neigen traumatisierte Menschen möglicherweise nicht unbedingt dazu, sich beim Singen in exponierte Lagen zu begeben - eine Vermeidungs-Tendenz könnte hier sehr stark wirksam sein, weil sich zu verstecken in diesem Fall auch die Bedeutung von „in Sicherheit sein“ haben kann. Zu denken ist in diesem Kontext etwa an Schüler, die in ihrem jungen Leben bereits (körperliche, psychische und/oder sexuelle) Gewalt oder den Verlust wichtiger

²⁸ Vgl. auch Kapitel 2.2.1 (vgl. die Frage danach, was eine „gute“ Stimme ausmacht).

Bezugspersonen erleben mussten (vgl. dazu das dritte Kapitel). Erwähnenswert erscheint, dass auch Prüfungs-Situationen traumatisch verarbeitet werden können, sodass zum Beispiel ein früheres misslungenes Vorsingen entsprechende Auswirkungen auf nachfolgende Vorsingen hat. Von einigen Künstlern ist jedenfalls bekannt, dass sie – manchmal viele Jahre lang – Konzert-Situationen gemieden haben, nachdem ihnen im Rahmen eines Konzertes einmal ein „Malheur“ passiert ist („Text-Hänger“; im Fall eines Auswendigspiels melodisch, rhythmisch, harmonisch nicht mehr weiterwissen; sich „verspielen“; etc.).

Im Grunde genommen ist der Themenkreis der Traumatisierung in dieses Buch aufgenommen worden, um an einem ausgewählten Beispiel demonstrieren zu können, dass es betreffend „Angst beim Singen in exponierten Situationen“ mehr mögliche Ursachen gibt, als Musiklehrer auf den ersten Blick gemeinhin zu bedenken pflegen. Unter Umständen ist in diesen Fällen (zumindest vor Beginn einer entsprechenden Behandlung des Betroffenen) eine *Überforderung* aller Beteiligten feststellbar. Vergleiche in diesem Zusammenhang das dritte und vierte Kapitel.

3 Angst und Lampenfieber (Teil 2)

Das dritte Kapitel der vorliegenden Arbeit rückt Fragen nach Erscheinungsbildern von Angst bzw. Lampenfieber sowie nach möglichen Ursachen in diesem Kontext in das Blickfeld, wobei zunächst einige allgemeine Informationen zur genannten Emotion vermittelt werden. Erscheinungsbilder von Angst und Lampenfieber sind für dieses Buch von großer Bedeutung, weshalb ihrer Beschreibung relativ viel Raum eingeräumt wird – sie bilden immerhin den Ausgangspunkt für alles Weitere, insbesondere auch für eine Erörterung von Fragen nach Unterstützungs-Möglichkeiten.

3.1 Zum Wesen von Angst: physiologische Aspekte

3.1.1 Allgemeine Informationen

Angst²⁹ ist eine Emotion³⁰, demnach eine seelische Erregung; sie gilt als Grundgefühl wie Freude, Trauer, Wut, Ekel, Verachtung, und Überraschung (vgl. Mecke et al., 2016, S. 194). Jeder Mensch empfindet Gefühle (diese Grundgefühle und andere, die als Mischungen aus den genannten Grundgefühlen gelten), ob ihm das nun passt oder nicht: Wir können es uns nicht aussuchen. Dass wir (auch) emotionale Wesen sind, ist Teil unseres Menschseins; ein Leben ohne Gefühle - zum Beispiel ein Leben ganz ohne Angst - gibt es gar nicht.

Gefühle werden im Gehirn verarbeitet. Sie sind untrennbar mit der Ebene unserer Gedanken verbunden (was wiederum Folgen auf Handlungs-Ebene hat), und ihr Auftreten ist von körperlichen Reaktionen begleitet (vgl. ebd. und hier unten).

Ob Angst für einen Menschen ohne therapeutische Unterstützung verkräftbar ist oder nicht, tangiert zum Beispiel die Ebenen eines subjektiven Erlebens (Intensität, Folgen, Leidensdruck) und eines jeweiligen Umgangs mit dieser Emotion.

Selbst dann, wenn Angst für einen Menschen ohne therapeutische Hilfe bewältigbar ist, fühlt sie sich unangenehm an.³¹ Welchen Zweck erfüllt sie eigentlich? Gemäß der

²⁹ Unterschieden wird in der Fachliteratur zwischen Angst und Furcht: Die zuerst genannte meint ein „Gefühl unbestimmter Bedrohung“; Furcht hingegen ist eine „gerichtete Angst und subjektive Bedrohung durch bestimmte äußere Gefahren“ (Morschitzky, 2009a, S. 3).

³⁰ Die Begriffe Emotion, Gefühl und Affekt werden hier synonym verwendet.

³¹ Mit einer Ausnahme, die dann entsteht, wenn Angst sich mit Lust verbindet und zur „Angstlust“ wird, die beispielsweise die hauptsächliche Existenzberechtigung für Thriller darstellt (Anm. d. V.).

Darstellung des Psychologen und Psychotherapeuten Hans Morschitzky (2009a) ist Angst ein biologisch festgelegtes Alarmsignal, welches dem Überleben des Menschen und der Menschheit dient (vgl. a. a. O., S. 1): „Angst als Folge davon, dass bestimmte Gegebenheiten [...] als gefährlich eingeschätzt werden, veranlasst den Menschen, sich so zu verhalten, dass Gefahren überwunden oder vermieden werden können.“ (ebd.). Angst erhöht die Aufmerksamkeit und bewahrt Menschen vor Fehlern (vgl. a. a. O., S. 6). Der Autor betont, dass Angst eine Kraft darstellt: Der Zusammenhang zwischen Angst und Leistung, beispielsweise, entspricht einer Kurve, wobei ein mittleres Angstaussmaß zu Höchstleistungen motiviert und aktiviert (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 6).³² Hans Morschitzky & Sigrig Sator (2010) zufolge zeigt sich Angst auf drei Ebenen (vgl. a. a. O., S. 17)³³, nämlich subjektiv (dieser Bereich betrifft Gefühle und Gedanken), im Verhalten (hier denken Morschitzky & Sator an Motorik) sowie in Form einer körperlichen Alarmreaktion, die einer Vorbereitung auf schnelles Handeln³⁴ dient (vgl. ebd.; vgl. auch Morschitzky, 2009a, S. 2), woraus man u.a. schließen kann, dass Angst prinzipiell eine zukunftsgerichtete Emotion ist.

Woran erkennt nun ein Mensch, dass er gerade Angst verspürt? Als allgemeine Kennzeichen dieses Gefühls gelten beispielsweise Zittern, Schwindel, Übelkeit, das Gefühl, der Hals sei zugeschnürt, Schweißausbrüche, Mundtrockenheit, Erweiterung der Pupillen, Blutdruckanstieg, Herzschmerzen und Palpitationen (Herzklopfen; Anm. d. V.) sowie verstärkte Darm- und Harnblasentätigkeit (vgl. Margraf & Maier, 2012, S. 49).³⁵ Ein Angstzustand ist insbesondere aufgrund der begleitenden Atemveränderungen (die Atemfrequenz steigt, es kommt zu einer Schulteratmung, und der Körper wird durch die veränderte Atmung angespannter; vgl. dazu Kapitel 2.1.2) auch immer verbunden mit Anspannung (vgl. dazu auch Kapitel 4.4.2) und beeinflusst daher stets das Wohlbefinden eines Menschen und somit seine Gesundheit (vgl. dazu Kapitel 1.2 dieses Buches).

Margraf & Maier unterscheiden realistische, spontane, phobische (vgl. Kapitel 3.2.1) und entwicklungsphasentypische Angst (vgl. Margraf & Maier, 2012, S. 49). Realistische Ängste haben mit konkreten, für das Individuum erkennbaren Bedrohungen zu tun, spontane

³² Wirtz et al. (2017) erwähnen, dass in neueren Modellen der Prüfungsangst-Forschung u.a. auch mögliche leistungsfördernde Effekte von Angst diskutiert werden (vgl. a. a. O., S. 150).

³³ Die Autorin und der Autor sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Dreiklang der Angst“ (ebd.).

³⁴ Betreffend Handeln gibt es die Möglichkeiten des Kämpfens, Flüchtens oder sich-tot-Stellens (Anm. d. V.).

³⁵ Bei starken Angstreaktionen sind Bewusstseins-, Denk- und Wahrnehmungs-Störungen möglich (vgl. ebd.).

wiederum sind nicht objekt- oder situationsgebunden (sie „flottieren“ vielmehr „frei“, um einen mittlerweile obsoleten Terminus zu bemühen); Versagensangst im Schulkontext sowie Angst davor, von anderen Menschen negativ bewertet zu werden, ist von der Entwicklung her typisch für 7- bis 10-jährige Kinder (vgl. ebd.). Auf Angst im Lebensverlauf geht auch Hans Morschitzky (2009a) ein; im Zusammenhang mit der Pubertät erwähnt er etwa Reifungsängste sowie soziale Ängste als Unsicherheits-Ausdruck (vgl. a. a. O., S. 380).

Insbesondere dann, wenn Angst von bestimmten Objekten (zum Beispiel Spinnen) oder Situationen (etwa Prüfungen) ausgelöst wird (also in Fällen von phobischer Angst), ist zudem charakteristisch, dass (zum Teil äußerst engagierte) Versuche erfolgen, das zu vermeiden, was früher schon einmal geängstigt hat – verständlich, wenn man bedenkt, dass dieses Gefühl ursprünglich stets mit einer Wahrnehmung von Gefahr konnotiert ist (vgl. oben): Angst ist u.a. organisch bedingt; so wenig hier auch auf naturwissenschaftlich relevante Aspekte³⁶ eingegangen werden kann – ein „Dreh- und Angelpunkt“ in diesem Kontext sei doch erwähnt: Das limbische System spielt bei der Verarbeitung von Gefühlen im Gehirn eine zentrale Rolle. Es liegt im Randgebiet zwischen Hirnstamm und Großhirn und ist eng mit anderen Hirnregionen verbunden (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 205). Dieses System³⁷ ist das Zentrum der Gemütsbetonung und der gemütsbedingten Antriebe, zu denen auch Angst zählt (vgl. ebd.). Es ist zudem für Lernen, Motivation und Gedächtnisspeicherung von Bedeutung (vgl. a. a. O., S. 205). Angst, Lernen, Gedächtnis³⁸ und Erinnerungen hängen somit eng zusammen. Die Amygdala, ein spezieller Bereich im limbischen System, ist für eine emotionale Bewertung von Reizen zuständig. Sie löst bei Erinnerungen an Gefahr Angst aus (vgl. a. a. O., S. 205); als Angstzentrum gelten in diesem Zusammenhang zwei sogenannte „Mandelkerne“ - in jeder Gehirnhälfte gibt es einen (vgl.

³⁶ Hans Morschitzky (2009a) widmet diesem Themenkomplex in seinem Buch über Angststörungen ungefähr die Hälfte des sehr umfangreichen fünften Kapitels; er beschreibt u.a. neurobiologische Modelle der Angst-Entstehung sowie biochemische und metabolische Ursachen für Angststörungen. Zudem geht er u.a. auch detailliert auf die Frage ein, wie der menschliche Körper auf Angstzustände reagiert.

³⁷ In ihm befindet sich übrigens auch das Belohnungs-System, welches u.a. für die Entstehung von Suchtverhalten bedeutsam ist (vgl. a. a. O., S. 206).

³⁸ Laut Angaben des Autors werden heute zwei Arten von Gedächtnis unterschieden: das mit dem Sprachzentrum verbundene explizite (es wird auch als autobiografisches Gedächtnis bezeichnet) und das emotionale Gedächtnis; das zuletzt genannte funktioniert unbewusst und bildhaft, was namentlich für traumatisierte Menschen höchst unangenehme Folgen haben kann: „Traumatische Erinnerungen überfluten unkontrolliert den Menschen und müssen in das explizite Gedächtnis überführt werden.“ (a. a. O., S. 211).

a. a. O., S. 208). Erlebnisse mit starker Mandelkern-Erregung stellen nach Hans Morschitzkys Darstellung unauslöschliche Erinnerungen dar (vgl. a. a. O., S. 213). „Dies gilt sowohl für emotional positive Erlebnisse [...] als auch für emotional sehr belastende Erfahrungen [...].“ (ebd.). Dieser Aspekt einer (besonders) starken Mandelkern-Erregung kann grundsätzlich auch beim Singen in exponierten Situationen eine Rolle spielen. Vergleiche betreffend biologisch und medizinisch relevante Aspekte rund um das Thema Angst auch die im Anschluss an das Literaturverzeichnis angeführten Beispiele für weiterführende Literatur. (vgl. etwa Hüther, 2012). Bezüglich Erklärungsmodelle für Angst (-Störungen) vgl. Kapitel 3.2.5.

In zwei Richtungen kann Angst sich grundsätzlich bewegen: Es gibt die oben beschriebene, durchaus gesunde (um nicht zu sagen: wünschenswerte) Angst, die vor Gefahr warnt und so zum Überleben beiträgt. Diese macht wach und konzentriert und fördert zum Beispiel auch Leistung. Und es gibt pathologische Angst, die blockiert und letztlich die Handlungsspielräume eines Menschen dramatisch einschränken kann (vgl. dazu Kapitel 3.2).

Als Kern pathologischer Angst bezeichnet Hans Morschitzky (2009a) den Umstand, dass sich Betroffene als besonders verletzlich erleben und aus diesem Grund dazu tendieren, Situationen *irrtümlich* als gefährlich einzuschätzen und Gefahrenzeichen überzubewerten (vgl. a. a. O., S. 313; Hervorhebung durch die Verfasserin dieser Arbeit). Krank sind Ängste dem Autor zufolge zum Beispiel dann, wenn sie ohne reale Bedrohung auftreten, zu lang dauern, wenn sie zu stark/häufig auftreten, mit unangenehmen körperlichen Symptomen bzw. Kontrollverlusten in Verbindung stehen, starke Erwartungsängste zur Folge haben, mit Problemen hinsichtlich der jeweils zuhandenen Erklärungskonzepte und Bewältigungsstrategien verbunden sind, wenn sie Vermeidung/Unterlassung zur Folge haben, zu Lebenseinschränkungen führen und/oder starker Leidensdruck mit ihnen einhergeht (vgl. a. a. O., S. 21).

Die internationale Klassifikation der Krankheiten ICD (in den „Startlöchern“ befindet sich gerade Revision 11) der Weltgesundheitsorganisation und ihr amerikanisches Pendant, das diagnostische und statistische Manual psychischer Störungen DSM (derzeit in der fünften Auflage) stimmen betreffend eine Klassifikation von Angststörungen mehrheitlich überein; unterteilt wird in spezifische Phobien (etwa Höhenangst), Sozialphobie, Agoraphobie,

Panikstörung, posttraumatische Belastungsstörung, Zwangsstörungen und generalisierte Angststörung (vgl. Wirtz et al., 2017, S. 152).³⁹ Hans Morschitzky, der sich in seinen Ausführungen sowohl auf ICD (10) als auch DSM (IV bzw. IV-TR) bezieht (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 26), rückt im Zusammenhang mit der Frage, welche Angststörungen es überhaupt gibt, zudem die akute Belastungsstörung, substanzinduzierte Angststörungen, Angststörungen aufgrund eines medizinischen Krankheitsfaktors und Angststörungen im Kindes- und Jugendalter⁴⁰ in den Fokus.

Die meisten der soeben aufgelisteten Störungen sind für Ihre aktuelle Lektüre nicht von Belang und finden aus diesem Grund keine weitere Berücksichtigung. Lohnend erscheint allerdings ein Blick in Richtung Sozialphobie als einer objekt-/situationsabhängigen Angst (in unserem Fall geht es um die exponierte Sing-Situation und um Prüfer bzw. Zuhörer, die in dieser Situation fixer Bestandteil des jeweiligen Settings sind)⁴¹ und – eingedenk der in Kapitel 2.3.4 angesprochenen Traumatisierungen – Belastungsstörung.

3.1.2 Zum Zusammenhang zwischen Angst und Stress

Angst ist eine Reaktion auf Stress, der wiederum eine Reaktion auf bestimmte Anforderungs-Reize darstellt (vgl. Richter, 2014, S. 203; vgl. auch Mecke et al., 2016, S. 290). Stress⁴² gilt (nach dem Psychologen Richard Lazarus: transaktionales Stressmodell; Anm. d. V.) als Prozess, der aus einem Zusammenspiel zwischen einem Menschen und seiner Umwelt besteht; von besonderer Bedeutung sind dabei einerseits Primärbewertungen, welche sich auf Situations-Anforderungen beziehen, sowie Sekundärbewertungen, in deren Rahmen sich vor allem eine Einschätzung je eigener Ressourcen im Blickfeld befindet (vgl. Wirtz et al., 2017, S. 1639). Zentrales Gewicht hat in diesem Zusammenhang der Verweis auf eine subjektive Einschätzung der Lage (zentral deshalb, weil man Bewertungen

³⁹ Im ICD 10 sind im Angst-Kontext insbesondere F40er-Diagnosen bedeutsam.

⁴⁰ Hier geht es um kind- und jugendspezifische Angststörungen mit einer Mindestdauer von vier Wochen: emotionale Störung mit Trennungsangst des Kindesalters, phobische Störung des Kindesalters (Ängste beziehen sich hier auf bestimmte Objekte, Situationen oder Tiere und sind jeweils entwicklungsphasentypisch), Störung mit sozialer Ängstlichkeit des Kindesalters (vor allem gegenüber Fremden und Fremdem) und emotionale Störung mit Geschwisterrivalität (vgl. a. a. O., S. 167). Vergleiche im ICD 10 vor allem F93er-Diagnosen.

⁴¹ Zu objekt-/situationsunabhängigen Ängsten zählt H. Morschitzky Panikstörung und generalisierte Angststörung (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 21).

⁴² Vgl. zu diesem Themenkreis auch Morschitzky, 2009a, S. 320f..

grundsätzlich ändern kann): Ein gestresster Mensch stellt sich quasi selbst die Frage, ob die Möglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen, um eine gerade anstehende Aufgabe (etwa ein Singen in exponierter Situation) zu bewältigen, ausreichen werden oder nicht. Je nachdem, wie die Antwort auf diese Frage ausfällt, entsteht entweder Eu- oder Disstress: „Zur besseren Differenzierung der gesundheitlichen Auswirkungen von Stressfaktoren unterscheidet man heute `Eustress` und `Disstress`.“ (Richter, 2014, S. 203). Disstress kann gesundheitliche Probleme verursachen (etwa eine Immunsystem-Schwächung oder Bluthochdruck; vgl. a. a. O., S. 204); Eustress dagegen ist ein „guter“ (gesunder) Stress (vgl. ebd.). Er kommt zustande, wenn der betreffende Mensch davon ausgeht, dass er seine Aufgabe mit den Mitteln, über die er verfügt, lösen kann; in diesem Kontext spielt ein zurückgreifen-Können auf jeweils brauchbare Bewältigungs-Strategien („Coping“) eine große Rolle (vgl. ebd.).

Disstress kommt somit immer dann auf, wenn eine Aufgabe vom Betroffenen als *Überforderung* wahrgenommen wird,⁴³ wobei eben die bloße Vermutung, dass es sich so verhält, ausreicht. Dies ist etwa dann der Fall, wenn die Bewältigung einer exponierten Sing-Situation, die unter den in Kapitel 2.3 genannten exemplarischen „Vorzeichen“ steht, aus der Sicht des Betroffenen geprägt ist von der Vermutung, dieser Aufgabe *nicht* gewachsen zu sein. Ein konkretes Beispiel dazu: Ein Lied vorzusingen und dabei Register wechseln zu müssen, kann für einen vorsingenden Schüler eine Aufgabe sein, die im Vorfeld von diesem jungen Menschen als zwar schwierig, aber schaffbar eingestuft wird; in dem Fall hat er es mit einer *Herausforderung* zu tun (Eustress-Fall). Sollte der Schüler jedoch davon ausgehen (die Vermutung reicht!), dass er diese gesangstechnische Schwierigkeit (denn eine solche sind Registerwechsel für Laien allemal) nicht bewältigen können wird, dann ist von *Überforderung* zu sprechen (Disstress-Fall). Vergleiche dazu auch die Anmerkungen zu Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserwartung in Kapitel 3.2.5.

Den Zusammenhang zwischen sozialen Ängsten und Stress erklärt Hans Morschitzky (2009a) folgendermaßen: „Soziale Ängste spiegeln den Stress wider, in sozialen Situationen

⁴³ Eustress steht so gesehen in Verbindung mit der Wahrnehmung einer *Herausforderung*. Der *Unterforderungs*-Fall kippt insofern aus dem Stress- und Angst-Kontext hinaus, als hier vom Betroffenen keine Anforderungs-Reize wahrgenommen werden, die so beschaffen sind, dass sie nach einer Reaktion verlangen.

einen guten Eindruck machen zu wollen, gleichzeitig aber davon überzeugt zu sein, dazu nicht in der Lage zu sein.“ (a. a. O., S. 13).

Auf physischer Ebene führt Stress zu einer Erregung des autonomen Nervensystems, wobei der parasympathische Anteil gleichzeitig gehemmt wird; es kommt u.a. zu einer Erhöhung der Herz- und Atemfrequenz, auch Zucker wird freigesetzt (vgl. Richter, 2014, S. 203; betreffend im Stress-Kontext relevante Hormone vgl. unten).⁴⁴

3.1.3 Hormone, Angst und Singen

Bernhard Richter komprimiert an sich sehr komplexe hormonelle Zusammenhänge in übersichtlicher Form. Er erhellt u.a. den Umstand, dass Lampenfieber eine regelhaft auftretende Stressreaktion in Auftrittssituationen darstellt; diese Reaktion wird wesentlich durch die Hormone Adrenalin, Noradrenalin und Cortisol vermittelt (vgl. Mecke et al., 2016, S. 290).

Zudem weist der Autor darauf hin, dass Singen unmittelbar zu einer vermehrten Ausschüttung von Endorphinen („Glückshormonen“) führt (vgl. ebd.). Dieser Aspekt wird vermutlich ein entscheidender (Mit-)Grund für (u.a.) antidepressive Nebenwirkungen sein, die der Tätigkeit des Musizierens zugeschrieben werden. Bernhard Richter betont, dass bei Chorsängern schon allein das Hören von Chormusik diesen Effekt der vermehrten Endorphin-Ausschüttung bewirkt, wobei aktives Tun in diesem Zusammenhang noch „erheblich“ stärkere Folgen hat (vgl. ebd.).⁴⁵

3.2 In pathologischer Hinsicht relevante Gesichtspunkte im Angst-Kontext

Menschen, die an - wie auch immer gearteten - Störungen leiden, tragen keinen entsprechenden Stempel auf der Stirn und leben in der Regel mitten in der Gesellschaft.

⁴⁴ Was genau passiert bei der besagten Erregung des Vegetativums bei gleichzeitiger Hemmung des parasympathischen Anteils? Dem Mediziner Hans Selye zufolge löst Stress folgende Schritte aus, die auch als „allgemeines Anpassungssyndrom“ bekannt sind: Alarmreaktion durch Adrenalinausschüttung, Widerstands-Stadium bei chronischem Stress, Erschöpfungs-Stadium bei nicht ausreichender Stress-Bewältigung (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 239).

⁴⁵ Der Musikermediziner geht auch auf die Funktion von Sexualhormonen im Gesangs-Kontext ein: Testosteron, Östrogen und Gestagen beeinflussen seinen Ausführungen zufolge beispielsweise das Kehlkopfwachstum in der Pubertät, die Flexibilität des Atmungsapparates und der Halsmuskulatur (an welcher das Kehlkopf-Skelett aufgehängt ist) sowie den Spannungszustand des Stimmlippen-Muskels (Vokalis-Muskel) (vgl. ebd.; vgl. auch Richter, 2014., S. 188).

Lehrende, zum Beispiel, unterrichten so gesehen immer wieder auch (angst-)kranke Lernende bzw. junge Menschen, die auf dem besten Weg zur Entwicklung einer entsprechenden Störung sind.⁴⁶ Erinnert sei an dieser Stelle zudem an das Bild vom Menschen als einem bio-psycho-sozialen Wesen, das sich betreffend seine Gesundheit dynamisch⁴⁷ zwischen den Extrem-Polen „Gesundheit“ und „Krankheit“ bewegt (vgl. dazu Kapitel 1.2). Es könnte Lehrern daher durchaus helfen, darum zu wissen, woran sie soziale Ängste, Leistungs-/Prüfungsängste, Lampenfieber und Traumatisierungen erkennen können, vor allem auch, damit sie imstande sind, einen begründeten Verdacht zu formulieren (wann ist die Einbindung von Menschen, die helfen können, angesagt?). U.a. aus diesem Grund werden pathologische Zusammenhänge hier etwas näher beleuchtet. Vgl. betreffend terminologische Unklarheiten und Unübersichtlichkeit das fünfte Kapitel.

3.2.1 Erscheinungsbilder I: soziale Angst; Leistungs-/Prüfungsangst

Gemäß Hans Morschitzky ist „ein wenig *soziale Angst* [...] völlig normal.“ (a. a. O., S. 6; Hervorhebung durch den Autor). Ihm zufolge haben Menschen, die an sozialen Ängsten *leiden* (Hervorhebung durch die Verfasserin dieses Buches)⁴⁸, ein geringes Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl sowie wenig Selbstbewusstsein (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 90, S. 96 und S. 334). Der Autor nennt als typische Situationen, in denen soziale Ängste auftreten, u.a. Kontakte mit Autoritätspersonen, Prüfern sowie Leistungs-Situationen, in denen man von anderen beobachtet wird (vgl. a. a. O., S. 89); Angst vor Nähe spielt dabei eine tragende Rolle (vgl. a. a. O., S. 90). Der Psychologe und Psychotherapeut weist darauf hin, dass den Betroffenen klar ist, dass ihre Ängste übertrieben oder unbegründet sind (vgl. a. a. O., S. 85). Bezüglich Sozialphobie unterscheidet er zwischen einer spezifischen und einer generalisierten Form (vgl. Morschitzky & Sator, 2010, S. 66ff.); die spezifische hat mit Leistung zu tun – die sozialen Ängste treten in dem Fall nur auf, wenn eine Leistung (in Gegenwart anderer Menschen; Anm. d. V.) zu erbringen ist (vgl. a. a. O., S. 66), etwa ein Singen in exponierter Situation. Als Störung mit Krankheitswert beginnt eine spezifische

⁴⁶ Es ist prinzipiell nicht davon auszugehen, dass sich etwa alle angstkranken Schüler in Behandlung befinden (Stichwort „Vermeidungsverhalten“). Mit wenigen Ausnahmen (zu denken ist hier etwa an das Unterbringungs-Gesetz oder an Implikationen von elterlicher Obsorge [Eltern haben u.a. die Verpflichtung, die Gesundheit ihres Kindes zu erhalten und zu fördern]) gibt es dazu keine Pflicht.

⁴⁷ Es geht also um Prozesse, um etwas, das ständig in Bewegung ist, nicht um einen Zustand.

⁴⁸ Darauf kommt es hier u.a. wesentlich an: auf entsprechenden Leidensdruck; Anm. d. V.

Sozialphobie in der Regel im 16. oder 17. Lebensjahr (vgl. a. a. O., S. 67); bei Kindern und Jugendlichen, die das angegebene Alter noch nicht erreicht haben, kann sie allerdings ebenfalls vorkommen: „Nach ICD-10 und DSM-IV können alle Angststörungskategorien für Erwachsene auch bei Kindern und Jugendlichen angewandt werden.“ (Morschitzky, 2009a, S. 168). Die generalisierte Form der Sozialphobie wiederum tritt in verschiedensten Situationen auf, in denen Betroffene anderen Menschen begegnen; dabei kann Angst vor öffentlichen Auftritten ebenso eine Rolle spielen wie Angst vor sozialen Situationen im Allgemeinen (vgl. Morschitzky & Sator, 2010, S. 67): „Eine generalisierte Sozialphobie hängt immer mit mangelnden sozialen Fertigkeiten und einer allgemeinen Selbstunsicherheit zusammen.“ (ebd.).⁴⁹ Diese Art der Phobie beginnt normalerweise schon früh (im Schnitt im Alter von elf bis zwölf Jahren, aber jedenfalls vor dem 15. Lebensjahr; vgl. a. a. O., S. 68). Beide der hier genannten Formen der Sozialphobie können beim Singen in exponierter Situation von Bedeutung sein.⁵⁰ Margraf & Maier (2012) beschreiben die Phänomene, die für Hans Morschitzky eine generalisierte Sozialphobie ausmachen, ohne eine Differenzierung in Unterformen als Sozialphobie (vgl. a. a. O., S. 671f.); Ängste, die mit Prüfungs-Situationen in Verbindung stehen, ordnen diese Autoren den spezifischen Phobien unter (vgl. a. a. O., S. 672); sie sprechen in diesem Zusammenhang von einem Erstauftreten meist in der frühen Kindheit (vgl. ebd.). Wirtz et al. (2017) stellen als eigene Kategorie die Leistungsangst und ihre Unterform, die Prüfungsangst, dar; im Leistungsangst-Fall wird u.a. der Selbstwert vom Betroffenen als bedroht erlebt (in expliziten Prüfungs-Situationen spricht man dann den Autoren zufolge von Prüfungsangst; vgl. a. a. O., S. 1000 sowie S. 1341f.). Margraf & Maier (2012) weisen im Zusammenhang mit Prüfungsangst u.a. darauf hin, dass die Stärke der Angstreaktion von der Prüfungs-Situation abhängig ist (etwa von der jeweiligen Antwort auf die Frage nach der Bedeutung einer Prüfung), dass die Persönlichkeitsmerkmale des Prüfers von Bedeutung sind (wie autoritär verhält er sich?) und dass wiederholte Misserfolge angststeigernd wirken (vgl. a. a. O., S. 697). Wirtz et al. (2017) unterscheiden im Sozialphobie-Kontext analog zu Margraf & Maier (2012) von vornherein nicht zwischen verschiedenen Formen - sie definieren

⁴⁹ Ad soziale Kompetenz vgl. etwa Margraf & Maier (2012) – diesen Autoren nach betrifft diese Kompetenz die „[...] Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen u. Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit Anderen rational u. verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen u. zu verständigen“ (a. a. O., S. 490).

⁵⁰ Vgl. dazu auch den Beginn von Kapitel 1.1 in diesem Buch.

Sozialphobie als „ausgeprägte Angst vor der Beurteilung durch andere Menschen, häufig in Leistungssituationen. Die angstauslösenden Situationen werden vermieden oder nur unter intensiver Angst ertragen.“ (a. a. O., S. 1579). Auf das Symptom der Vermeidung geht auch Hans Morschitzky ein; er formuliert im Zusammenhang mit Fragen nach typischen Verhaltensweisen von Menschen, die an sozialer Phobie leiden: „Vermeidungsreaktionen bestätigen mangels gegenteiliger Erfahrungen die Angst, von anderen abgelehnt zu werden [...].“ (Morschitzky, 2009a, S. 88). Büch, Döpfner & Petermann (2015) beleuchten einen „Teufelskreis“, der insbesondere durch Vermeidungsverhalten zustande kommt: Angst führt zu Vermeidung, was zum Rückzug und so zur Steigerung der Angst führt, woraufhin noch intensiver vermieden wird, was noch mehr Rückzug zur Folge hat, etc. (vgl. a. a. O., S. 76).⁵¹ Schlimmstenfalls führt dieser Weg „[...] bis hin zur Isolation“ (ebd.). Büch et al. zufolge spricht man von einer sozialen Angststörung bzw. Sozialphobie, wenn „[...] das Ausmaß der sozialen oder der Leistungsangst sehr viel stärker als bei anderen Gleichaltrigen auftritt und länger als sechs Monate anhält. Auch muss vom Kind beziehungsweise den Eltern ein Leidensdruck empfunden werden.“ (a. a. O., S. 13). Zwei im Fall von sozialen Ängsten bzw. Sozialphobien relevante Symptombereiche sind noch anzusprechen; einerseits die gedankliche Ebene: Betroffene denken⁵² in der sozialen bzw. Leistungs-Situation, die ihnen Angst macht, beispielsweise häufig daran, dass sie es nicht schaffen werden (vgl. a. a. O., S. 12). Hinzu kommt andererseits die Frage danach, was sich im Fokus der Aufmerksamkeit befindet: Betroffene neigen dazu, sich selbst (das eigene Verhalten und die eigenen Angstsymptome, um genau zu sein) verstärkt zu beobachten, statt sich auf die zu erbringende Leistung zu konzentrieren (vgl. ebd.; vgl. auch Morschitzky, 2009a, S. 91). Büch et al. (2015) beschreiben Probleme, die für betroffene (junge) Menschen zu einer zusätzlichen Belastung werden können, etwa eine Ablehnung durch Gleichaltrige (Ängste als Grund für Ausgrenzung bzw. Mobbing) oder Depressivität (verursacht insbesondere durch mangelndes Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl) (vgl. a. a. O., S. 17).

⁵¹ Die Autorin Petermann und die Autoren Büch und Döpfner thematisieren in ihrem Ratgeber zum Thema soziale Ängste und Leistungsängste u.a. Erkennungsmerkmale, fragen nach typischen zusätzlichen Ängsten, beschreiben mögliche Entwicklungen, beleuchten spezielle Probleme Jugendlicher und formulieren Empfehlungen an Kinder/Jugendliche, Eltern, Lehrende sowie Erziehende. Im Anhang stellen sie zudem Kinderbücher und Ratgeber betreffend Ängste vor und bieten eine Checkliste für soziale Ängste und Leistungsängste an (vgl. a. a. O., S. 7).

⁵² ...falls sie überhaupt einigermaßen klar denken können ...

Aus Gründen leichter Handhabbarkeit wird im Folgenden in der Regel allgemein von sozialen Ängsten sowie Leistungs-/Prüfungsängsten gesprochen (es erfolgt hier also kein gezieltes Eingehen mehr auf verschiedene Arten von Phobien); klarstellen sollten die obigen, zum Teil doch eher detaillierten Ausführungen u.a., dass Singen in exponierten Situationen aus einer Vielzahl von Gründen zu einer *Überforderung* für Schüler werden kann.

3.2.2 Erscheinungsbilder II: Das Phänomen des Lampenfiebers

Soziale Ängste sowie Leistungs-/Prüfungsängste und Traumatisierungen können Schüler ganz unabhängig vom Fach Musikerziehung bzw. vom Musizieren in exponierten Situationen mitbringen. Mit Lampenfieber kommt nun doch noch ein sehr spezifischer (Angst-)Aspekt hinzu: Diese Erscheinung betrifft explizit Auftrittssituationen.

Zunächst kommt nach längerer Pause wieder einmal eine Musikermedizinerin zu Wort: Claudia Spahn, Verfasserin eines Beitrags über Auftritt und Lampenfieber, deutet die zu beschreibende Erscheinung folgendermaßen: „Lampenfieber definieren wir als einen besonderen psychophysischen Zustand, der [...] auftritt, wenn wir uns vor anderen Menschen exponieren.“ (Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 397). Die Autorin erklärt u.a. auch die Herkunft des Begriffs: Es geht um einen Zustand, der sich unter Bühnenbeleuchtung einstellt (vgl. Mecke et al., S. 354). Jeder Mensch kann Spahn zufolge Lampenfieber erleben; es ist „[...] per se nicht als krankhaft zu bewerten.“ (Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 397). Die Symptomatik ähnelt allgemeinen Angst-Kennzeichen (vgl. Kapitel 3.1.1 in diesem Buch), wobei die Musikermedizinerin eine schnelle und oberflächliche Atmung, verstärkte Körperspannung, Aufmerksamkeit und Konzentration sowie ein intensiviertes Gefühlserleben hervorhebt (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 397). Die Autorin unterscheidet drei Ausprägungsgrade: „leistungssteigerndes Lampenfieber“, „leistungsbeeinträchtigendes Lampenfieber“ sowie eine pathologische Form, das „leistungsverhindernde Lampenfieber“ (vgl. ebd.). Wirtz et al. (2017) benutzen überhaupt einen anderen Terminus anstelle von Lampenfieber: Den Autoren nach tritt Prüfungsangst zwar vor allem in schulischen Prüfungs-Situationen in Erscheinung, kann jedoch auch in anderen Zusammenhängen auftreten, etwa bei Musikern in Form von *Bühnenangst* (vgl. a.

a. O., S. 1341; Hervorhebung durch die Verfasserin dieser Arbeit).⁵³ Für Hans Morschitzky (2009b) ist Bühnenangst - im Gegensatz zu Lampenfieber - eine leistungsmindernde und für Betroffene belastende Form der Auftrittsangst (vgl. a. a. O., S. 51f.). Sie wird nach Hans Morschitzky als Sozialphobie diagnostiziert, „[...] wenn eine erhebliche Beeinträchtigung und Belastung gegeben ist.“ (a. a. O., S. 52). Den diagnostisch relevanten Aspekt einer Vermeidungstendenz spricht der Autor in seinem Buch über Angststörungen an, wenn er differenzialdiagnostische Überlegungen im Sozialphobie-Kontext anstellt (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 103). Und: „Das Lampenfieber von Schauspielern und Sängern ist ein bekanntes Beispiele [sic] dafür, dass leichte Angst und Anspannung das Leistungsvermögen steigern.“ (Morschitzky, 2009a, S. 96). Der Autor spricht mit dieser Aussage u.a. einen „Gesundheitswert“ von Lampenfieber an. Bernhard Richter (2014) bezeichnet die pathologische Form von Lampenfieber als „Auftrittsangst“ (vgl. a. a. O., S. 168). Der Musikermediziner betont einen Zusammenhang zwischen Lampenfieber und einer Wahrnehmung von Sicherheit betreffend die eigene Stimme auf der Bühne (vgl. a. a. O., S. 169). „Stimmkrisen können psychische Unsicherheit [...] hervorrufen.“ (ebd.); dies kann wohl u.a. auch für Mutierende gelten. Auftrittsangst im Sinne von Bernhard Richter ist (nur) zu diagnostizieren, wenn sich „[...] wiederholt massive Leistungseinbrüche auf der Bühne wegen Lampenfieber ereignen oder wenn der Künstler selbst in extremem Maße [...] leidet [...].“ (a. a. O., S. 168).

3.2.3 Erscheinungsbilder III: Traumatisierungen

„Trauma“ bedeutet „Verletzung“ (vgl. Wirtz et al, 2017, S. 1726). Menschen können u.a. im Zusammenhang mit individueller oder kollektiver Gewalt (körperliche bzw. sexuelle Gewalt, Krieg, etc.) sowie Natur- und Technik-Katastrophen (Lawinenunglücke, Verkehrsunfälle, usf.) mit Erlebnissen konfrontiert werden, die sie (auch) psychisch verwunden, also traumatisieren (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 133). Es ist nicht unwahrscheinlich, dass Lehrende im Laufe ihres Berufslebens auch Schülern begegnen, die entsprechende Erlebnisse zu verarbeiten haben. Unterschieden werden zwei Trauma-Typen, nämlich kurz dauernde, einmalige traumatische Erfahrungen (Typ-I-Trauma) und lang dauernde bzw.

⁵³ Margraf & Maier (2012) verweisen im Zusammenhang mit *Lampenfieber* (nicht mit Bühnenangst) auf Prüfungsangst (vgl. a. a. O., S. 519).

wiederholte traumatische Erfahrungen (Typ-II-Traumata) (vgl. ebd.). Stets handelt es sich um äußerst belastende Erlebnisse, die jedoch nicht unbedingt zu Störungen führen müssen. Risiken in diesem Kontext ergeben sich laut Margraf & Maier (2012) insbesondere in Richtung einer Entwicklung von Belastungs-, Angst-, Anpassungs- und Persönlichkeits-Störungen sowie Komorbidität (Depressionen, etc.) (vgl. a. a. O., S. 49 und S. 923f.). Im Fall einer akuten Belastungsreaktion, die sehr knapp nach dem Erleben des Ereignisses beginnt, kann man von einem psychischen Schockzustand sprechen, der maximal zwei Tage lang anhält (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 147f.). Eine posttraumatische Belastungsstörung stellt eine mögliche „psychophysische Langzeitfolge eines Extremstressereignisses“ (Morschitzky, 2009a, S. 134) dar. Nach Hans Morschitzky erleben Betroffene einer posttraumatischen Belastungsstörung vor allem auch dann, wenn sie mehrfachen bzw. lang andauernden Traumatisierungen ausgesetzt waren, u.a. plötzlich sich aufdrängende Erinnerungen („Intrusionen“), Schlafstörungen, Hypervigilanz (übermäßige Wachsamkeit; auch auf vegetativer Ebene; Anm. d. V.), Leistungs- und Angst-Störungen, sie vermeiden traumarelevante Aktivitäten/Situationen und ziehen sich aus sozialen Kontexten zurück (vgl. a. a. O., S. 131 und S. 135).⁵⁴

3.2.4 Wann liegt eine behandlungsbedürftige Erkrankung vor?

Eine Behandlung ist einerseits dann angebracht, wenn eine Störung – also eine Krankheit - vorliegt (vgl. Kapitel 3.1.1). Andererseits spielt in diesem Zusammenhang mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit präferierte Definition von Gesundheit (vgl. Kapitel 1.2) auch der Aspekt des Wohlbefindens bzw. eines Mangels daran eine entscheidende Rolle: Subjektiv empfundener Leidensdruck gilt durchaus als Behandlungs-Indikation. Hans Morschitzky (2009a) bezeichnet das Ausmaß der Lebenseinschränkungen als Hauptkriterium für Behandlungsbedürftigkeit (vgl. a. a. O., S. 21).

Grundsätzlich müsste dies, nachdem der Autor an dieser Stelle keine Einschränkung vornimmt, auch für posttraumatische Belastungsstörungen gelten, wobei hier davon ausgegangen wird, dass Betroffene in der Regel früher oder später von sich aus

⁵⁴ ICD-10 und DSM-IV gehen betreffend posttraumatische Belastungs-Störung nur auf Typ-I-Traumata ein; multitraumatische Störungen finden gegenwärtig (noch) keine Berücksichtigung (vgl. dazu Morschitzky, 2009a, S. 134f.). Hans Morschitzky fasst Erlebens-Aspekte von multitraumatisierten Menschen zusammen, die aus seiner Sicht gegenwärtig nicht bzw. zu wenig berücksichtigt werden (vgl. a. a. O., S.135).

therapeutischen Bedarf anmelden: Sie leiden an einer Fülle von zum Teil höchst unangenehmen Symptomen. Akute Belastungsstörungen wiederum klingen nach spätestens zwei Tagen auch ohne Behandlung ab (vgl. oben).

Hans Morschitzky erläutert, die Art des Umgangs mit Ängsten entscheide darüber, ob normale Ängste zu behandlungsbedürftigen Ängsten ausarten (vgl. a. a. O., S. 16). Büch et al. (2015) stellen in ihrem (Angst-)Ratgeber u.a. die Frage, wann psychotherapeutische Unterstützung notwendig ist; sie listen in diesem Kontext fünf Indikationen für eine Therapie auf: Wenn die Ängste des betroffenen Kindes stark ausgeprägt sind und seine schulische Leistungsfähigkeit beeinträchtigen, wenn das Kind erheblich unter seinen Ängsten leidet, wenn die Probleme über viele Monate hinweg bestehen und in verschiedenen Lebenszusammenhängen auftreten bzw. wenn es in der Familie weitere, massive Probleme gibt, dann ist es aus der Sicht von Büch et al. an der Zeit, eine Psychotherapie zu beginnen (vgl. a. a. O., S. 47). Das Autoren-Team betont, dass es sinnvoll ist, auch schon denjenigen zu helfen, die zwar potentiell „unterwegs“ zu einer (Angst-) Erkrankung sind, bislang aber noch keine (diagnostizierbare; Anm. d. V.) Angststörung entwickelt haben (vgl. a. a. O., S. 13); hier dürfte es wesentlich um prophylaktische Aspekte gehen (Büch et al. begründen ihre Forderung selbst nicht).

Für Seidner & Wendler (2016) ist im Zusammenhang mit Fragen nach der Behandlungswürdigkeit von Lampenfieber klar: „Wenn die Grundfunktionen des Singens nicht gestört sind, liegen auch keine behandlungsbedürftigen Verhältnisse vor.“ (a. a. O., S. 258).

In weiterer Folge geht es nun insbesondere um Motive, Triebfedern und Umstände, die in einem Angst-Kontext bedeutsam sind; sie sind zumindest teilweise auch für ME-Lehrende von Bedeutung, die ihre Schüler beim Singen in exponierter Situation unterstützen wollen (vgl. dazu demnach auch Kapitel 4.4). Strukturiert und inhaltlich orientiert ist der folgende Abschnitt in Anlehnung an ein Modell, mithilfe dessen Hans Morschitzky (2009a) Angst als biopsychosoziales Geschehen erklärt (vgl. a. a. O., S. 360f.; vgl. dazu auch das in Kapitel 1.2 des vorliegenden Buches beschriebene Bild vom Menschen als einer bio-psycho-soziale Einheit).

3.2.5 Wenn Angst zur Störung wird: mögliche Ursachen und Bedingungen

Vergleiche zu diesem Abschnitt auch Kapitel 4.4.1.

3.2.5.1 Zu den üblichen Verdächtigen im Bereich der Voraussetzungen

Zunächst zu Prädispositionen im Angststörungs-Kontext aus der Sicht von Hans Morschitzky (2009a): Vererbung, Konstitution, frühkindliche Lernerfahrungen (zu denen u.a. auch Erwartungen der Eltern zählen), gesellschaftliche Rahmenbedingungen (welche wiederum u.a. auf Erwartungen vonseiten Lehrender anspielen), Traumatisierungen, Persönlichkeitsfaktoren (etwa Erwartungen an die eigene Person und jeweilige Antworten auf Fragen nach Selbstvertrauen und Selbstwert) sowie grundlegende dysfunktionale Denkmuster (zum Beispiel dahingehend, dass ein Mensch glaubt, von allen geliebt werden oder immer der Beste sein zu müssen bzw. sich keine Fehler oder Schwächen erlauben zu dürfen) ebnet dem Autor zufolge den Weg zur Ausprägung einer Angststörung in der Zukunft (vgl. a. a. O., S. 360). Auf einige wenige der soeben genannten Vorbedingungen kann im Folgenden exemplarisch eingegangen werden:

Zunächst zur Sache mit dem Selbstvertrauen: Die Selbstwirksamkeits-Theorie des kanadischen Psychologen Albert Bandura ist u.a. auch für Psychotherapie-Forschung von großer Bedeutung. „Selbstwirksamkeits-Erwartung“ meint in diesem Kontext die Überzeugung eines Menschen, durch eigenes Handeln erfolgreich sein zu können.⁵⁵ Es geht um einen Glauben daran, etwas aus eigener Kraft schaffen zu können - nicht etwa (nur) deshalb, weil einem das Schicksal gerade gewogen ist oder man einfach Glück hat, sondern weil der eigene Einsatz zur Problemlösung ausreicht. In enger Verbindung damit steht Selbstvertrauen als „[...] das Gefühl, mit möglichen Schwierigkeiten fertigwerden zu können und durch eigene Kraft etwas zu schaffen.“ (Wirtz et al., 2017, S. 1525). Selbstvertrauen bedeutet auch, dass „ich mir selbst vertrauen kann“, und dafür brauchen Menschen in der Regel Gründe, etwa in Form von bestimmten Vor-Erfahrungen, wobei Erfolgs-Erfahrungen⁵⁶

⁵⁵ Vgl. zur Beschreibung der Bedeutung des genannten Begriffs etwa Wirtz et al., 2017, S. 1527.

⁵⁶ Hans Morschitzky (2009a) bezieht sich im Kontext von Fragen nach einem Lernen am Modell auch auf das Gegenteil, auf Misserfolge, wenn er formuliert: „Als bedrohlich und Angst auslösend wird nicht die Situation an sich erlebt, sondern die von der jeweiligen Person angenommene Unfähigkeit, die Situation bewältigen zu können.“ (a. a. O., S. 311); diese Aussage kann auch aus einer Stress-Perspektive betrachtet werden (vgl. oben): Allein schon die Vermutung, es nicht schaffen zu können, lässt Disstress entstehen.

einen optimalen Nährboden für Selbstvertrauen bilden.⁵⁷ Einer der soeben angesprochenen Gründe kann fachliche Kompetenz betreffen; bezogen auf ein Beispiel aus Kapitel 2.3 dieses Buches könnte eine passende Aussage etwa folgendermaßen klingen: „Ich bin davon überzeugt, dass ich (gesangstechnisch) genug kann, um die Aufgabe `Registerwechsel beim Singen in exponierter Situation` zu bewältigen.“ Rudolf-Dieter Kraemer (2007) hebt im Kontext von Fragen nach einem angstfreien Vorsingen jedenfalls u.a. die Rolle von (genügend) Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit hervor (vgl. a. a. O., S. 249); wer über gutes „Werkzeug“ verfügt und sich dieser fachlichen Kompetenz auch bewusst ist, kann angstfreier vorsingen. Einen weiteren, im Kontext von Fragen nach Selbstwirksamkeit/ Selbstvertrauen relevanten Aspekt sprechen Mecke et al. (2016) an: „Ist eine Emotion im Zusammenhang mit einem bestimmten Ereignis [...] im [...] Gedächtnis gespeichert, so kann sie durch [dessen; Ergänzung Ruzicka] Wiederholung wiederhergestellt werden.“ (a. a. O., S. 194). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies etwa, dass ein von Angst begleitetes Singen in exponierter Situation wieder zu einem von Angst begleitetem Singen in analogen Situationen führen kann; umgekehrt gilt aber auch: Wenn diese Situation (etwa Vor-, Solosingen) von einem Erfolgserleben begleitet ist, dann kann sich künftig in strukturell ähnlichen Situationen wieder genau dieses „angenehme“ Erleben einstellen. Mecke et al. (2016) merken an dieser Stelle auch an: „Diese Beobachtung [vgl. dazu das obige Zitat; Anm. d. V.] ist besonders wichtig im Zusammenhang mit Auftrittserfahrungen und [...] Lampenfieber.“ (ebd.). Die Ermöglichung von (Vor-/Solosing-) Erlebnissen, die Schüler als etwa Erfreuliches, als einen Erfolg deuten können und bei denen sie sich als selbstwirksam erleben, muss somit ein zentrales Anliegen von ME-Lehrern sein, die die ihnen anvertrauten jungen Menschen betreffend ein Singen in exponierten Situationen unterstützen wollen.

Einen problematischen Fall, der vielfach wohl nur im Rahmen einer Therapie „lösbar“ ist, stellen in Bezug auf Fragen nach Selbstvertrauen (im Sinne von „Ich kann mir selbst vertrauen“) wohl Menschen (zum Beispiel Lehrer oder Schüler) dar, die bewusst dazu erzogen wurden bzw. an entsprechenden (elterlichen) Modellen⁵⁸ gelernt haben, ihre

⁵⁷ Vgl. bezüglich des Begriffs „Erfahrung“ auch Kapitel 1.2.

⁵⁸ Die Eltern haben in diesem Fall zum Beispiel unreflektiert übernommen, was sie von ihren eigenen Modellen (etwa ihren Eltern, Großeltern und Lehrern) gelernt haben; es gibt in diesem Zusammenhang „Modell-Ketten“, die über mehrere Generationen hinweg reichen können.

eigenen Gefühle zu missachten.⁵⁹ Sie haben den Umgang mit Emotionen nie wirklich geübt und können ihnen daher – und damit ja letztlich sich selbst – nicht vertrauen.⁶⁰ Betreffend seine Gefühle (und Gedanken) kann aber jeder Mensch nur sein eigener „Leuchtturm“ sein: Orientierung hinsichtlich des eigenen Innenlebens bzw. Klarheit darüber, dass Gefühle erstens sein dürfen und zweitens auch „richtig“ sind, muss „in mir drin“ sein; in einer wie auch immer gearteten Umwelt ist dies nicht zu finden.

Erwartungen an sich selbst („Wie hoch lege ich mir die Latte?“) sowie Erwartungen anderer Menschen (etwa Eltern, Lehrer) spielen in Selbstvertrauens- und Angst-Zusammenhängen etwa insofern eine bedeutende Rolle, als sie beim Bewältigen von Aufgaben (zum Beispiel ein Singen in exponierter Situation) je nach Angemessenheit⁶¹ beim Betroffenen u.a. entweder Eu- oder Distress auslösen. Auch Lampenfieber wird stark von Erwartungen beeinflusst (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 404; vgl. dazu auch den Exkurs zur Rolle der Eltern im vierten Kapitel). Hans Morschitzky (2009b) vertritt gar die Ansicht, dass Lampenfieber sich aus den Erwartungen des Publikums und den Ansprüchen, die Auftretende an sich selbst stellen, aufbaut (vgl. a. a. O., S. 51). Dies könnte man auch auf Situationen übertragen, in denen sich Schüler im Schulkontext beim Singen exponieren (das Publikum wären in diesem Fall Lehrer, welche die Darbietung anschließend vielleicht auch noch in Noten-Form bzw. durch eine Zu-/Absage betreffend Schulplatz beurteilen).

Abschließend noch kurz zum Thema Selbstwert: Nach Wirtz et al. (2017) geht es dabei insbesondere um „[...] die Bewertung des Bildes von sich selbst [...]“ (a. a. O., S. 1526). Menschen mit hohem Selbstwert tendieren dazu, sich auf ihre Stärken zu konzentrieren, und Menschen mit niedrigem Selbstwert neigen zu Selbstkritik und suchen Ursachen für Misserfolge vor allem in der eigenen Person, was dazu führt, dass sie sich wertlos fühlen; ein niedriger Selbstwert gilt sowohl als Ursache als auch als Folge von Misserfolgs-Erlebnissen und sozialen Belastungen (vgl. ebd.). Eine gesunde Basis im Zusammenhang mit Fragen nach Selbstwert besteht etwa darin, dass ein Mensch davon ausgeht, genauso

⁵⁹ Das passiert insbesondere auch dann, wenn Menschen stark zur Leistung erzogen werden, weil Leistung mit Kontrolle, Planbarkeit und Funktionieren zu tun hat – allesamt Aspekte, die gefährdet sein können, wenn ein Mensch auch seinen Gefühlen Beachtung schenkt.

⁶⁰ Singen könnte eine für Betroffene prinzipiell verwirrende Tätigkeit sein, weil man dabei unweigerlich auch mit den eigenen Gefühlen konfrontiert ist.

⁶¹ Sind Erwartungen fall- und kontextabhängig zu hoch? Angemessen? Zu niedrig?

wertvoll zu sein wie alle anderen, weil er geboren ist. Mehr Gründe sind hier nicht vonnöten. Woran kann man Probleme im Selbstwert-Kontext erkennen? Auffällig ist jedenfalls, wenn ein Mensch auf Bestätigungen von außen⁶² angewiesen ist, nur um das Gefühl zu bekommen, doch etwas wert zu sein (liebenswert, schätzenswert, beachtenswert, gebraucht, etc.). Ein Mensch mit niedrigem Selbstwert könnte zudem beispielsweise zu Schuldgefühlen und Depressionen neigen. (Selbstwert-)Probleme gibt es prinzipiell dann, wenn ein Mensch seinen eigenen Wert, der keine Gründe mit Ausnahme der eigenen Geburt braucht, nicht spüren kann und daher diesbezüglich auf von außen kommende Bestätigungen angewiesen ist; mit anderen Worten: Ein problematischer Umgang mit dem eigenen Selbstwert lässt sich dort ausmachen, wo ein Mensch nicht davon ausgeht, dass er so, wie er ist, „ok“ ist.⁶³

3.2.5.2 Auslösende Faktoren

Hans Morschitzky (2009a) erläutert im Zusammenhang mit möglichen Auslösern von Angststörungen folgende, aus seiner Sicht relevante Gesichtspunkte: medizinische Faktoren (zum Beispiel körperliche Krankheiten), Veränderungen der Lebens-Situation (etwa Rollenveränderungen),⁶⁴ akute Traumatisierungen (Unfall, Überfall, etc.), psychosoziale Belastungsfaktoren (beispielsweise private oder berufliche Konflikte), intrapsychische Konflikte (Freiheit versus Bindung, usf.) und aktuelle dysfunktionale Denkmuster (Fehleinschätzungen, etc.) (vgl. a. a. O., S. 361).

ME-Lehrende könnten zum Beispiel mit Schülern zu tun haben, deren Eltern sich gerade in Scheidung befinden; wichtige Bezugspersonen wie Geschwister oder ein (Groß-)Elternteil könnte(n) sehr schwer erkrankt oder verstorben sein; Armut und Arbeitslosigkeit in der Herkunftsfamilie von Schülern sind hier ebenfalls von Belang.

⁶² etwa in Form von Applaus, Lob oder guten Noten (Erbringung besonderer Leistungen, um eine Bestätigung des eigenen Wertes von anderen Menschen zu erhalten) bzw. als Suche nach Bestätigung von außen, indem ein Mensch es anderen ständig recht macht oder anderen Menschen dergestalt hilft, dass er sich dabei verausgabt (Stichwort „Helfer-Syndrom“)

⁶³ Dieses „Ok“ bezieht sich auf den ganzen Menschen, somit zum Beispiel auch auf das Bild, das er von seiner eigenen Singstimme hat: „Ist sie gut, ist sie wertvoll, so, wie sie ist?“; die jeweilige Antwort auf diese Frage spielt in ein Singen in exponierter Situation ebenfalls mit hinein.

⁶⁴ Kritische Lebensereignisse wie die oben genannten „[...] erschüttern das Geborgenheitsgefühl in der Welt.“ (a. a. O., S. 361).

3.2.5.3 Was Angst aufrechterhält

Verstärkt werden Angststörungen nach Hans Morschitzky (2009a) insbesondere durch Probleme hinsichtlich der jeweils zuhandenen Bewältigungs-Strategien (zum Beispiel Vermeidungs-Verhalten),⁶⁵ durch Komorbidität⁶⁶ und psychosoziale Folgen (wie etwa Mobbing und sozialer Rückzug) sowie durch falsche Umweltreaktionen (vgl. a. a. O., S. 361). Letztere sind besonders auch im Schulkontext von Bedeutung: Im Fokus befindet sich hier beispielsweise fehlendes Verständnis für die Betroffenen (vgl. ebd.).

⁶⁵ Auch ein Mangel an Sachinformation zum Themenkreis Angst/Angststörungen und ein Übermaß an Selbstbeobachtung in jeweils angstmachenden Situationen anstelle von Konzentration auf die Bewältigung derselben müssten hier zu verorten sein (Anm. d. V.).

⁶⁶ also ein gleichzeitiges Vorhandensein von weiteren Erkrankungen (Anm. d. V.).

4 Versuch eines Brückenschlags (Kombination der Teile 1 und 2)

Generell gilt, dass Angst wächst, wenn Situationen, in denen sie auftritt, gemieden werden: Es bleibt nichts anderes übrig, als sich ihr zu stellen (vgl. dazu etwa den in Kapitel 3.1.1 beschriebenen „Teufelskreis“ der Angst).

Vor allem der Darstellung von Möglichkeiten in diesem Zusammenhang unter besonderer Berücksichtigung der im dritten Kapitel thematisierten Phänomene (soziale Angst, Leistungs-/Prüfungsangst, Traumatisierung und Lampenfieber) dient das folgende Unterkapitel,⁶⁷ wobei der Präsentation von Behandlungs-Optionen im Fall von Störungen (Erkrankungen; etwa Sozialphobie und posttraumatische Belastungsstörung) insofern nur wenig Raum gewidmet wird, als Lehrer nicht therapieren: Sie benötigen hier kein Detailwissen. Es wird hier allerdings durchaus davon ausgegangen, dass therapeutische Ansätze auch im Zusammenhang mit Vorbeugung⁶⁸ nutzbar sind.

4.1 Lösungswege (Auswahl)

Angstbewältigung bedeutet für Hans Morschitzky (2009a), „[...] *Situationen angemessen einschätzen zu können und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen*. Entscheidend ist die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* [...]. Schon eine rein fiktive (vermeintliche) Kontrolle über eine Situation kann Angst mindernd wirken.“ (a. a. O., S. 312; Hervorhebungen durch den Autor).

Für Wirtz et al. (2017) stellt Angstbewältigung einen Spezialfall der Stressbewältigung dar und umfasst kognitive und verhaltensbezogene Prozesse, die u.a. der Emotions-Regulation dienen (vgl. a. a. O., S. 151).

⁶⁷ In Kapitel 4.4 gilt es dann (wesentlich auch ausgehend von den Inhalten des Kapitels 4.1), gezielt Maßnahmen zu versammeln und exemplarisch zu beschreiben, welche ME-Lehrern zur Verfügung stehen, wenn sie ihre Schüler mit Blick in Richtung Angstreduktion beim Singen in exponierter Situation unterstützen wollen.

⁶⁸ Die Begriffe „Vorbeugung“, „Prophylaxe“ und „Prävention“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

4.1.1 Psychologische und (verhaltens-)therapeutische Sicht

Hans Morschitzky vertritt einen integrativen Ansatz auf der Basis von Verhaltenstherapie (vgl. Morschitzky 2009a, S. 383).⁶⁹ Diese hat seinen Angaben zufolge „[...] die Autonomie des einzelnen und seine Fähigkeit, mit den Problemen des Lebens besser umgehen zu können“, zum Ziel (ebd.).

Im Zusammenhang mit Sozialphobie empfiehlt der Psychologe und Psychotherapeut eine Kombination aus kognitiver Therapie, Konfrontationstherapie, einem Training zur Verbesserung der sozialen Kompetenz und zusätzlicher Kompetenzen (etwa Entspannungstraining), zudem im Bedarfsfall die Behandlung von Komorbiditäten (also weiteren Erkrankungen; vgl. a. a. O., S. 427f.). Trauma-Therapie wiederum besteht im Wesentlichen aus zwei bis drei Bestandteilen, nämlich erstens einem ressourcenorientierten Ansatz, welcher vorwiegend der Stabilisierung der bzw. des Betroffenen dient. Zweitens gilt es auch, allfällige Komorbiditäten (zum Beispiel Depressionen) zu behandeln. Sobald ein möglichst verlässliches Grundmaß an Stabilität erreicht ist, ist drittens auch Konfrontation angesagt, weil ein sich-Distanzieren allein noch keine Problemlösung darstellt.⁷⁰ Hans Morschitzky (2009a) spricht im Zusammenhang mit der Behandlung einer posttraumatischen Belastungsstörung von folgenden drei Strategien: Aktivierung der Angsterfahrung (also Konfrontation), kognitive Therapie und Angstbewältigungs-Training (vgl. a. a. O., S. 449). Der Psychologe und Psychotherapeut

⁶⁹ Auf der Internet-Seite des Ministeriums für Gesundheit und Frauen findet man seit Jahren eine Information über in Österreich anerkannte psychotherapeutische Schulen; sie kann als pdf-Dokument heruntergeladen werden und beinhaltet (auf Seite 3) auch den Link zur Psychotherapeutinnen- und Psychotherapeuten-Liste des Ministeriums. In diese sind alle in Österreich anerkannten Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten eingetragen (so eine Liste gibt es auch betreffend klinische und Gesundheitspsychologie). Unterschieden werden in Österreich vier psychotherapeutische Grund-Orientierungen (tiefenpsychologisch-psychodynamisch, humanistisch-existenziell, systemisch und verhaltenstherapeutisch), denen insgesamt 23 Schulen untergeordnet sind; vgl. dazu Bmg (2014). *Patientinnen/Patienten-Information über die in Österreich anerkannten psychotherapeutischen Methoden Stand vom 04.12.2014*. Abgerufen am 15.09.2017 von https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/7/0/5/CH1002/CMS1415709133783/psychotherapie_methoden_in_oesterreich.pdf

Allgemein finden im therapeutischen Bereich u.a. einige Grundsätze Berücksichtigung, die vorwiegend aus der Medizin übernommen wurden, zum Beispiel „keine Therapie ohne Diagnose“ und „primum nil nocere“ („zunächst einmal nicht schaden“).

⁷⁰ Vgl. dazu das dritte Kapitel (Anmerkungen zum menschlichen Gedächtnis inklusive Fußnote betreffend die Frage, welche Arten von Gedächtnis unterschieden werden und wie diese jeweils funktionieren). Vgl. auch die Beispiele für weiterführende Literatur (etwa Huber, 2010, S. 51).

präsentiert in seinem Buch darüber hinaus eine Fülle von Selbsthilfe-Möglichkeiten⁷¹ bei (allen Arten von) Angststörungen, welche zum Teil auch im Schul-Kontext (Blick in Richtung Unterstützung bezüglich Angstreduktion beim Singen in exponierter Situation) Verwendung finden könnten; der Bogen spannt sich dabei von Bibliothherapie (Selbstheilung durch angeleitetes Lesen) und Entspannungs-, Atem- sowie Achtsamkeits-Training über ein Erlernen von kognitiven Angstbewältigungs-Strategien (mentales Training, Tagebuchschriften, etc.) bis hin zu einem Verweis auf die Möglichkeit, an Selbsthilfe-Gruppen teilzunehmen (vgl. a. a. O., gesamtes achttes Kapitel).

Im Kontext von Prüfungsängsten (und Lampenfieber) rät Hans Morschitzky zu einem besseren Umgang mit Emotionen und körperlicher Erregung (etwa mittels Erlernen von Atem- und Entspannungs-Übungen), zu einer anderen Art der Aufmerksamkeitslenkung (Konzentration auf Erfolg statt auf Misserfolg), zur Änderung von Gedanken und inneren Bildern (möglich sind hier u.a. ein Training in Richtung „Mut zur Lücke“ und mentales Training) sowie zur Veränderung des Verhaltens (Rollenspiele, Video-Training, etc.) (vgl. a. a. O., S. 434). Morschitzky geht zudem auf den Aspekt der Selbstverbalisation ein, wenn er erklärt, dass negative Selbstgespräche in Prüfungs-Situationen zu einer geteilten Aufmerksamkeit führen, die eine Leistungsbeeinträchtigung zur Folge hat (vgl. a. a. O., S. 96). Die Rolle von Psychoedukation spricht der Autor ebenfalls an – es geht um die Vermittlung von Information betreffend das jeweilige Problem und neue/andere Bewältigungs-Strategien in diesem Zusammenhang (vgl. a. a. O., S. 388; vgl. auch S. 390). Psychoedukation betreffend Angst und Sachinformation bezüglich Lampenfieber erweisen sich vermutlich auch als hilfreich, wenn sich emotionale Anteile der im zweiten Kapitel genannten Herausforderungen im Blickfeld befinden (Traumatisierungen könnten eine Ausnahme darstellen; vgl. dazu Kapitel 4.5): Kognitiv orientierte Zugänge zu einem Thema fungieren ja auch als „Türöffner“ für emotionale Veränderungen. Als wirksam erweisen sich aus Hans Morschitzkys Sicht zudem eine Ressourcen- und Erlebnis-Orientierung sowie ein konkretes Anleiten (hilfreiche Strategien, Techniken und Übungen sollen erlernt werden) (vgl. a. a. O., S. 389f.). Lydia Fehm & Thomas Fydrich (2011) sprechen ebenfalls aus psychologischer Perspektive und bezogen auf Prüfungsangst u.a. ein „beruhigende[s]

⁷¹ Betreffend Hilfestellungen - sofern sie sich doch als unvermeidbar erweisen - empfiehlt der Autor sinngemäß „so wenig als möglich und so viel wie nötig“ (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 361).

Gefühl der Kontrollierbarkeit der Situation“ an (a. a. O., S. 87), welches sich ihrer Meinung nach immer mehr einstellt, je vertrauter die Situation ist (vgl. ebd.). Routine spielt demnach eine wesentliche Rolle – den Standpunkt der Psychologin und des Psychologen kann man vermutlich für Regelfälle problemlos auf exponierte Sing-Situationen übertragen. Die Autorin und der Autor sprechen auch den Aspekt der Selbstbelohnung an und bieten im Anhang ihres Buches ein Arbeitsblatt „Belohnungsliste“ an (vgl. a. a. O., S. 94).⁷² Büch et al. (2015) raten sozial- und leistungsängstlichen Schülern, Leistungs-Situationen im Rahmen ihrer Vorbereitung in Form von Rollenspielen oder vor dem Spiegel zu üben (vgl. a. a. O., S. 29). Das Autoren-Team erinnert auch an die Möglichkeit, im Bedarfsfall weitere Hilfen in Anspruch zu nehmen (Beratungsstellen, stationäre Therapie) (vgl. a. a. O., S. 48).

4.1.2 Pädagogische Perspektive

Beiträge pädagogischer Herkunft decken sich über weite Strecken mit den bereits thematisierten psychologischen und (verhaltens-)therapeutischen Ansätzen – es bedarf hier keiner Wiederholung. Rudolf-Dieter Kraemer hebt aus musikpädagogischer Sicht hervor, dass eine aktive Beschäftigung mit Musik (also das Musizieren selbst) u.a. ein positives Selbstwertgefühl vermitteln kann (vgl. Kraemer, 2007, S. 146). Betreffend Vorschläge, die explizit einen Schul-Kontext berücksichtigen und an Lehrer adressiert sind, vgl. Kapitel 4.3.1.

4.1.3 Musikermedizinische und verwandte Ansätze

Dieser Abschnitt ist insbesondere der Erhellung der Frage, was gegen Lampenfieber helfen kann, gewidmet. Claudia Spahn, die sich intensiv mit dieser Thematik auseinandersetzt, weist etwa prinzipiell darauf hin, dass Auftritts-Situationen ein anspruchsvolles Lernfeld darstellen, in welches es erst allmählich hineinzuwachsen gilt; sie spricht in diesem Kontext von einer langsamen und bewussten Entwicklung der Professionalität (vgl. Mecke et al., 2016, S. 355).⁷³ Es handelt sich so gesehen um einen Prozess; mit anderen Worten: Zeit ist

⁷² Optimalerweise vermitteln Lehrende, wenn sie in diese Richtung arbeiten, ihren Schülern auch, dass Selbstbelohnung nicht erfolgsabhängig zu sehen ist: Es geht um ein (ernsthaftes) Bemühen (unabhängig vom Ausgang eines Singens in exponierter Situation); Anm. d. V.

⁷³ Ziele für pädagogische und therapeutische Zugänge zur Thematik sieht C. Spahn in den Bereichen der Kognitionen und Emotionen, des Gedächtnisses und der Motorik (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 399).

vonnöten. Irgendwann muss man mit dieser „Zeit-Widmung“ ja erst einmal beginnen – zum Beispiel im ME-Unterricht in der Sekundarstufe I. Claudia Spahns Ansicht nach ist für einen (u.a.) pädagogischen Umgang mit Lampenfieber von besonderer Bedeutung, dass Betroffene zunächst einmal lernen, ihre Angst beim Musizieren in exponierten Situationen positiv zu akzeptieren (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 399).⁷⁴ Die Musikermedizinerin sieht im Zusammenhang mit einem Erwerb von Auftrittskompetenz u.a. (Musik-)Pädagogen in einer besonderen Verantwortung und unterscheidet drei Ansatzpunkte für eine diesbezügliche Herangehensweise, nämlich Auftrittskontext, musikalische Aufgabe und die Person des Schülers (vgl. a. a. O., S. 400f.). Claudia Spahn bricht in weiterer Folge eine Lanze für die Vermittlung von Sachinformation zum Thema Lampenfieber (vgl. a. a. O., S. 401). Schüler sollen zudem oft Gelegenheit zum Musizieren in exponierten Situationen bekommen (vgl. a. a. O., S. 402), wobei die Autorin betont: „Da Emotionen bei Auftritten im Gedächtnis gespeichert werden, ist es unter lerntheoretischen Gesichtspunkten besonders wichtig, auf positive Bühnenerfahrungen [...] zu achten und Risiken zu minimieren.“ (Mecke et al., S. 355). Die Musikermedizinerin, die eine stärkenorientierte Grundausrichtung präferiert (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 403), erwähnt im Zusammenhang mit bewährten Methoden u.a. selbstreflexive sowie kreative Ansätze (vgl. Mecke et al., S. 355); nachdem Gefühle und Worte zwar manchmal, aber nicht immer gut zusammenpassen, könnten so gesehen (etwa im Selbstwirksamkeits- und Selbstwertkontext) auch nonverbale Wege zur Unterstützung von Schülern genutzt werden. Claudia Spahn betont darüber hinaus, dass musikalische Auftrittserfahrungen persönlichkeitsbildende Entwicklungsmöglichkeiten bieten; sie spricht in diesem Kontext u.a. ein Erleben von Selbstwirksamkeit und eine Stabilisierung des Selbstwertgefühls an (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 404); die Autorin gibt folgenden Tipp für die Praxis: „Da die Anzahl der positiven Auftrittserlebnisse nachhaltig die Auftrittssicherheit fördert, sollten Schüler regelmäßig die Gelegenheit zu Auftritten erhalten, die sie als motivierend erleben.“ (a. a. O., S. 402). Wenn Lehrende für ihre Schüler Türen zu Selbstwirksamkeitserfahrungen öffnen, indem sie sie dazu ermutigen, sich ihrer Angst auch handelnd zu stellen, bedeutet dies u.a., dass sie diesen jungen Menschen eine Chance geben, in puncto Selbstvertrauen zu wachsen (vgl. dazu auch Kapitel 3.2.1). Es geht im Zusammenhang mit

⁷⁴ Auch Psychoedukation kann in diesem Zusammenhang einen wertvollen Beitrag leisten (Anm. d. V.).

der Ermöglichung von Selbstwirksamkeits-Erfahrungen wesentlich auch darum, dass Schüler, indem sie sich beim Singen in exponierten Situationen in der Gegenwart als erfolgreich erleben, Erinnerungen generieren, die so beschaffen sind, dass die jungen Menschen für vergleichbar strukturierte Situationen in der Zukunft emotional gut gewappnet sind (vgl. dazu den Beginn des dritten Kapitels, insbesondere die Anmerkungen zu limbischem System und Amygdala). Im Zusammenhang mit Fragen nach Stress in exponierten Sing-Situationen ist auch der Umstand zu bedenken, dass allein die *Vermutung*, es nicht schaffen zu können, ausreicht, um Überforderung (Di-Stress) entstehen zu lassen. An einer Änderung betreffend die besagte Vermutung wird demnach gearbeitet, wenn Schülern die Möglichkeit geboten wird, exponierte Sing-Situationen zu erleben, welche von ihnen selbst als positiv („von mir erfolgreich bewältigbar“) gedeutet werden.

Der Einsatz von Ritualen vor und während Auftritts-Situationen (etwa Maskottchen, ein Tragen bestimmter Kleidungs- oder Schmuckstücke, Essensrituale, etc.) wird in der Fachliteratur kontroversiell diskutiert: Manche Autoren sprechen sich dagegen aus, indem sie auf (unerwünschte, weil im Umgang mit Angstproblemen nicht ursächlich hilfreiche) Entwicklungen von Abhängigkeiten verweisen. Andere, wie etwa der Musikermediziner Bernhard Richter (2014), sehen eher den Aspekt, dass Rituale „[...] eine wirksame psychologische Form, welche durch Wiederholung identischer Schemata dem Künstler Sicherheit verleiht“, darstellen (a. a. O., S. 170). Es klingt danach, als ob jeder (singende) Mensch in diesem Zusammenhang für ihn persönlich viable Wege finden müsste. Vergleiche betreffend Empfehlungen aus musikermedizinischer Perspektive, die ausdrücklich an Lehrer gerichtet sind, Kapitel 4.3.1.

Die Stimmtrainerin Ingrid Amon schlägt u.a. vor, einen Lampenfieber-Workshop zu gestalten (vgl. Amon, 2009, S. 90f.); vgl. dazu etwa Kapitel 4.4.4 in diesem Buch.

4.2 Rahmenbedingungen

Ein Blick in Richtung der Frage, unter welchen Vorzeichen (Stichwort „Setting“) Unterstützung vonseiten ME-Lehrender steht, erscheint lohnend, wobei sich eine Beachtung der guten, alten „W“-Fragen in diesem Zusammenhang als durchaus hilfreich erweist:

Zunächst zur Frage nach dem *Warum*: Sie ist im Grunde genommen bereits am Ende des Kapitels 1.1 thematisiert worden: aus Überforderung soll Herausforderung werden. Daher geht es auch darum, die Handlungsspielräume Lernender im Umgang mit ihrem Lampenfieber zu erweitern; die jungen Menschen sollen zudem (erste) Schritte in Richtung Expertentum vollziehen.

Weiter zur Frage danach, *wer* überhaupt teilnehmen bzw. Maßnahmen anbieten soll: „Bei Schülern mit natürlicher Selbstsicherheit im Auftritt sollte [...] die Beschäftigung mit dem Thema Lampenfieber nicht unnötigerweise zu viel Raum einnehmen. Andererseits sollte Lampenfieber nicht tabuisiert werden.“ (Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 401). So definiert jedenfalls Claudia Spahn die Zielgruppe; aus ihrer Perspektive betrachtet, befinden sich eher nur tendenziell überforderte Lernende im Blickfeld. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang etwa, allen Schülern Grundinformation zum Themenkreis Singstimme und Angst zu vermitteln, danach in diesem Kontext aber nur mehr mit denjenigen weiterzuarbeiten, die dies benötigen. Aber: Wer hat es nötig? Wer entscheidet darüber? Möglicherweise hilft hier eine Kombination aus Selbst- und Fremdwahrnehmung weiter; die je eigene Meinung der Schüler könnte gehört und ernst genommen werden. Dieser Aspekt tangiert u.a. auch die Ebene einer intrinsischen Motivation: Wer will von sich aus teilnehmen? Zusätzlich sind hier auch Beobachtungen des Lehrers zu berücksichtigen (wer sollte aus seiner Sicht teilnehmen?). Zu klären ist darüber hinaus, wer Maßnahmen anbietet: nur ME-Lehrende, allein? Oder empfiehlt sich eine Kooperation mit Kollegen (vielleicht sogar fach- bzw. schulübergreifend)? Holt man sich eventuell zusätzlich Experten „in`s Boot“?⁷⁵

Betreffend die Frage, *was* ME-Lehrende grundsätzlich anbieten sollen, sei zum Beispiel auf den für Behandelnde gültigen Leitsatz „keine Therapie ohne Diagnose“ verwiesen (vgl. dazu Kapitel 4.1.1): In Analogie zu dieser Richtlinie könnte davon ausgegangen werden, dass Lehrer grundsätzlich das anbieten sollen, was jeweils gebraucht wird. Vgl. in Bezug auf eine Klärung der Frage nach einem Angebots-Umfang auch Kapitel 4.4.

⁷⁵ Man könnte etwa Psychologen, Psychotherapeuten, Gesangslehrer oder HNO-Ärzte zu einem Experten-Interview einladen.

Wie können (ME-)Lehrer konkret beim Üben für den „Ernstfall“ helfen (vgl. dazu die Fragestellung in Kapitel 1.1)? „Unterstützung“ (vgl. die besagte Fragestellung) wird hier wesentlich im Sinne von Beratung, Coaching und auch (handlungsorientiertem) Training verstanden. Im Pschyrembel für Psychiatrie, klinische Psychologie und Psychotherapie wird Beratung beschrieben als „kommunikative, unterstützende Maßnahme, Informationsvermittlung od. auch Training zur Prävention od. Bewältigung von Problemen [...] u. belastenden Lebenssituationen“ (Margraf & Maier, 2012, S. 117). Coaching ist ein „interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess“ (a. a. O., S. 165), der u.a. im Rahmen von Verhaltenstraining in der Selbstmodifikation angewendet wird, etwa im Fall einer Angstkonfrontation (vgl. ebd.). Coaching und Beratung können zudem aus der Perspektive einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ betrachtet werden; die einfachste Vorgehensweise in diesem Zusammenhang besteht aus der Schrittfolge Problemdefinition – gemeinsames Erarbeiten von Maßnahmen – Umsetzung derselben durch den Klienten (hier: Schüler) – Evaluation. Falls im Rahmen von Coaching, Beratung und „Hilfe zur Selbsthilfe“ Einzelgespräche mit Lernenden stattfinden (können), könnten sie beispielsweise gemäß der soeben genannten Schrittfolge konzipiert werden. Rudolf-Dieter Kraemer (2007) weist in einem eigenen Kapitel zur Begriffs-Definition betreffend „Musiklehrer“ u.a. ausdrücklich darauf hin, dass selbige mehr seien als nur Unterrichtende; der Autor beruft sich auf den Strukturplan für das Bildungswesen aus dem Jahr 1970, wenn er auflistet, dass Lehrer zum Beispiel auch zum Erziehen, Beraten und Innovieren angehalten sind (vgl. a. a. O., S. 111). Ein weiterer Aspekt ist an dieser Stelle anzusprechen, weil er für alle hier dargestellten Unterstützungs-Möglichkeiten gilt: Optimalerweise sorgen Lehrende unmittelbar vor der Durchführung von Maßnahmen für Anschlussfähigkeit, und zwar insbesondere auch dadurch, dass sie auf die Lebenswelten ihrer Schüler Bezug nehmen (vgl. dazu auch Kapitel 1.2). Zu entscheiden haben ME-Lehrer bezüglich Klärung der Frage nach dem „Wie?“ ihrer Angebote außerdem, ob sie Maßnahmen regelmäßig in Form von „kleinen Häppchen“ in ihrem Unterricht setzen (falls ja: in welchen Schulstufen?) oder ob sie in geblockten Formen (Projekt-Tag, Workshop, usf.)⁷⁶ arbeiten bzw. ein regelmäßiges „D`ranbleiben“ mit geblockten Formen kombinieren. Fragen nach möglichen Arten der Realisierung von

⁷⁶ Workshops, zum Beispiel, könnten ein angemessenes Vorbereitungs-Angebot für Kinder/Jugendliche darstellen, die vorsingen wollen, um an der betreffenden Schule aufgenommen zu werden (vgl. auch Kapitel 4.4.4).

Angeboten berühren stets auch den Rahmen, den eine bestimmte Schule jeweils bietet: Sind Schwerpunkt-Setzungen (Wahlfach, Freifach, unverbindliche Übung) möglich? Wie viele ME-Stunden sind überhaupt vorgesehen? Scheinbar banale Dinge sind hier ebenfalls zu bedenken: Im Bedarfsfall muss ein „Sanctus“ von Direktor bzw. Eltern eingeholt werden, beispielsweise dann, wenn Maßnahmen außerhalb der Unterrichts-Zeiten angesetzt werden und/oder mit Kosten verbunden ist. Betreffend Abdeckung eines möglichen finanziellen Aufwands könnten Lehrer auch abklären, ob es Förderungen gibt; in diesem Fall sollten Anträge rechtzeitig (!) gestellt werden.

Antworten auf die Frage nach einem „Wann?“ lassen sich zum Beispiel unter Verweis auf die soeben formulierten Überlegungen erhellen (vgl. also „wie?“); im Regelfall werden Maßnahmen während des Schuljahres gesetzt werden. Eine Ausnahme könnten in diesem Zusammenhang Workshops darstellen, die der Vorbereitung auf ein Vorsingen bzw. auf musikalische Projekte dienen, welche bereits im Frühherbst (also um den bzw. kurz nach Schulbeginn) stattfinden.

Wie lang sollen sich Lehrer und Schüler der Sache widmen? Grundsätzlich maximal so lang, bis es kein Problem mehr gibt (vgl. oben - wer soll teilnehmen?). Im Zusammenhang mit einer gezielten Vorbereitung auf klar definierte Gelegenheiten zum Singen in exponierter Situation endet die Arbeit an der Thematik mit diesem Termin (Vorsingen, Schulkonzert, etc.). Abgesehen davon spielt hier wieder die oben bereits thematisierte Frage nach dem „Wie?“ hinein: Lehrende haben prinzipiell zu entscheiden, ob sie Interventionen aufgabenabhängig setzen oder kontextungebunden für eine Auseinandersetzung mit Fragen nach Singstimme und Angst sorgen.

Abschließend noch zur (eher rasch beantwortbaren) Frage nach dem „Wo?“: Im Normalfall wird wohl die jeweilige Schule den Schauplatz des Geschehens bilden (müssen). Eine Ausnahme wären beispielsweise Exkursionen, falls sie sich als zweckmäßig/sinnvoll und realisierbar erweisen.

Vgl. in Bezug auf eine Diskussion von Fragen nach Rahmenbedingungen auch Kapitel 4.5. Im folgenden Unterkapitel befinden sich Teile der inner- und außerfamiliären sozialen Ressourcen von Schülern im Blickfeld.

4.3 Erwachsene im Unterstützungs-Kontext

In diesem Buch erfolgt hinsichtlich einer Erörterung von hier relevanten Fragen eine Eingrenzung auf ME-Lehrer und Eltern; alle anderen, im Erwachsenenalter befindlichen inner- und außerfamiliären sozialen Ressourcen, die Schülern prinzipiell zur Verfügung stehen können, finden hier keine Berücksichtigung.

4.3.1 Zum optimalen Verhalten Lehrender

Im und betreffend das Vorfeld eines Singens in exponierter Situation könnten etwa folgende Aspekte Beachtung finden: Die Rolle, welche die Persönlichkeit des Lehrers spielt, sei hier an erster Stelle erwähnt, weil sie im Kontext von Fragen nach Angst/Lampenfieber von großer Bedeutung sein dürfte; Margraf & Maier (2012) weisen im Zusammenhang mit Prüfungsangst u.a. darauf hin, dass die Persönlichkeitsmerkmale des Prüfers für die Stärke der Angstreaktion von Bedeutung sind (vgl. a. a. O., S. 697). Es könnte hier u.a. auch um die Frage gehen, wie autoritär Lehrer sich verhalten (die Autoren erläutern ihre Aussage selbst nicht). Wirtz et al. (2017) betonen, dass überzogene Leistungserwartungen, verbunden mit einem Empathie-Mangel bezüglich des Stresses, den Schüler aufgrund der jeweils an sie gestellten Anforderungen erleben, in ursächlicher Verbindung mit Leistungsangst stehen; als ungünstig erweist sich dem Autoren-Team zufolge auch ein grundsätzlich strafender bzw. zurückweisender Erziehungsstil (vgl. a. a. O., S. 1001).⁷⁷ Lehrende sollten zudem bedenken, dass Schüler auch an ihrem Modell lernen; Rudolf-Dieter Kraemer formuliert in diesem Zusammenhang unmissverständlich: „[...] Lehrer haben Vorbildfunktion.“ (Kraemer, 2007, S. 237). Der Pädagoge und Psychotherapeut Harald Haider (2008) weist ebenfalls darauf hin, dass Lernende ein Modell brauchen, und zwar eines, an dem sie (auch) alternative Bewältigungs-Möglichkeiten lernen können: „Damit Sie vorleben können, wie das geht, ist es aber notwendig, dass Sie sich **mit Ihren eigenen Ängsten auseinandergesetzt haben** (z. B. Versagensängste [...]) und diese bewältigen konnten und können.“ (a. a. O., S. 76; Hervorhebungen durch den Autor).

In die Gestaltung des (ME-)Unterrichts im Allgemeinen (und somit auch in einen Musikunterricht, in dem sich Fragen nach Singen und Angst im Fokus befinden) sollte ferner

⁷⁷ Wirtz et al. (2017) sprechen allerdings nicht nur von Lehrern, sondern auch von Eltern (vgl. ebd.).

der Umstand einfließen, dass von einem Naheverhältnis zwischen Stimme und Psyche (Stichwort „Stimmung“) auszugehen ist (dieser Faktor ist auch für Gesangspädagogik relevant): Eine entspannte Unterrichtsatmosphäre und eine positive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler(n) stellen die entscheidenden Größen für Erfolg bzw. Misserfolg einer stimmlichen Ausbildung dar. (vgl. Mecke et al., 2016, S. 195). Rudolf-Dieter Kraemer (2007) zufolge ist u.a. eine angstfreie Atmosphäre (zum Beispiel im Unterricht; Anm. Ruzicka) nötig, damit Schüler Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln können – nur so kann letztlich ein angstfreies Vorsingen stattfinden (vgl. a. a. O., S. 249; der Autor definiert „angstfreie Atmosphäre“ an dieser Stelle nicht näher; Anm. d. V.). Der Aspekt einer (positiven) Verstärkung ist hier ebenfalls anzusprechen: Nach Rudolf-Dieter Kraemer folgt dabei einer Realisierung von Teilhandlungen⁷⁸ durch Schüler ein angenehmer Reiz, den der Lehrer oder auch der Schüler selbst setzt (etwa Lob oder ein wiederholtes Erleben der eigenen Person als erfolgreich). Dies hat letztlich eine erhöhte Auftrittswahrscheinlichkeit des (erwünschten) Verhaltens zur Folge (vgl. a. a. O., S. 239). Vergleiche betreffend das Thema „Verstärkung“ auch die im Anschluss an das Literaturverzeichnis angeführten Beispiele für weiterführende Literatur. (vgl. etwa Nitsche & Nitsche, 2010). (Musik-)Pädagogen sollen ihre Schüler Claudia Spahn zufolge außerdem vorerst beobachten und ihre Wahrnehmungen anschließend „offen und angemessen“ mit ihnen besprechen (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 401). Nach Harald Haider sollen Lehrer u.a. genaue Rückmeldungen bei negativen Arbeiten geben, damit Verbesserung möglich wird (vgl. Haider, 2008, S 77).⁷⁹ Claudia Spahn rät im Vorspiel-Kontext zu differenziertem Feedback, wobei vor allem auch auf positive Auftrittsaspekte hingewiesen werden soll (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 402).

Des Weiteren sind etwa folgende Hinweise kompatibel mit Fragen nach Angstreduktions-Möglichkeiten betreffend ein Singen in exponierter Situation: Wirtz et al. (2017) weisen u.a. darauf hin, dass Prüfer unangekündigte Leistungskontrollen vermeiden und für ausreichende Vorbereitung mit prüfungsähnlichen Anforderungen sorgen sollen (vgl. a. a. O., S. 1342). Büch et al. (2015) empfehlen Lehrern in Bezug auf ein Konfrontations-Training

⁷⁸ Teilhandlungen, welche für die gesamte Aktion „Singen in exponierter Situation“ relevant sind

⁷⁹ Hans Morschitzky (2009a) spricht den Wert von Rückmeldungen ebenfalls an, und zwar im Zusammenhang mit Menschen, die an einer Sozialphobie leiden (vgl. a. a. O., S. 312).

für sozial- und leistungsängstliche Schüler ein schrittweises Vorgehen; der Schwierigkeitsgrad der Leistungs-Situationen soll dabei allmählich angehoben werden (vgl. a. a. O., S. 45).⁸⁰ Wichtig ist aus der Sicht des Autoren-Teams u.a. auch eine Vereinbarung klarer Ziele, eine rechtzeitige Ankündigung von Prüfungen (bzw. Terminen für ein Singen in exponierter Situation; Anm. d. V.) und eine unmissverständliche Bekanntgabe der Lerninhalte (in unserem Fall etwa: der vorzusingenden Lieder) (vgl. a. a. O., S. 46). Eine Transparentmachung von Beurteilungskriterien dürfte ebenfalls von nicht geringer Bedeutung sein – immerhin ist nur auf diesem Weg eine gezielte Vorbereitung möglich; Elisabeth Berger und Hildegard Fuchs (2007) betonen jedenfalls, dass Transparenz Vertrauen schafft und so einen Beitrag zur Reduktion von „übertriebener“ Angst bei Schülern leistet (vgl. a. a. O., S. 100). Claudia Spahn empfiehlt allgemein, im Umgang mit Lampenfieber jeweils altersgerechte Wege zu wählen (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 401). Dieser Gesichtspunkt betrifft u.a. eine Vermittlung von Sachinformation zur Singstimme und zur Angst-/Lampenfieber-Thematik.

Verhindern sollen (Musik-)Pädagogen bei ihren Schülern nach Ansicht der Musikermedizinerin Spahn vor allem die Entwicklung eines Auftritts-Vermeidungs-Verhaltens (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 403; Vermeidung könnte eine Folge „negativer“ Gefühle nach einem Auftritt sein; vgl. ebd.). Dies gilt wohl insbesondere auch für mutierende Burschen: Sie sollen jedenfalls möglichst nichts erleben, das dazu führt, dass sie ihre Singstimme auch nach Abschluss dieser Entwicklungsphase nicht (mehr) nutzen wollen (hier geht es u.a. wesentlich um Scham).

Ein *Blick in Richtung „Ernstfall“* (beispielsweise ein Vorsingen) bringt eher dürftige Ergebnisse: Lehrende können etwa für Entspannung sorgen, indem sie darauf achten, dass sie selbst keine Hektik verbreiten und dass anwesende Personen (also das Publikum, die Prüfer) keine Parallelgespräche führen, wenn ein Schüler gerade singend im Mittelpunkt steht. Berger & Fuchs empfehlen Lehrern, starken Zeitdruck und besonders schwierige

⁸⁰ Es sollte demnach etwa nicht mit gesangstechnisch besonders anspruchsvollen Liedern als Konfrontationstrainings-Inhalt (bzw. „Prüfungs-Stoff“ für ein Vorsingen) gestartet werden.

Aufgabenstellungen⁸¹ zu vermeiden (vgl. Berger & Fuchs, 2007, S. 100). Vgl. betreffend die „Ernst-Situation“ auch Kapitel 4.5.

4.3.2 Lehrende als Lernende

Abgesehen davon, dass sich etwa Begegnungen und Beziehungen mit Schülern sowie Beobachtungen im Umgang mit ihnen als lehrreich erweisen können, stehen Lehrenden zum Beispiel folgende Möglichkeiten zum Weiterlernen zur Verfügung:

Selbstreflexion⁸² kann wohl insofern als naheliegendster Ansatz bezeichnet werden, als man dazu niemanden braucht. Wer professionelle Mitreflexion wünscht bzw. benötigt, kann auch Supervision in Anspruch nehmen.

„Am Ball bleiben“ kann man weiters durch Kommunikation und Kooperation im Team - von (manchen) Kollegen kann man durchaus lernen.

Fortbildung ist an dieser Stelle ebenfalls anzuführen. Im Fortbildungs-Programm der Pädagogischen Hochschule OÖ für Lehrende an Neuen Mittelschulen, allgemein bildenden höheren Schulen und Bildungsanstalten für Elementarpädagogik für das Jahr 2017/2018 war beispielsweise eine eintägige Veranstaltung zum Thema Mutation gelistet – Vergleichbares kann in Gegenwart und Zukunft wieder angeboten werden; der Referent des Tageskurses von 2017/18 hat laut Programm-Ankündigung jedenfalls theoretische und praktische Annäherungen an das besagte Thema angeboten und hat auch nach Einsatz-Möglichkeiten von Mutanten im Chor gefragt (vgl. dazu Pädagogische Hochschule OÖ (Hrsg.). (o. J.). *Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Neuen Mittelschulen, allgemein bildenden höheren Schulen und Bildungsanstalten für Elementarpädagogik Programm 2017/2018*, (S. 66). Abgerufen am 15.09.2017 von https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Fort_Weiterbildung_APS/Fortbildung_2017/Fortbildungsprogramm_Sek_2017.pdf).

⁸¹ In unserem Fall wären das zum Beispiel auf technischer Ebene besonders heikle Stimm-Übungen, die Schüler bei einem Vorsingen spontan ausführen sollen.

⁸² etwa im Zusammenhang mit der Bewältigung eigener Ängste (vgl. Kapitel 4.3.1) und bezüglich der Frage, ob die Höhe der eigenen Erwartungen an die Schüler jeweils angemessen ist

Weiterbildung - etwa in Richtung Psychotherapie⁸³ - stellt eine zusätzliche Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung im Kontext eines lebenslangen Lernens dar.

Vor allem dann, wenn an einer Schule kein Betreuungslehrer zur Verfügung steht, könnten Lehrende sich zudem hinsichtlich Institutionen informieren; zu klären sind beispielsweise folgende Fragen: Welche Beratungs- und Therapie-Einrichtungen gibt es im Einzugsgebiet der Schule? Gibt es vielleicht schon bewährte „Seilschaften“ des eigenen Dienstortes mit bestimmten Institutionen im Schul-Umfeld, die im Bedarfsfall auch künftig genutzt werden können? Liegen an der Schule in diesem Zusammenhang Informationsbroschüren und Kontaktdaten auf, die im Bedarfsfall an Schüler übergeben werden können?

EXKURS: Zur Rolle der Eltern

Eltern befinden sich in diesem Buch fragestellungsbedingt nicht im Blickfeld. Kurz wird hier allerdings trotzdem auf sie eingegangen, weil diese Menschen mit allem, was sie jeweils ausmacht, naturgemäß sehr bedeutsam für ihre Kinder sind.

Elterliche Erwartungen sind grundsätzlich Ansprüche, die von außen an Schüler herangetragen werden. Allfällige Probleme betreffend diese Erwartungen könnten insbesondere auch dadurch (mit-)verursacht sein, dass diese jungen Menschen längst wissen, worauf ihre Eltern „abfahren“, was sie fürchten, usf. – all das spiegelt sich in ihren Kindern. Claudia Spahn weist u.a. darauf hin, dass Auftritts-Schwierigkeiten von Schülern, die in übersteigerten Erwartungen oder mangelnder Unterstützung vonseiten ihrer Eltern gründen, in Eltern-Lehrer-Gesprächen zu thematisieren sind (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 404). Im Falle eines Vorliegens von schwerwiegenden Problemen sollen Lehrende der betroffenen Familie auch eine Inanspruchnahme von Psychotherapie empfehlen (vgl. ebd.).

Büch et al. (2015) thematisieren u.a. Fragen nach einem jeweiligen Erziehungsstil⁸⁴ und nach einem Lernen am Modell (ängstliches Verhalten kann von Eltern an ihre Kinder weitergegeben werden; vgl. a. a. O., S. 21). Sie warnen außerdem davor, einem Kind genau das abzunehmen, wovor es Angst hat - auf diese Weise wird nämlich ein

⁸³ ... gewiss sehr brauchbar für Betreuungs-/Vertrauens-/Beratungs-Lehrer ...

⁸⁴ Keine Hilfe hilft Kindern im Grunde genommen genauso wenig wie zu viel bzw. unangemessene Hilfe (Anm. d. V.).

Vermeidungsverhalten des Kindes gefördert, was wiederum seine Angst verstärkt (vgl. a. a. O., S. 24); was hier entfällt, sind beispielsweise Erfahrungen von Selbstwirksamkeit (vgl. ebd.; vgl. auch hier, Kapitel 3.2.5.1).

Hans Morschitzky (2009a) spricht die Rolle der Eltern im Zusammenhang mit Fragen nach Faktoren, die Angststörungen verstärken, indirekt an, wenn er von „falschen Umweltreaktionen“ spricht; er denkt hier etwa an fehlendes Verständnis und mangelnde Unterstützung, aber auch an ein Überangebot an Hilfestellungen (vgl. a. a. O., S. 361).

Büch et al. (2015) raten Eltern zum Beispiel, ihrem Kind seine Ängste nicht „auszureden“, sondern ihm bei der Entwicklung von Gedanken zu helfen, die ihm eine Bewältigung seiner Ängste ermöglichen bzw. erleichtern (etwa „Ich schaffe das!“; vgl. a. a. O., S. 41). Positive Verstärkung (Lob) ist dem Autoren-Team ebenso ein Anliegen wie eine Bestärkung des Kindes durch seine Eltern, wenn das Kind gerade im Begriff steht, eine Situation zu vermeiden (vgl. ebd.): „[...] ermutigen Sie Ihr Kind, die Situation zu meistern.“ (ebd.).

4.4 Unterstützung vonseiten Lehrender

Der Darstellung von Interventions-Optionen im Angst- und Lampenfieber-Kontext in allgemeiner Form in Kapitel 4.1 folgt nun u.a. ein gezieltes Eingehen auf Möglichkeiten, die ME-Lehrenden betreffend eine Unterstützung von Schülern im Zusammenhang mit der Reduktion von Angst/Lampenfieber beim Singen in exponierter Situation zur Verfügung stehen. In diesem Kernstück des vorliegenden Buches geht es also darum, (zumindest temporär gültige – man entwickelt sich ja weiter ...) Antworten auf die Fragestellung zu geben, wobei eine Vernetzung von Theorie und Praxis besondere Beachtung findet. Zunächst zur Erinnerung noch einmal der genaue Fragestellungs-Wortlaut: Wie können ME-Lehrer der Sekundarstufe I mithilfe von angstreduzierenden Maßnahmen ihre Schüler in Situationen unterstützen, in denen diese beim Singen in besonderem Maß exponiert sind?⁸⁵

⁸⁵ Betreffend eine Unterstützung *in* Situationen, in denen Schüler in besonderem Maß exponiert sind, vgl. Kapitel 4.5 (hier stoßen Lehrer an eine Grenze ...).

4.4.1 Annäherung der beiden Teile

In diesem Abschnitt geht es insbesondere darum, Verbindungen zwischen den beiden Teilen dieser Arbeit (vgl. dazu Kapitel 2 und 3) herzustellen.

Die der Präsentation von Maßnahmen gewidmeten Passagen 4.4.2 bis 4.4.4 sind an Claudia Spahns „Anti-Lampenfieber“-Maßnahmen-Kategorisierung orientiert. Die Musiker-Medizinerin unterscheidet in diesem Zusammenhang folgende Zugangs-Wege (die sie an dieser Stelle nicht weiter ausführt): körperliches Empfinden, Gefühle, Gedanken und Verhalten (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 403). In Kapitel 4.4.3 werden die Ebenen der Gefühle und der Gedanken insofern zusammengefasst, als es zwischen ihnen ohnehin keine exakte Trennlinie gibt (vgl. dazu Kapitel 3.1.1).

Wer betreffend eine angestrebte Reduktion von Lampenfieber Claudia Spahns Zugangs-Wege folgt, kommt nicht umhin, u.a. auch Maßnahmen zu berücksichtigen, die ursprünglich aus dem Bereich der Behandlung von Angststörungen kommen (zwischen den Feldern der Beratung und der Behandlung, zum Beispiel, gibt es teilweise große Schnittmengen).

Dieser Umstand ermöglicht die Herstellung einer Verbindung zwischen den beiden Teilen dieser Arbeit: Zunächst wird im aktuellen Abschnitt noch einmal auf Hans Morschitzkys biopsychosoziales Erklärungsmodell für Angststörungen⁸⁶ Bezug genommen, und zwar zwecks Einordnung der besagten Maßnahmen in einen größeren Rahmen; die neuerliche Zuhilfenahme dieses Modells veranschaulicht nämlich folgenden Aspekt: Das, was ME-Lehrende in ihrem alltäglichen Berufsleben tun, wenn sie ihre Schüler mithilfe von angstreduzierenden Maßnahmen unterstützen, wenn es um ein Singen in exponierter Situation geht, entspricht (scheinbar nur) einem Setzen von jeweils angemessenen Interventions-Maßnahmen im Lampenfieber-Kontext. Gleichzeitig (so, dass sich ME-Lehrer also gar nicht eigens darum bemühen müssen) ereignet sich aber noch etwas anderes: Lehrende sind durch den Einsatz von „Anti-Lampenfieber-Maßnahmen“ in vielen Fällen auch gesundheitsfördernd betreffend Angststörungen tätig, wobei ihre Schüler hier - nach entsprechender Instruktion vonseiten des Lehrers - ebenfalls aktiv werden können.

⁸⁶ prädisponierende, auslösende, aufrechterhaltende Faktoren in diesem Kontext; vgl. dazu Kapitel 3.2.5

Insbesondere auf prädisponierende und aufrechterhaltende Momente⁸⁷ können Lehrer Einfluss nehmen, indem sie durch den Einsatz ihrer Maßnahmen bei den Schülern für *Gegenbewegungen* sorgen. Konkretes Beispiel: Zu hohe Erwartungen begünstigen ein Auftreten von Angststörungen (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 360);⁸⁸ Lehrende können diesen Aspekt in verschiedenen sozialen Zusammenhängen thematisieren⁸⁹ und auf diese Weise eine Art „Anti-Angststörungs-Arbeit“ leisten, ohne dadurch für sich selbst oder für die Schüler einen Mehraufwand zu generieren: Am „Lampenfieber-Thema“ arbeiten sie ja ohnehin, und ein Beitrag zur Gesundheitsförderung im Angststörungen-Kontext läuft eben immer wieder - quasi automatisch - parallel dazu mit.

Rudolf-Dieter Kraemer (2007) geht auf die Frage nach Chancen für Prophylaxe im Schul-Kontext ebenfalls ein, wobei er sich dabei nicht (ausdrücklich) auf Angst bezieht; seiner Ansicht nach bewirkt der Umgang mit Musik u.a. Stimulation, Stimmungsoptimierung, Ausgleichserleben und Entspannung (vgl. a. a. O., S. 148): „Hier liegt auch eine *präventive* [...] *Funktion des Unterrichts*.“ (ebd.; Hervorhebung Ruzicka).

Einen Sonderfall betreffend den soeben beschriebenen Zusatz-Nutzen stellt die von Hans Morschitzky (2009a) genannte Kategorie der Auslöser für Angststörungen dar: Lehrer können in der Regel nicht verhindern, dass ihre Schüler beispielsweise körperlich erkranken oder belastende Lebensereignisse zu bewältigen haben (etwa eine Scheidung der Eltern; vgl. dazu Kapitel 3.2.5.2); sie können allenfalls darauf achten, ihre Schüler nicht zu überfordern. Der letzte Faktor wiederum, den der Autor auf der Ebene der Auslöser nennt, zählt ganz einfach nicht zum Aufgabenbereich von Lehrenden: Die Arbeit an *Denkmustern* ist Therapeuten vorbehalten (vgl. a. a. O., S. 361; vgl. auch Kapitel 1.2 in dieser Arbeit).

An dieser Stelle ergibt sich eine günstige Gelegenheit, überblicksartig die bisherigen Erkenntnisse aufzulisten; in der linken Spalte der untenstehenden Tabelle findet sich ein

⁸⁷ Bezüglich aufrechterhaltender Momente: Es ist nicht zu verhindern, dass Lehrer auch angstkranke Schüler unterrichten: Behandeln können, sollen und dürfen sie diese nicht, sie werden jedoch im Schul-Kontext (mit allem, was dazugehört: Unterricht inklusive eines Einforderns von „Leistung“, etwa in Form eines Vorsingens, falls dies allgemein so vorgesehen ist; Beratung; Innovation; etc.; vgl. Kapitel 4.2) auch mit diesen jungen Menschen arbeiten (müssen).

⁸⁸ Im Falle von Erwartungen an die eigene Person geht es hier etwa um ein „Perfektionsstreben mit ausgeprägter Fehlervermeidungstendenz“ (vgl. ebd.).

⁸⁹ Wie sieht es mit den eigenen Erwartungen an die Schüler aus? Wie sind deren Erwartungen an sich selbst beschaffen? Und welche Erwartungen tragen zusätzlich noch die Eltern an die Schüler heran?

„p“, wenn davon auszugehen ist, dass ein Setzen der jeweils in dieser Zeile angeführten Maßnahme auch in gesundheitsfördernder Weise wirksam betreffend prädisponierende Faktoren für Angststörungen ist. Ein „a“ steht in diesem Zusammenhang für eine (gesundheitsfördernde) Nebenwirkung hinsichtlich auslösender Angststörungs-Komponenten, und ein „v“ bezieht sich auf eine derartige Wirkung auf der Ebene verstärkender Faktoren von Angststörungen. Wenn in einer Zeile weder „p“ noch „a“ oder „v“ angegeben sind, dann bedeutet dies, dass der Autorin dieses Buches keine eindeutige Zuordnung möglich war (vgl. dazu auch Morschitzky, 2009a, S. 360f.).

In medias res: Was hilft, wenn es um Angstreduktion beim Singen in exponierten Situationen geht? Als empfehlenswert erweisen sich bislang:

	Lehrende (allgemein)	Schüler (allgemein)
	positive Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Kap. 4.3)	
p	Erziehungsstil: tendenziell autoritativ (jedenfalls nicht autoritär) (vgl. Kap. 4.3)	
	Vorbild sein, auch betreffend den Umgang mit eigenen Ängsten (vgl. Kap. 4.3)	
a	für eine möglichst entspannte, „angstfreie“ sowie friedliche/konfliktfreie Unterrichts-Atmosphäre sorgen (Konflikte gelten als mögliche Angststörungen-Auslöser) (vgl. Kap. 3.2.5.2; 4.3)	
v	Empathie (vgl. Kap. 3.2.5.3), auch in Bezug auf Disstress, den Schüler im Ernstfall erleben (vgl. Kap. 4.3); auch die	

	Selbstwahrnehmung und Standpunkte der Betroffenen ernst nehmen (vgl. Kap. 4.2)	
p	angemessene Erwartungen (vgl. Kap. 4.3)	angemessene Erwartungen (Schüler) (vgl. Kap. 3.2.5.1) // (Betreffend Eltern vgl. Kap. 4.3)
v	positive Verstärkung (vgl. Kap. 4.1.1; 4.3)	positive Verstärkung (auch) in Form von Selbstverstärkung („Belohnungsliste“, wiederholtes Erfolgserleben, etc.) (vgl. Kap. 4.1.1)
	Feedback geben (vgl. Kap. 4.3)	
	altersgerechte (Vermittlungs-)Wege wählen (vgl. Kap. 4.3)	
	methodisch u.a. selbstreflexive und kreative Ansätze sowie Entspannungstechniken nutzen (vgl. Kap. 4.1.1; 4.1.3)	
v		Angst beim Musizieren in exponierten Situationen positiv akzeptieren (vgl. Kap. 4.1.3)
v		Art des Umgangs mit Angst verändern (vgl. Kap. 3.2.4); in diesem Kontext auch (jeweils passende) Bewältigungsstrategien entwickeln (vgl. Kap. 3.1.2) ⁹⁰

⁹⁰ Etwa sich stellen statt vermeiden, damit man andere (positive) Erfahrungen machen kann - sonst entwickelt sich ein Teufelskreis (vgl. Kap. 3.1.1); auch: alles nutzen, das dazu beiträgt, dass man vor/in der exponierten Sing-Situation zu dem Schluss kommen kann, dass die eigenen Mittel zur Bewältigung dieser Situation ausreichen (es geht also auch um Disstress-Reduktion) (vgl. Kap. 3.1.2; 4.1)

p/v		besserer Umgang mit Emotionen und körperlicher Erregung in exponierten Sing-Situationen, etwa mittels Erlernen von Atem- und Entspannungs-Übungen (vgl. Kap. 4.1.1) //
p/v	Selbstwert fördern, auch auf kognitiver Ebene (vgl. Kap. 3.2.1; 3.2.5.1) und mittels Stärken-/Ressourcen-Orientierung (vgl. Kap. 3.2.5.1; 4.1.3); bedenken, dass aktives Musizieren ein positives Selbstwertgefühl fördert (vgl. Kap. 4.1.2)	Selbstwert fördern (vgl. Kap. 3.2.1; 3.2.5.1): in diesem Zusammenhang v.a. auch Konzentration auf je eigene Stärken/Ressourcen ⁹¹ (vgl. Kap. 3.2.5.1). Ursachen für Misserfolge multifaktoriell sehen (vgl. Kap. 3.2.5.1). Zudem Änderung von Gedanken und inneren Bildern ⁹² (vgl. Kap. 4.1.1). Selbstwertfördernde Gedanken entwickeln ⁹³ (vgl. Kap. 3.2.5.1). Aufmerksamkeit auf eine andere Art lenken (Konzentration auf Erfolg statt auf Misserfolg; vgl. Kap. 4.1.1). Soweit dies ohne therapeutische Hilfe möglich ist: Denkmuster ändern ⁹⁴ (vgl. Kap. 3.2.5.1). Aktiv musizieren (das fördert ein positives Selbstwertgefühl ebenfalls; vgl. Kap. 4.1.2)

⁹¹ Zum Beispiel Erhellung von Antworten auf die Frage, was an der eigenen Singstimme und Musikalität gut/wertvoll ist.

⁹² Möglich ist hier u.a. ein Training in Richtung „Mut zur Lücke“ und mentales Training (vgl. Kap. 4.1.1).

⁹³ Etwa „Ich bin wertvoll, weil ich geboren bin – ich bin ok“ (vgl. Kap. 3.2.5.1)

⁹⁴ Unbrauchbar sind beispielsweise Muster, die in folgende Richtungen gehen: von allen geliebt werden wollen, immer der Beste sein wollen, sich keine Fehler bzw. Schwächen erlauben (vgl. Kap. 3.2.5.1).

p	Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit fördern (vgl. Kap. 3.2.1; 3.2.5.1)	
v	Psychoedukation: Vermittlung von Sachinformation ad Angst/Angststörungen (vgl. Kap. 3.2.5.3; 4.1.1). Zudem Vermittlung von Sachinformation zum Thema Stimme/Lampenfieber (vgl. Kap. 3.2.5.1; 4.1.3)	eigene (fachliche) Kompetenz erhöhen (betreffend Stimme/Singen, Angst, Lampenfieber) ⁹⁵ (vgl. Kap. 3.2.5.1)
	Thema „Mutation“: vertrauensbildende Maßnahmen setzen betreffend den stimmlich veränderten Körper (vgl. Kap. 2.3.2)	darum wissen: Es ist wichtig, sich auf die eigene Stimme verlassen zu können; bei Stimmkrisen, Mutation, etc. ist ein Singen in exponierter Situation ganz einfach nicht das Mittel der Wahl – da sollte man es ausnahmsweise doch vermeiden ⁹⁶ (vgl. Kap. 3.2.2)
v	allgemein bezüglich Hilfestellungen: so wenig als möglich, so viel wie nötig (vgl. Kap. 4.1.1)	Einsatz von Selbsthilfetechniken (vgl. Kap. 4.1.1). Im Bedarfsfall jedoch auch weitere Hilfen in Anspruch nehmen (Beratungsstellen, Therapie) (vgl. Kap. 3.2.3; 3.2.4; 4.1.1)
v	Zeit: Dem Thema „Lampenfieber“ (Unterrichts-)Zeit widmen (etwa einen	Zeit: Geduld ist „not-wendig“; Veränderungen brauchen Zeit (vgl. Kap. 4.1.3)

⁹⁵ Zum Beispiel darum wissen, dass ein mittleres Angstaussmaß motiviert und zu Höchstleistungen aktiviert (vgl. Kap. 3.1.1); leichte Angst steigert das Leistungsvermögen (vgl. Kap. 3.2.2).

⁹⁶ Auf Schüler-Seite sollte in dieser Zeile ein „v“ stehen (das hat sich aus Platzgründen im Lauftext nicht verständlich kennzeichnen lassen): *Nicht* in exponierten Situationen zu singen, wenn man gerade im Stimmwechsel ist, dürfte nämlich ausnahmsweise einmal eine *geeignete* Bewältigungsstrategie sein.

	entsprechenden Schwerpunkt setzen) (vgl. Kap. 4.1.3)	
	Lehrende: Blick in Richtung Ernstfall	Schüler: Blick in Richtung Ernstfall
v	Routine ermöglichen (vgl. Kap. 2.3.1); für regelmäßige Auftritts-Gelegenheiten sorgen, welche die Schüler als motivierend erleben (das fördert Auftritts-Sicherheit) (vgl. Kap. 4.1.3). Dabei werden auch Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeits-Erwartung gefördert: Erfolgs-(Vor-)Erfahrungen werden möglich (vgl. Kap. 3.2.1; 3.2.5.1)	Routinierter werden (vgl. Kap. 2.3.1); das vermittelt u.a. ein Gefühl der Kontrollierbarkeit der Situation (vgl. Kap. 4.1.1). Diese muss erst einmal vertraut werden (vgl. Kap. 2.3.1), daher oft vorsingen, sodass ein Einzelsingen wenig Bedeutung hat (vgl. Kap. 2.3.1). Allgemein möglichst oft in exponierten Situationen singen (also sich der Aufgabe stellen; vgl. Kap. 3.1.1) und dabei immer mehr positive Bühnenerfahrungen sammeln (vgl. Kap. 4.1.3); das ändert auch etwas an der Vermutung, es nicht schaffen zu können und reduziert so Distress (vgl. Kap. 4.1.3)
v	Vorbereitung auf den Ernstfall (vgl. Kap. 4.1.1), in ausreichendem Maß und mit prüfungsähnlichen Anforderungen (vgl. Kap. 4.3); dabei möglichst gezielter Maßnahmen-Einsatz (vgl. Kap. 4.2); für Anschlussfähigkeit sorgen (vgl. Kap. 4.2)	
v	Konfrontation: schrittweise vorgehen; Training mit allmählich ansteigendem	Konfrontationstraining hilft v.a. auch betreffend eine erwünschte

	Schwierigkeitsgrad; Probehandeln inklusive Rollenspiele, Video-Aufzeichnungen/-Analysen, etc. (vgl. Kap. 4.1.1; 4.3)	Veränderung des Verhaltens (vgl. Kap. 4.1.1) ⁹⁷
	Termine bzw. Gelegenheiten für ein Singen in exponierter Situation (rechtzeitig) ankündigen (vgl. Kap. 4.3)	
	klare Ziele vereinbaren (vgl. Kap. 4.3)	
	Prüfungsinhalte (etwa vorzusingende Lieder) unmissverständlich bekanntgeben (vgl. Kap. 4.3)	
	Beurteilungskriterien transparent machen (vgl. Kap. 4.3)	
v/a	<p>in der <i>Ernst-Situation</i>:</p> <p>entsprechende Gestaltung des Rahmens (vgl. Kap. 3.2.1);⁹⁸ wichtig ist auch die Wahl eines angemessenen (demnach nicht überfordernden) Anforderungsniveaus betreffend Aufgaben, die ohne Vorbereitung auszuführen sind. (vgl. Kap. 4.3)</p>	<p>in der <i>Ernst-Situation</i>:</p> <p>körperlich entspannen (vgl. Kap. 3.2.2); Brust-Rippen-Bauch-Atmung nutzen (vgl. Kap. 3.2.2); auf konstruktive Gedanken sowie allgemein auf positive Selbst-Verbalisation achten⁹⁹ (vgl. Kap. 3.2.1; 4.1.1); sich auf die zu erbringende Leistung konzentrieren (nicht auf Selbstbeobachtung) (vgl. Kap. 3.2.1); falls erwünscht: Einsatz von Ritualen (vgl. Kap. 4.1.3)</p>

⁹⁷ Üben kann man zum Beispiel auch vor einem Spiegel (vgl. Kap. 4.1.1).

⁹⁸ etwa, indem Lehrer Gelassenheit statt Hektik/Zeitdruck verbreiten und Parallelgespräche unterlassen bzw. verhindern (vgl. Kap. 4.3)

⁹⁹ zum Beispiel: „Ich gebe jetzt mein Bestes!“ - danke an Hans Morschitzky für diesen Vorschlag!

Exemplarisch werden nun in den Abschnitten 4.4.2 bis 4.4.4 (wesentlich auch unter Bezugnahme auf die in Kapitel 2.3 genannten Beispiele) in Frage kommende Techniken bzw. Maßnahmen konkret beschrieben, wobei dies ohne ausdrückliche Zuordnung zu einer bestimmten Ursache¹⁰⁰ erfolgt. Letztlich zielen viele der dargestellten Unterstützungsmöglichkeiten auf eine Förderung der Fähigkeit, sich selbst zu helfen, ab (Anleitung zu Selbsthilfe bzw. Selbstmanagement¹⁰¹).

4.4.2 Interventionen auf körperlicher Ebene

Angst ist insbesondere durch die sie begleitenden Atemveränderungen (vgl. dazu auch Kapitel 2.1.2) immer verbunden mit *Anspannung*. Was dagegen hilft - insbesondere dann, wenn eine körperliche Symptomatik im Vordergrund steht¹⁰² - ist eine Gegenbewegung: *Entspannung*. Büch et al. (2015) beziehen sich auf Petermann (2013, 2014), wenn sie angeben, dass *Entspannungs-Geschichten* (Fantasie-Reisen) v.a. für Kinder bis zum ca. elften/zwölften Lebensjahr geeignet sind;¹⁰³ ab diesem Alter empfiehlt sich eher ein *Einsatz körperbezogener Verfahren* (vgl. a. a. O., S. 37).

Hans Morschitzky (2009a) beschreibt eine Reihe von *Entspannungstechniken*, etwa Autogenes Training, das eine Form der Selbsthypnose darstellt und Progressive Muskelentspannung nach Jacobson¹⁰⁴ (vgl. a. a. O., S. 507ff.). Auf *Atemtraining* geht der Autor ebenfalls ein, wobei er zunächst folgendes klarstellt: „*Einatmen bedeutet Anspannung, Ausatmen bewirkt Entspannung.*“ (a. a. O., S. 260; Hervorhebungen durch den Autor). Der Psychologe und Psychotherapeut bietet u.a. konkrete Übungs-Anleitungen an, etwa eine, bei der es darum geht, die eigene Atmung nur zu beobachten (eigentlich eine Achtsamkeits-Übung; vgl. a. a. O., S. 515). Eine andere von ihm vorgestellte Übung zielt darauf ab, Entspannung zu erreichen, indem doppelt so lang aus- wie eingeatmet wird (vgl.

¹⁰⁰ soziale Ängste bzw. Leistungs-/Prüfungsängste, Traumatisierungen, Lampenfieber

¹⁰¹ Diese beiden Begriffe werden hier synonym verwendet.

¹⁰² Eine „Wahrnehmung körperlicher Erregung“ gilt als emotionale Prüfungsangst-Komponente (vgl. Wirtz et al., 2017, S. 150).

¹⁰³ Vgl. in diesem Zusammenhang auch die nach dem Literaturverzeichnis angeführten Beispiele für weiterführende Literatur (vgl. insbes. Vopel, 2011 - der Autor nimmt in seinen Imaginationen für Kinder u.a. auch ausdrücklich auf Angst Bezug).

¹⁰⁴ Hier ist Entspannung die Folge eines Wechsels zwischen einem An- und Entspannen von Muskelgruppen (vgl. a. a. O., S. 511).

ebd.).¹⁰⁵ Vgl. bezüglich Unterstützungs-Möglichkeiten auf körperlicher Ebene auch die im Anschluss an das Literaturverzeichnis angeführten Beispiele für weiterführende Literatur (vgl. etwa Nelson & Blades-Zeller, 2004; vgl. auch Schmidt-Traub, 2010).

Die Psychologin Rosemarie Portmann und Elisabeth Schneider, pädagogische Leiterin einer Gesamtschule, haben eine *Spiele*-Sammlung zum Themenkreis Entspannung und Konzentration herausgegeben (Portmann & Schneider, 1998); die Spiele sind für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen geeignet (vgl. dazu das Buch-Cover, Rückseite). Eines der Spiele passt besonders gut zu ME-Unterricht – es nennt sich „Orchesterprobe“; dabei erzeugen alle Schüler summend Töne in unterschiedlichen Tonhöhen. Der Spielleiter „dirigiert“ die „Orchestermusiker“ dann mithilfe von „Kommandos“, die im Vorfeld vereinbart wurden (vgl. a. a. O., S. 26f.).

Menstruierenden Mädchen könnten *Achtsamkeits-Übungen* dabei helfen, den eigenen Körper v.a. auch in dieser für manche Mädchen und Frauen besonderen Zeit wahrnehmen zu lernen: Was braucht er jetzt? Was tut ihm gut? Wie viel Singen ist an diesen Tagen „ok“? Wer in dieser Zeit vor-/solosingt, obwohl der eigene Körper schon bezüglich des Singens protestiert, wird keinen Beitrag zur Reduktion des eigenen Lampenfiebers leisten, weil das besagte „Nein“ des Körpers ja schon Überforderung signalisiert, bevor eine Aufregung, die das im-Mittelpunkt-Stehen dann noch zusätzlich verursachen kann, überhaupt Thema ist: Da passen ja schon die Voraussetzungen nicht. Vgl. bezüglich Achtsamkeits-Übungen auch die im Anschluss an das Literaturverzeichnis angeführten Beispiele für weiterführende Literatur (vgl. etwa Huber, 2010).

Weiter zum nächsten Beispiel aus Kapitel 2.3: Mutierende Buben können jederzeit wertvolle musikalische Beiträge in Form von Body-Percussion leisten. Diese Möglichkeit ist längst bekannt und erprobt; von Vorteil ist hier beispielsweise, dass die Betroffenen auf diese Weise nicht vom musikalischen Geschehen ausgeschlossen sind. Insofern, als Lehrende auch zum Innovieren angehalten sind (vgl. dazu Kapitel 4.2), kann hier zudem eine

¹⁰⁵ Hans Morschitzky spricht hier von einem Einatmen und dabei bis zwei zählen; danach soll man ausatmen und dabei bis vier zählen. Die Autorin dieses Buches hat betreffend diese Übung bereits die Erfahrung gemacht, dass Menschen, die noch nie mit Atemtechniken zu tun hatten, damit überfordert sein können; in diesen Fällen ist es ratsam, die Betroffenen nur bis eins (beim Einatmen) und zwei (beim Ausatmen) zählen zu lassen (Anm. d. V.).

auch mit Blick in Richtung Fragestellung passende Übung der Autorin dieses Buches Erwähnung finden; entstanden ist diese Aufgabe als Folge der Lektüre einer ihrer Meinungen nach unpassenden Aussage (vgl. unten, Erklärung folgt): Andreas Mohr (2004) vertritt folgenden Zugang zur Stimmbildung: „Das Wecken eines Gefühls für das `Schön-Singen` sollte ohnehin oberstes Ziel der Stimmerziehung sein.“ (a. a. O., S. 14). Dieses Postulat des Autors ist zweifellos am herrschenden gesangstechnischen Ideal orientiert (vgl. Kap. 2.2.1) und daher bestimmt „gewichtig“, es gibt jedoch auch andere Ansatzpunkte, die speziell im Zusammenhang mit Fragen nach Singstimme und Angst Berücksichtigung finden können. Innovativ zu sein hat für die Verfasserin der vorliegenden Arbeit nicht nur die Bedeutung von „einfallreich, ideenreich, kreativ“ sein, sondern umfasst für sie beispielsweise auch eine Mitberücksichtigung von neuen Zugangswegen zu Musik, etwa von zeitgenössischer „E-Musik“. In dieser ist grundverständnisabhängig u.a. die Kategorie der Geräusche (akustisch Wahrnehmbares mit unbestimmter Tonhöhe) von großer Bedeutung.¹⁰⁶ Der amerikanische Sänger und Gesangspädagoge Nicolas Isherwood, der sich in seiner künstlerischen Arbeit insbesondere auf die Bereiche Barockmusik und zeitgenössische (E-) Musik konzentriert (hat), hat mit *Die Techniken des Gesangs* (2013) ein Buch herausgegeben, das u.a. Sängern dabei helfen soll, mit aktuell gefragten Gesangstechniken besser zurechtzukommen; Nicolas Isherwood erläutert in diesem Kontext auch eine Vielzahl an Techniken und offeriert dabei zum Beispiel rund 20 konkrete Anleitungen bezüglich einer Produktion von Geräuschen (es geht hier um „erweiterte Vokaltechniken“; vgl. a. a. O., S. 6). Der Autor beschreibt etwa, wie man ein Zungenflattern, -klicken, -schnalzen, Wangenschnipsen, Korkenknallen und Zähneklappern produziert (vgl. a. a. O., S. 67ff.).¹⁰⁷ Denkbar wäre nun, all diese Anleitungen zur Geräusch-Produktion einzeln auf Karteikarten zu schreiben und die Schüler aus dem Gesamt-Pool je eine Karte ziehen zu lassen. Damit sind alle Beteiligten auf ein „Instrument“ festgelegt und entwickeln und proben anschließend in Form einer Kleingruppen-Arbeit eine „Geräusche-Komposition“, die einem bestimmten Thema gewidmet sein kann und auch reproduzierbar sein soll,¹⁰⁸ damit abschließend eine Präsentation der Werke im Plenum erfolgen kann. Möglicherweise

¹⁰⁶ Für manche Menschen beginnt Musik (erst) dort, wo es auch bestimmte Tonhöhen gibt; anderen wiederum genügt dafür ein Rhythmus, der ja auch auf unbestimmten Tonhöhen erzeugt werden kann (Anm. d. V.).

¹⁰⁷ Ein Beispiel: Ein „Mundklick“ wird nach Nicolas Isherwood auf folgende Weise produziert: „Die Lippen öffnen sich schlagartig nach innen, um ein nahezu knallendes Geräusch zu erzeugen.“ (a. a. O., S. 80).

¹⁰⁸ Die Schüler müssen dazu vermutlich ein - wie auch immer geartetes - Notationssystem erfinden.

können Arbeits-Ergebnisse auch im Rahmen eines Schulkonzertes bzw. als „Gusto-Stück“ bei einem „Tag der offenen Tür“ aufgeführt werden; dies wäre für die Schüler auch eine Gelegenheit, positive Auftrittserfahrung zu sammeln und dadurch/dabei hinsichtlich Selbstvertrauen zu wachsen. Welchen Zweck erfüllt diese Übung noch? Nun: eigentlich mehrere: Die Konzentration auf Geräusche kann zunächst einmal auch insofern gegen Angst beim Singen in exponierter Situation helfen, als sie einen grundsätzlich neuen/anderen Zugang zur Stimme ermöglicht; einen experimentellen anstelle des üblichen, der (vgl. dazu oben) eher an den Kategorien „schön“ und (intonatorisch) „richtig“ orientiert ist; dieser „andere“ Zugang lässt mehr Raum für Spielerisches und verdeutlicht den Umstand, dass der Umgang mit der eigenen Stimme keineswegs auf eine Hervorbringung von Tönen beschränkt ist, die am dominierenden gesangstechnischen Ideal ausgerichtet sind. Der soeben beschriebene Ansatz wirkt u.a. allgemein als ein Remedium gegen Leistungsdruck bzw. Disstress, und zwar bei allen an der Übung teilnehmenden Schülern, nicht nur bei Mutierenden. Klar werden könnte den jungen Menschen nämlich beispielsweise, dass es einfach nicht stimmt, dass (alle) Töne „schön und blitzsauber“ sein müssen; nicht einmal bei einem Singen in exponierter Situation muss das in diesem Alter (Sekundarstufe I) zutreffen, ganz abgesehen davon, dass wir alle prinzipiell Menschen und keine Maschinen sind.¹⁰⁹ Weiter zum nächsten Zweck der Übung, der sich direkt auf das in Kapitel 2.3 genannte Beispiel „Mutation“ bezieht: Der Einsatz der soeben vorgeschlagenen Übung entspricht einer Möglichkeit, die gesamte Klasse musikalisch so einzusetzen, dass mutierende Burschen genau das tun können, was alle tun: Sie produzieren (planvoll)

¹⁰⁹ Zumindest für *professionelle* Sänger aus dem Bereich der klassischen Musik gelten hier andere Gesetze: Ihnen wird oft Übermenschliches abverlangt – sie sollten, wenn es nach Agenturen bzw. veranstaltenden Unternehmen geht, am besten immer und überall optimal „funktionieren“; in diesem Zusammenhang spielt (viel) Geld keine unbedeutende Rolle ...

Generell kann ein gewisser „Mut zur (klanglichen) Hässlichkeit“, wie die Verfasserin dieser Arbeit aus eigener Erfahrung weiß, in manchen Fällen sogar zu Erkenntnissen betreffend den eigenen Körper (mithin: das Instrument) führen, die interessanterweise letztlich doch wieder zurückwirken auf ein Singen, das am vorherrschenden Ideal orientiert und daher aus stimmbildnerischer Sicht durchaus erwünscht ist. Wichtig ist hier v.a. eines: dass man sich selbst, der eigenen Stimme beim Experimentieren nicht weh tut, wozu man das eigene Instrument schon ein bisschen näher kennen sollte. Dieses Naheverhältnis zur eigenen Stimme kann aber nur entstehen, wenn man einerseits irgendwann einfach mit dem Ausprobieren beginnt (dabei wird man gewiss auch manchmal Schmerzgrenzen überschreiten, weil man eben nur „by doing“ herausfindet, wie die eigenen Grenzen beschaffen sind). Andererseits sind ME-Lehrer in diesem Zusammenhang vermutlich gut beraten, wenn sie sich im Unterricht auf die Produktion von Geräuschen beschränken: Dazu ist in der Regel kein Stimmeinsatz nötig; den Stimmen der Schüler kann also nichts passieren.

Geräusche; niemand hat dabei Sonderaufgaben¹¹⁰ zu bewältigen. Die mutierenden Buben erleben sich hierbei auch (wieder) als selbstwirksam¹¹¹ und können bei dieser Gelegenheit obendrein gleich Umgang mit ihrem stimmlich sich verändernden bzw. veränderten Körper üben und auf diese Weise wieder Vertrauen in ihn gewinnen. Im Optimalfall fungiert diese Übung - drittens - zusätzlich auch noch als „Türöffner“ betreffend zeitgenössische „E-Musik“. Sie könnte etwa im Zusammenhang mit Unterrichtsinhalten, die sich auf klassische Musik des 20. und 21. Jahrhunderts beziehen, als Einstiegs-Übung genutzt werden.

4.4.3 Ermutigungen betreffend Gedanken und Gefühle

Das *Führen eines Angst- bzw. Lampenfieber-Tagebuchs* erleichtert nach Hans Morschitzky (2009a) eine bessere Wahrnehmung und einen besseren Ausdruck der eigenen Gefühle (vgl. a. a. O., S. 585); u.a. sollte beim Schreiben eine Darstellung von Gefühlszuständen Berücksichtigung finden (vgl. ebd.). Zusätzlich empfiehlt es sich, Datum/Uhrzeit, Situation, Verhalten (Reaktionen), körperliche Symptome, Gedanken, allgemeines Befinden, Besonderheiten/Kontext sowie das jeweilige Angstaussmaß (auf einer Skala mit Werten zwischen 0 und 10) festzuhalten (vgl. Morschitzky & Sator, 2010, S. 117f.). Alternativ zu einem bloßen Niederschreiben kann auch ein Dialog verschriftlicht werden; dabei stellt man sich die eigene Angst, das eigene Lampenfieber quasi als Person vor und tritt schreibend mit ihr in Kontakt (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 558).¹¹² *Selbstreflexion* (zum Beispiel, indem man so ein Tagebuch führt) gilt als bewährte Methode im Umgang mit Lampenfieber (vgl. Kapitel 4.1.3). Vgl. bezüglich Lampenfieber-Tagebuch auch die im Anschluss an das Literaturverzeichnis angeführten Beispiele für weiterführende Literatur (vgl. etwa Sator, 2015 ¹¹³).

Bibliotherapie, verstanden als Selbstbehandlung durch angeleitetes Lesen, bietet sich ebenfalls an. Hans Morschitzky (2009a) denkt in diesem Zusammenhang vor allem auch an

¹¹⁰ Stichwort „Body-Perussion“ (hier ist es oft anders: Mutierende sorgen für die rhythmische „Unterlage“, alle anderen Schüler singen dazu).

¹¹¹ Geräusche können auch Mutierende kontrolliert erzeugen, Töne sehr häufig nicht (Anm. d. V.).

¹¹² Die Dialogform bewirkt u.a., dass man sich im Laufe der Zeit mit dem besagten Gefühl „anfreunden“ kann; es geht hier u.a. um Achtsamkeit, um positive Akzeptanz dessen, was ist und um ein Rekurrieren auf Stärken, weil auch die eigene Angst eine Ressource sein kann (Anm. d. V.).

¹¹³ Der Autorin zufolge hilft das Führen eines derartigen Tagebuchs nicht nur auf emotionaler, sondern auch auf kognitiver Ebene: „Schreiben ordnet die Gedankenflut und bringt innere Klarheit.“ (a. a. O., S. 45).

das Lesen von Ratgebern für Patienten sowie von Selbsthilfe-Manualen (vgl. a. a. O., S. 493). Zu entscheiden haben Lehrer, wenn sie diese Maßnahme einsetzen möchten, ob die Schüler allein lesen¹¹⁴ oder ob gemeinsam gelesen wird. Hinsichtlich passender Lektüre sei hier etwa der Ratgeber zu sozialen Ängsten und Leistungsängsten von Büch et al. (2015) erwähnt: Das Autoren-Team bietet u.a. einen Abschnitt an, der ausdrücklich an Kinder und Jugendliche ab dem zehnten Lebensjahr gerichtet ist (sprachlich ist er ebenfalls an dieser Zielgruppe orientiert); in fünf Punkten wird den Adressaten vermittelt, was sie betreffend einen gesundheitsfördernden Umgang mit ihren Ängsten selbst beitragen können (vgl. a. a. O., S. 25ff.).¹¹⁵

Psychoedukation betreffend Angst und Lampenfieber sowie eine *Vermittlung von Sachinformation* bezüglich Stimme und Singen dienen u.a. dem Zweck, die (fachliche) Kompetenz der Schüler zu erweitern. Diese Maßnahmen können die jungen Menschen u.a. auch bei der Bewältigung der in Kapitel 2.3 genannten Aufgaben unterstützen. Folgende Aspekte könnten im Psychoedukations-Kontext beispielsweise berücksichtigt werden:¹¹⁶ Fragen danach, was Angst überhaupt ist und wozu sie dient, wie sie sich anfühlen kann, woran man erkennen kann, dass man gerade Angst verspürt, Unterschiede zwischen gesunder und pathologischer Angst, die Frage danach, wie Angst (u.a.) mit Selbstwert und Selbstvertrauen zusammenhängt sowie danach, welche Gedanken Angst fördern, welche Rolle verstärkte Selbstbeobachtung beim Singen in exponierter Situation spielt, welche Angst-/Lampenfieber-Bewältigungs-Strategien es gibt, warum es empfehlenswert ist, sich selbst für ein ernsthaftes Bemühen zu belohnen und wie man mit dem schlimmsten Fall, der beim Singen in exponierter Situation auftreten kann (etwa einem Blackout¹¹⁷), umgehen kann. Zur Vermittlung von Sachinformation betreffend Stimme und Singen¹¹⁸ gehört zunächst allgemeine Information (wie funktioniert die Stimme, welche

¹¹⁴ etwa als Hausübung, gegebenenfalls über einen längeren Zeitraum; die Schüler könnten anschließend vielleicht auch eine Leserolle dazu gestalten (Anm. d. V.)

¹¹⁵ Zum Beispiel: „Überprüfe deine Angstgedanken und verändere sie.“ (a. a. O., S. 26).

¹¹⁶ Vgl. dazu das dritte Kapitel dieser Arbeit.

¹¹⁷ Hans Morschitzky (2009b) rät in diesem Kontext dazu, ein paar Mal tief durchzuatmen und sich ein bisschen zu bewegen, um die körperliche Anspannung abzubauen (vgl. a. a. O., S. 221). „Wenn nichts hilft, geben Sie Ihren Black-out unumwunden zu.“ (ebd.).

¹¹⁸ Vgl. dazu das zweite Kapitel.

stimmhygienischen Grundregeln gibt es, Menstruation¹¹⁹ und Singen, was ist ein Stimmwechsel - was ist in dieser Zeit typisch,¹²⁰ etc.). Zudem kann auf Spezialfragen eingegangen werden, insbesondere auf Lampenfieber¹²¹ (Wesen des Phänomens; wie hängen Atmen, Singen und Angst zusammen; usf.).

Im Rahmen eines gemeinsamen *Brainstormings* können Gedanken formuliert (und vielleicht auch schriftlich festgehalten) werden, die einen Beitrag zur Angstreduktion beim Singen in exponierten Situationen leisten, zum Beispiel: „Ich gebe jetzt mein Bestes!“ anstelle von „Ich schaffe das nicht!“.

Eine bewusste Nutzung innerer Bilder leistet ebenfalls wertvolle Dienste: *Mentales Training* bietet u.a. eine Möglichkeit, sich einen erwünschten Ausgang einer beängstigenden Situation (etwa ein Vor- oder Solosingen) möglichst bildhaft vorzustellen¹²² (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 547ff.; vgl. auch Morschitzky & Sator, 2010, S. 167ff.). Denkbar ist in diesem Zusammenhang beispielsweise ein Drehen von inneren „Filmen“ betreffend ein erfolgreiches Singen in exponierter Situation; es geht jedenfalls darum, sich erfolgreiche Lösungswege möglichst plastisch auszumalen (siehe zu „visualisieren“; vgl. Morschitzky, 2009a, S. 593).

Zu denken ist auch an Fragen nach Selbstwert. Ein relevanter Aspekt in diesem Kontext betrifft Erwartungen an die eigene Person sowie Ansprüche, die von außen an Lernende herangetragen werden. An den zuletzt genannten können Schüler in der Regel nicht viel bzw. gar nichts ändern. Eine bewusste *Auseinandersetzung* mit Erwartungen an die eigene

¹¹⁹ Sie wird individuell dermaßen unterschiedlich wahrgenommen, dass Grundinformation darüber, was dabei mit der Stimme passiert, vermutlich ausreicht; eventuell können die Schülerinnen zudem ausdrücklich dazu ermutigt werden, in dieser Zeit besonders achtsam mit dem eigenen Körper umzugehen, um herauszufinden, was er braucht (vgl. Kapitel 2.3.2 sowie 4.4.2).

¹²⁰ Michael Pezenburg (2007) betont im Zusammenhang mit Fragen nach einer angemessenen stimmbildnerischen Betreuung während der Mutation: „Es ist immer gut, die gesamte Klasse über einige wesentliche Aspekte des Stimmwechsels zu informieren, möglichst auch vorher, sodass die Schüler darauf vorbereitet sind. Somit wächst das Verständnis [...]“ (a. a. O., S. 251). Ein Plus an Verständnis schwächt für Betroffene in der Regel u.a. Risiken betreffend unangenehme Erlebnisse (etwa ein ausgelacht-Werden) ab.

¹²¹ Ingrid Amon (2009) geht eigens auf diese Frage bzw. auf Informationen, die in diesem Zusammenhang vermittelt werden sollten, ein (vgl. a. a. O., S. 91).

¹²² ... wobei grundsätzlich eine Beobachter- oder eine Teilnehmer-Position bezogen bzw. zwischen diesen beiden Standpunkten gewechselt werden kann (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 550)

Person¹²³ kann jedoch durchaus im ME-Unterricht initiiert werden, zum Beispiel *in Form eines sokratischen Gesprächs oder einer Diskussion*, welche vom Lehrer moderiert wird. Thematisiert werden kann bei dieser Gelegenheit auch der Umstand, dass Menschen sich mit anderen Menschen in Beziehung setzen (können),¹²⁴ etwa in Form eines Vergleichs mit anderen: Was bewirkt dieses Vorgehen betreffend Angst in exponierten Sing-Situationen? Wie könnten Alternativen aussehen?¹²⁵ Möglich wäre auch, dass der Lehrer kontextrelevante Gesichtspunkte als *Impuls* deponiert.¹²⁶ Diskutiert werden können zum Beispiel auch die Auftritts-Tipps, die Claudia Spahn Jugendlichen gibt (vgl. Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 403); sie sollen etwa daran denken, dass sie nicht perfekt sein müssen und sollen für sich im Nachhinein klären, was beim jeweiligen Auftritt jeweils gut gelungen ist (vgl. ebd.). Stärken-Orientierung fördert ein positives Selbstwertgefühl; Schüler, die schon oft und vor allem auch gern mit- bzw. nebeneinander gesungen haben (etwa im ME-Unterricht, im Schul-Chor), könnten im Rahmen einer Partner-Arbeit darüber *reflektieren*, was an der Musikalität und Singstimme des jeweiligen Partners wertvoll ist: Was ist gut daran?¹²⁷ Eine weitere Unterstützungs-Möglichkeit besteht darin, *das Leben für sich arbeiten zu lassen*: Schon allein, dass man singt, erweist sich als hilfreich im Umgang mit Angst (vgl. Kapitel 4.1), weil diese Tätigkeit ein positives Selbstwertgefühl fördert – die Umsetzung dieser Maßnahme, die auch eine emotionale Ebene direkt anspricht, dürfte im ME-Unterricht kein Problem darstellen; der gestärkte Selbstwert wiederum steht dann auch in künftigen Situationen zur Verfügung, in denen die Schüler singend im Mittelpunkt stehen.

Fragen nach Selbstwert sowie nach Selbstwirksamkeit/Selbstvertrauen tangiert beispielsweise die folgende Übung, die auch insofern empfehlenswert erscheint, als sie nicht (nur) wortgebunden ist (und somit wohl leichter/direkter an emotionale Anteile herankommt): Die Lernenden könnten in Einzel-Arbeit *Bilder* zum Thema „Selbsterleben in einer positiven Auftritts-Situation“ *malen* und diese anschließend im Plenum *präsentieren*; im Rahmen einer gemeinsamen *Reflexion* können etwa Antworten der Schüler auf die

¹²³ Was verlangt ein Schüler von sich selbst, wenn er in exponierten Situationen singt? Sind die jeweils an sich selbst gestellten Forderungen überhaupt realistisch?

¹²⁴ vgl. Kapitel 1.2

¹²⁵ Ein ressourcenorientierter Blick könnte hier beispielsweise weiterhelfen (Anm. d. V.).

¹²⁶ etwa im Rahmen von Psychoedukation, falls der Impuls klar als solcher deklariert ist

¹²⁷ zum Beispiel, dass jemand hoch/tief singen kann, Töne genau/zuverlässig trifft, rhythmisch begabt ist, etc.

folgende Frage erhellt werden: „Wie passt Dein Bild zu einem Auftritt, bei dem Du erfolgreich bist?“.¹²⁸

Vgl. bezüglich Möglichkeiten zur Förderung von Selbstvertrauen sowohl das folgende Unterkapitel als auch die im Anschluss an das Literaturverzeichnis angeführten Beispiele für weiterführende Literatur (vgl. etwa Jaede, 2007). Bei den Beispielen für weiterführende Literatur kann man zudem hinsichtlich weiterer Möglichkeiten der Selbstwert-Förderung auf emotionaler Ebene fündig werden – es gibt beispielsweise die Option, Selbstwert durch pädagogisch geleitetes Spielen bzw. mittels Einsatz von Achtsamkeitsübungen¹²⁹ zu stärken (vgl. etwa Heidel, 2008; vgl. auch Huber, 2010).

4.4.4 Hilfestellungen bezüglich Verhalten

Der Verhaltens-Begriff wird in der Psychologie uneinheitlich verwendet; hier wird er insbesondere im Sinne von (beobachtbaren) Handlungen (bzw. Unterlassungen) in bestimmten Situationen verstanden.¹³⁰

In diesem letzten Abschnitt des aktuellen Kapitels befinden sich insbesondere *handlungsorientierte Unterstützungs-Maßnahmen* im Fokus (Blick in Richtung „*Probearbeiten*“, *Training*).

Hans Morschitzky (2009a) formuliert im Zusammenhang mit Fragen nach konstruktiven Bewältigungsstrategien bei sozialen Ängsten zahlreiche Aufgaben (vgl. a. a. O., S. 591), die Lernende beispielsweise auch als „Hausübung“ durcharbeiten könnten: Es handelt sich um *Selbsthilfe-Aufgaben* (vgl. a. a. O., S. 590). So könnten Schüler etwa in einem Lokal langsam bis zum Ende gehen und so tun, als ob sie jemanden suchten (vgl. ebd.).

Einen nachgerade idealen Rahmen für Handlungsorientierung stellt ein *Lampenfieber-Workshop* bzw. *Lampenfieber-Projekt* dar, weil hier mehr Zeit als üblicherweise zur

¹²⁸ Danke an Stephan Hametner für diese Frageweise: „Wie passt für Dich x (etwa ein vom Schüler gemaltes Bild) zu y (etwa einem bestimmten Musikstück)?“ anstelle einer „Warum?“-Frage („Warum passt Dein Bild zu dieser Musik?“)!

¹²⁹ Diese Übungen richten zunächst einmal den Fokus auf Selbstbewusstsein und fungieren so als Wegbereiter für eine Auseinandersetzung mit dem Thema Selbstwert.

¹³⁰ Vgl. betreffend weitere/andere Konnotationen etwa Margraf & Maier, 2012, S. 950; vgl. auch Wirtz et al., 2017, S. 1775.

Verfügung steht. Dem Lehrer könnte in organisatorischer Hinsicht etwa folgende Frage helfen: „Was will ich wann, wie, wo, warum, mit wem, womit, unter Einsatz welcher Mittel/Medien und unter welchen Rahmenbedingungen lernen?“.¹³¹ Ein Theorie-Teil eines Lampenfieber-Workshops/-Projektes umfasst zum Beispiel Psychoedukation bzw. die Vermittlung von Sachinformation sowie Bibliothherapie. Zudem können Experten zu einem Interview eingeladen werden.¹³² Die Lernenden können zu einzelnen Theorie-Teilen auch Präsentationsmittel gestalten (Plakate, etc.). Der praktische Teil¹³³ beinhaltet optimalerweise u.a. Video-Aufzeichnungen mit anschließender Analyse; Rollenspiele (etwa betreffend den Auf- und Abtritt beim Singen in exponierter Situation) könnten sich ebenfalls als hilfreich erweisen. Eine Trainingseinheit, bei der Schüler - mit den jeweils gerade nicht aktiven Schülern sowie Lehrenden als Publikum - ein Vor- oder Solosingen anfangs in Form von Kleingruppen- bzw. Partner-Arbeit und allmählich auch möglichst allein üben,¹³⁴ kann etwa von folgender Übungsanleitung ausgehen: „Stell Dir vor, Du bist schon Experte im Vorsingen/Solosingen. Nun ergibt sich endlich eine Chance, dies auch anderen Menschen zu zeigen. Wie wirst Du diese Situation erfolgreich bewältigen?“. Einer Vorbesprechung dieser Anleitung auf verbaler Ebene folgt dann die praktische Umsetzung; den Abschluss bildet ein Feedback.¹³⁵ Ein derartiger Workshop bzw. ein solches Projekt kann auch als Vorbereitung auf einen „Ernstfall“ dienen, zum Beispiel auf ein „echtes“ Vorsingen oder auf eine Mitgestaltung von Schulmessen/-konzerten. Vgl. betreffend Lampenfieber-Workshop auch Ingrid Amons Überlegungen: Die Autorin empfiehlt zum Beispiel, Angst-Symptome in Gruppen zu je ca. sieben Schülern erarbeiten und anschließend in Rollenspielen, Shows oder Theateraufführungen darstellen zu lassen, wobei sowohl Pantomime als auch Worte erlaubt sind. Den Darbietungen folgt nach Amon eine Reflexions- und Transferphase, in der

¹³¹ Danke an Guido Heintel für diese Frage!

An Abwechslung hinsichtlich der gewählten Sozialformen ist beispielsweise ebenso zu denken wie an die Notwendigkeit, genügend Zeit für Reflexion und für differenzierte Feedbacks zu den praktischen Übungen einzuplanen. Darüber hinaus muss auch ausreichend Raum zur Verfügung stehen, sodass die Schüler einander (vor allem auch beim Durchführen von praktischen Übungen) nicht stören.

¹³² Eine Vorbereitung von Interview-Fragen erscheint ratsam; vermutlich fallen den Schülern mehr - und vor allem auch gezieltere - Fragen ein, wenn sie sich auf den Besuch vorbereiten können.

¹³³ Er sollte möglichst umfangreich sein, damit die Schüler oft Gelegenheit zum „Probehandeln“ bekommen (vgl. Kapitel 2.3.1): Jede Konfrontation bietet ihnen immerhin eine Gelegenheit, Selbstwirksamkeits-Erfahrungen zu machen.

¹³⁴ ansteigender Schwierigkeitsgrad (vgl. etwa Kapitel 4.1.1 und 4.3)

¹³⁵ Hier können alle Zuhörer einen Beitrag leisten: Lernende und Lehrende.

Lehrende vor allem Sachinformation zum Thema Angst/Lampenfieber vermitteln (vgl. Amon, 2009, S. 90f.).

Lehrer können ihre Schüler zudem allgemein immer wieder dazu ermutigen, sich in passenden Momenten im *ME-Unterricht* singend in exponiertere Situationen zu begeben.

Wenn Lehrende alle innerhalb ihres Settings realisierbaren Unterstützungs-Möglichkeiten ausschöpfen und sich bei Lernenden trotzdem nicht der gewünschte Erfolg einstellt, dann ist nicht unwahrscheinlich, dass das Problem Wurzeln in einem Bereich hat, in welchem sie nicht oder nur sehr bedingt helfen können. U.a. dieser Gesichtspunkt steht im Zentrum des folgenden Unterkapitels.

4.5 Grenzen ...

... betreffend Unterstützung in einem schulischen Rahmen lassen sich in beachtlicher Zahl ausmachen. Ein aus Sicht der Autorin dieses Buches grundlegender Aspekt soll hier an erster Stelle Berücksichtigung finden: „Nicht angemessen erkannt scheint uns [...] das große Potenzial musikalischer Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen.“ (Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 404). Claudia Spahn, Verfasserin der soeben zitierten Stelle, verweist in diesem Zusammenhang in weiterer Folge u.a. auf die Themenkreise Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Selbstwert (vgl. ebd.). Sie legt mit dieser Aussage einerseits ein schwerwiegendes argumentatives Fundament für jegliche Form von musikalischer Bildung für die genannte Zielgruppe; andererseits könnte man daraus auch schließen, dass Kindern und Jugendlichen, die mit einem im Rahmen von Pflichtschule vorgesehenen Minimum an musikalischer Bildung auskommen müssen, das von der Autorin erwähnte Potenzial für die Persönlichkeitsentwicklung mehr verschlossen bleibt als Kindern und Jugendlichen, denen mehr als dieses Minimum an musikalischer Bildung zugestanden wird. Dies trifft auch dort zu, wo musikalische Bildung (zu der auch das je eigene, aktive Musizieren inklusive eines Singens in exponierten Situationen zählt) mittels Einflussnahme auf die oben genannten Themenkreise einen Beitrag zur Bewältigung sozialer Ängste leistet. Anders formuliert: Lernenden, die mehr als ein Minimum an musikalischer Bildung erhalten, steht offenbar eine höhere „Dosis“ von

Gesundheitsförderung im Angst-Kontext zur Verfügung als Schülern, die ihr Auslangen mit dem besagten Minimum finden müssen.

Falls ME-Lehrer den Eindruck gewinnen, dass Schüler ein physisches Problem betreffend ihre Stimme haben könnten, ist den Betroffenen die Konsultation von Experten (etwa HNO-Arzt, Logopädie) naheulegen. Die Eltern sind in derartigen Fällen zu informieren.

Der Arbeit an „Gefühls-Wandlungen“ sind in einem schulischen Rahmen grundsätzlich eher enge Grenzen gesteckt; Veränderungen auf emotionaler Ebene brauchen nämlich (viel) Zeit und setzen nicht selten ein therapeutisches Setting voraus. Falls Lernende ein Angst-Problem haben, das im schulischen Rahmen nicht bewältigbar ist (oder auch zwecks diagnostischer Abklärung) muss somit ebenfalls an Spezialisten oder entsprechende Behandlungs-Einrichtungen verwiesen werden. Unbedingt empfehlenswert erscheint hier auch ein Einbeziehen von Betreuungslehrern: In allen Fällen, in denen die Ressourcen eines ME-Lehrers nicht ausreichen, ist Kooperation im Team sowie gegebenenfalls eine Einbeziehung der Eltern unumgänglich. Es stellt sich in diesem Kontext auch die Frage, ob Traumatisierungen, die Schüler in ein Singen in exponierter Situation schon mitbringen, überhaupt als *Herausforderungen* zu bezeichnen sind (vgl. Kapitel 2.3.4). Im Falle eines Vorliegens einer posttraumatischen Belastungsstörung, zum Beispiel, wird eine Behandlung meist nicht vermeidbar sein. Die Bewältigung einer derartigen Störung stellt für die Betroffenen oft eine Aufgabe dar, zu deren Lösung sie auf fremde Hilfe, auf die Kompetenz von Spezialisten angewiesen sind; allein sind nämlich viele von ihnen schon mit der Bewältigung *dieser* Aufgabe *überfordert*, was u.a. mit sich bringt, dass keine Ressourcen zur Bewältigung anderer Aufgaben (etwa eines Vor- oder Solosingens) zur Verfügung stehen. Singen in exponierter Situation könnte für traumatisierte Schüler eine (weitere) *Überforderung* darstellen, die erst infolge einer für sie passenden (Trauma-)Therapie allmählich zur *Herausforderung* werden kann (in besonders gravierenden Fällen wird sich diese Veränderung möglicherweise nie ereignen). Der Umgang mit traumatisierten Lernenden kann aber - etwa hinsichtlich einer benötigten fachlichen und persönlichen Kompetenz - auch rasch zur *Überforderung* für Lehrende werden (vgl. dazu die Kapitel 2.3.4, 3.1.1 und 4.1.1). Psychoedukation zum Thema Angst sowie Arbeit an der fachlichen Kompetenz rund um das Thema Stimme und Stimmhygiene richten in derartigen Fällen bei

Betroffenen wohl kaum (weiteren) Schaden an und können von Lehrern offeriert werden. Vorsicht ist jedoch etwa geboten, was ein Hinführen zur Konfrontation (also zu einem konkreten sich-Exponieren der Betroffenen im Rahmen von Vor-/Solosingen) anbelangt. Diesbezüglich scheint ein besonders genaues Wahr- und Ernstnehmen dessen, was Betroffene selbst äußern, ein gangbarer Weg zu sein: Wollen sie selbst vor- bzw. solosingen oder nicht? Zudem könnte in diesem Kontext im Bedarfsfall der jeweilige (Trauma-) Therapeut um Rat gefragt werden, was der Betroffene am besten selbst erledigt. Als problematisch könnte sich hier auch der Einsatz bestimmter Entspannungs-Techniken erweisen – auf der „sicheren Seite“ ist in diesem Zusammenhang, wer ersatzhalber auf Achtsamkeits-Übungen setzt.¹³⁶ Vgl. betreffend Traumatisierung auch die im Anschluss an das Literaturverzeichnis angeführten Beispiele für weiterführende Literatur (vgl. etwa Feuser, Herz & Jantzen, 2014; vgl. auch Huber, 2010). Ein weiteres Beispiel für Unterstützungs-Grenzen bezieht sich auf Routine im Umgang mit einem Singen in exponierter Situation; in manchen Fällen reicht diese allein nämlich nicht aus, um ein allfälliges (Vor-/Solosing-)Problem zu lösen, etwa bei Sozialphobien. Betroffene legen in der Regel u.a. ein dysfunktionales Sicherheitsverhalten¹³⁷ an den Tag, das Habituation (Gewöhnung) trotz Konfrontation verhindert. (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 336): „Reine Konfrontationstherapien ohne Änderung der Denkmuster sind dabei unzureichend.“ (a. a. O., S. 339). In derartigen Fällen (dann, wenn eine Änderung von Denkmustern ansteht) dürfte also die Inanspruchnahme einer Behandlung das Mittel der Wahl sein.

Noch ein Gesichtspunkt scheint erwähnenswert; es handelt sich dabei um einen Aspekt, der insbesondere auch die Persönlichkeit und Ängste des Pädagogen betrifft: Unweigerlich kommt einmal der Moment, in dem es gilt, die einem anvertrauten jungen Menschen flügge werden zu lassen, ihnen zuzutrauen, dass sie es auch ohne weitere Unterstützung vonseiten

¹³⁶ Diesen Hinweis hat die Autorin dieses Buches im Rahmen ihres Praktikums für das psychotherapeutische Propädeutikum am Landeskrankenhaus Mauer bei Amstetten in Niederösterreich (psychiatrischer Bereich) von der klinischen und Gesundheitspsychologin Margit Haunlieb erhalten. Haunlieb hat ihre langjährige Erfahrung am besagten Klinikum sinngemäß folgendermaßen verbalisiert: „Vor allem bei Traumatisierten, Borderlinern und Psychotikern ist man gut beraten, wenn man auf Achtsamkeits-Übungen setzt, weil die Verwendung vieler klassischer Entspannungstechniken bei diesen Menschen etwas aufreißen kann. Im schlimmsten Fall, wenn der Therapeut das nämlich nicht mitkriegt, kann so etwas in einer Dekompensation enden.“ Und das – nämlich massive psychische Funktions-Störungen oder gar ein psychischer Zusammenbruch – ist gewiss kein erstrebenswertes Ziel.

¹³⁷ Sie denken etwa darüber nach, wie sie durch den Einsatz bestimmter Strategien einen guten Eindruck erwecken könnten (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 336).

des Lehrers schaffen werden. Ist es Lehrenden möglich, in diesem Kontext die begleitenden Kontrollverluste anzunehmen? Lehrer reiben sich auf, wenn sie diese Schritte nicht bewältigen, wobei dies manchmal gar nicht so leicht sein dürfte, vor allem dann, wenn man seine Arbeit grundsätzlich gern macht und es vielleicht auch noch um Schüler geht, die von ihrer Persönlichkeitsstruktur her zur Ängstlichkeit neigen¹³⁸ (da könnten dann „Zahnräder ineinander greifen“). Klar ist, dass Lehrer ihre Schüler am Ende ihres letzten Schuljahres an der betreffenden Schule loszulassen haben; Gelegenheiten zum Üben scheint es unterwegs allerdings schon zuhauf zu geben: Jeder Leistungsbeurteilung ist die besagte Notwendigkeit (zum Loslassen) im Kern immanent - Prüfungen machen Lernende in der Regel ohne Hilfestellung; Vor- und Solosingen könnten als gleichartig betrachtet werden: In der exponierten Sing-Situation, im „Ernstfall“ also, sind Schüler insofern stets auf sich selbst gestellt, als Lehrende ihnen die konkrete Bewältigung der Aufgabe (also das Singen, draußen auf der Bühne, im Mittelpunkt und allein) nicht abnehmen können. Daraus folgt mit Blick in Richtung der hier vorgestellten Unterstützungs-Möglichkeiten auch, dass Pädagogen vor und nach der „Ernst-Situation“ viel mehr für ihre Schüler tun können als zu dem Zeitpunkt, zu dem diese unter Expositions-Umständen singen; von großem Wert ist aus diesem Grund auch eine verstärkte Vermittlung von Selbsthilfe-Maßnahmen: „Durchgehen“ durch ein Singen in exponierter Situation müssen die Schüler immer selbst, also müssen sie sich auch selbst dabei helfen können.¹³⁹

Zu bedenken ist auch, dass ein Weg zurückzulegen ist, bis jemand Experte in einer Sache wird: Es handelt sich um einen Prozess, und Entwicklungen brauchen immer Zeit. Es könnte sich demnach durchaus ereignen, dass Lehrer ihre Schüler im Umgang mit einem Singen in exponierten Situationen tatkräftig unterstützen, die Früchte ihrer Arbeit aber nicht zu sehen bekommen; manchmal geht eine Saat eben erst später auf. So etwas lässt sich nicht planen, und insbesondere Gefühle funktionieren „eigenzeitlich“; sie lassen sich keine Vorschriften

¹³⁸ Für sie wird es allgemein schwieriger sein, mit einem Singen in exponierter Situation gut zurechtzukommen als für Lernende, die von ihrem Wesen, von ihrer Anlage her eher auf der Seite der „Draufgänger“ zuhause sind; Anm. d. V. (vgl. dazu beispielsweise auch Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 398).

¹³⁹ Abgesehen davon tut es Lernenden grundsätzlich nicht gut, ständig „betüddelt“ zu werden, etwa von ihren Lehrern - andauernde Hilfestellungen wirken nämlich als Angst-Verstärker (vgl. Morschitzky, 2009a, S. 361). Überbehütung verstärkt nicht nur Angststörungen, sondern lässt Menschen grundsätzlich nicht selbstständig und daher auch nicht erwachsen werden – hier geht es u.a. um Fragen nach Macht und Ohnmacht (Anm. d. V.).

machen. In diesen Fällen sind Lehrende damit konfrontiert, dass ihre Schüler maximal „so tun, als ob“ sie schon Experte wären, sie sind es jedoch noch nicht. Das ist auf Lehrer-Seite dann erst einmal auszuhalten (Gefühle von Frustration könnten sich einstellen). Hier hilft vielleicht ein unscheinbares, aber wichtiges Wörtchen weiter (Viktor Frankl hat ein berühmtes Buch darüber geschrieben ...): „trotzdem“ ist das Zauberwort. *Trotzdem* mache ich weiter mit meiner Unterstützung, selbst dann, wenn ich immer wieder keine (reiche) Ernte einfahren kann (dagegen, dass Lehrende sich selbst ständig weiterentwickeln, spricht auch von diesem Standpunkt aus nichts; vgl. dazu Kapitel 4.3.2).

Das Schul-Setting selbst stellt natürlich auch eine Grenze dar (es ist eigentlich die natürliche Grenze schlechthin ...; vgl. dazu das fünfte Kapitel). Ein Training betreffend soziale Kompetenzen/Fertigkeiten¹⁴⁰ könnte man Lernenden etwa durchaus anbieten.¹⁴¹ Es kann Bestandteil eines fächerübergreifend angelegten sozialen Lernens sein, kann allerdings gewiss nicht ausschließlich in ME stattfinden: Lehrer sind schließlich und endlich nicht nur, aber wesentlich auch zum Unterrichten da – für die Vermittlung fachlich relevanter Aspekte sollte selbst dann ausreichend Zeit bleiben, wenn Ruth Cohns Grundsatz befolgt wird, demzufolge Störungen Vorrang haben. Zumindest an Schulen ohne Musik-Schwerpunkt ist in diesem Kontext etwa auch das Grundproblem einer geringen ME-Stunden-Anzahl zu bedenken. ME-Unterricht kann zweifellos nicht alles (allein) leisten. Auch ohne ein Grundmaß an elterlichem Wohlwollen werden Lehrende bei ihrem an ihre Schüler gerichteten Engagement im Zusammenhang mit der Reduktion von Angst beim Singen in exponierten Situationen relativ bald an (harte) Grenzen stoßen ...

Im letzten Kapitel gilt es nun, Bilanz unter besonderer Berücksichtigung der Fragestellung zu ziehen; zu beleuchten sind darüber hinaus Aspekte, die aus der Sicht der Autorin unklar bzw. offengeblieben sind. Auch mögliche Konsequenzen dieses Buches für eine künftige Praxis werden ansatzweise thematisiert.

¹⁴⁰ Vgl. dazu etwa Morschitzky, 2009a, S. 430ff. (Exkurs ad soziales Kompetenztraining)

¹⁴¹ vor allem auch denjenigen, die an einer generalisierten Form der Sozialphobie leiden: Ein Mangel an diesen Kompetenzen/Fertigkeiten ist lt. H. Morschitzky typisch für diese Form der Sozialphobie (vgl. Kap. 3.2.1).

5 Schlussbetrachtungen und Ausblick

Das zweite¹⁴² und dritte Kapitel¹⁴³ dieses Buches, in welchen sich Fragen nach Stimme/Singen und Angst im Blickfeld befinden, bilden das Fundament für das vierte Kapitel; dieses stellt insofern gleichsam das Herzstück dar, als es darin um eine (zumindest vorläufige) Beantwortung der Fragestellung geht.¹⁴⁴

In diesem Kontext ist anzumerken, dass Pädagogen ihre Schüler vor allem *vor* und *nach* einem Singen in exponierter Situation unterstützen können; eher wenige Optionen bestehen in diesem Zusammenhang allerdings für die Ernst-Situation an sich: Wenn, wie hier, als Startpunkt eine *Überforderung* beim Singen in exponierten Situationen angenommen wird, muss eine Veränderung dahingehend, dass die betroffenen Lernenden derartige Gelegenheiten „nur mehr“ als *Herausforderung* erleben, zum erklärten Unterstützungs-Ziel werden, wobei die Schüler die besagten Situationen (den „Ernstfall“) immer selbst und im Wesentlichen ohne Unterstützung zu bewältigen haben. Lehrende können hier nur für angemessene Rahmenbedingungen sorgen.

Was Lehrern in vielen Fällen durchaus möglich ist, ist eine gesundheitsfördernde Arbeit betreffend Angststörungen: In diesem Buch wird u.a. der Versuch unternommen, nachzuzeichnen, dass Lehrende, die ihre Schüler durch den Einsatz von angstreduzierenden Maßnahmen im Zusammenhang mit einem Singen in exponierten Situationen unterstützen, nicht nur einen Beitrag im soeben genannten Kontext leisten, sondern dabei vielfach gleichzeitig sowohl prädisponierende als auch aufrechterhaltende (und in seltenen Fällen auch auslösende) Faktoren von Angststörungen positiv beeinflussen, indem sie mit ihren Maßnahmen für *Gegenbewegungen* betreffend die genannten krankheitsrelevanten Faktoren sorgen. Pädagogen können ihre Schüler zudem entsprechend instruieren, sodass diese im Laufe der Zeit selbst mehr Verantwortung für ihre psychische Gesundheit übernehmen können, wenn es um Angst bzw. Angststörungen geht.

¹⁴² In diesem Kapitel folgt einer Darstellung von fachlich bedeutsamen Gesichtspunkten eine Skizzierung von Beispielen, auf welche in den Folgekapiteln auch immer wieder Bezug genommen wird.

¹⁴³ In Kapitel 3.2 geht es u.a. auch darum, Multikausalität im Zusammenhang mit einem Überforderungs-Erleben in exponierten Sing-Situationen herauszuarbeiten.

¹⁴⁴ Das vierte Kapitel ist aus dem genannten Grund auch das umfangreichste dieser Arbeit.

Es scheint, dass Lehrende viele Möglichkeiten haben, ihre Schüler zu unterstützen (vgl. dazu Kapitel 4.4). Gleichzeitig sind ihrem Engagement jedoch auch enge Grenzen gesetzt, etwa dort, wo sie auf bereits angstkranke Lernende treffen – hier können sie in der Regel wohl nur einen kleinen Beitrag leisten: Der Umstand, dass Lehrer betreffend ihre Gestaltungsmöglichkeiten vor allem auf Unterricht, Beratung, Coaching und Training begrenzt sind, erweist sich in der (Schul-)Praxis zumindest als Herausforderung: Lehrer behandeln nicht, haben aber trotzdem immer wieder mit (angst-)kranken Schülern zu tun. Lehrende arbeiten nicht an den Mustern, die den Deutungen ihrer Schüler jeweils zugrunde liegen. Signifikante Veränderungen, insbesondere bezüglich eines emotionalen Erlebens und Deutens von Situationen (zum Beispiel von exponierten Sing-Situationen) benötigen in manchen Fällen aber genau das: „Prinzipien-Arbeit“ (weil manchmal eben nur eine Veränderung der Deutungsmuster andere Deutungen und so auch andere Handlungen ermöglicht). Hier sind Pädagogen gut beraten, wenn sie lernen, ihre Grenzen realistisch einzuschätzen. Eine Sache ist nämlich, nach einem „Wie“ des Unterstützens zu fragen; eine andere, nicht minder bedeutsame Frage betrifft den Aspekt, *ob* Unterstützung überhaupt möglich ist. Lehrende entwickeln im Optimalfall ein (begründetes) „Gespür“ dafür, wann es an der Zeit ist, einen Lernenden weiterzuvermitteln, weil sie selbst ihm nicht helfen können. Dazu brauchen sie gewiss auch immer wieder ein (soziales) Netzwerk, auf das sie sich verlassen können.

Als problematisch (vor allem im Sinne von zeit- und seitenraubend) hinsichtlich der Erarbeitung eines grundsätzlichen Zugangs zur Thematik dieser Arbeit sowie betreffend sämtliche weiterführende Überlegungen hat sich beispielsweise die in der Fachliteratur herrschende und im zweiten Kapitel dieses Buches angesprochene Unübersichtlichkeit und Unklarheit betreffend eine Definition der Termini „Register“ und „Registerwechsel“ erwiesen. Hinzu kommt, dass manche Autoren in diesem Zusammenhang explizit Streit unter Wissenschaftlern ansprechen – vergeudete Forschungskraft, die wesentlich konstruktiver genutzt werden könnte.¹⁴⁵ Teilweise annähernd vergleichbar dürfte die Lage u.a. betreffend eine Beschreibung von Begriffen sein, die mit Angststörungen in Verbindung stehen; die Klassifikation von sozialen und spezifischen Phobien, zum Beispiel, erfolgt nicht

¹⁴⁵ Vgl. bezüglich der erwähnten Konflikte etwa Pezenburg, 2007, S. 59. Eine vor gut 30 Jahren eigens einberufene Konsensus-Konferenz zum Thema „Register“ ist laut Angaben von Bernhard Richter und Matthias Echternach gescheitert (vgl. Richter, 2014, S. 134).

einheitlich (vgl. dazu Kapitel 3.2.1); als hilfreich erweisen sich hier immerhin die international anerkannten Klassifikations-Schemata ICD und DSM. Einige der in der Fachliteratur¹⁴⁶ verwendeten Begriffe scheinen einander inhaltlich teilweise nah zu sein (vgl. dazu das dritte Kapitel, etwa die Bestimmung der Termini „Lampenfieber“, „Bühnenangst“ und „Prüfungsangst“), verlassen kann man sich darauf aber nicht; vor allem betreffend Register lassen sich oft erhebliche Umfangs-Unterschiede ausmachen (vgl. etwa die Frage danach, wie viele es überhaupt gibt).

Eine Frage, die für die Verfasserin dieser Arbeit in diesem Kontext offengeblieben ist, bezieht sich auf die soeben angesprochene terminologische Unübersichtlichkeit und Uneinheitlichkeit: Wäre es sinnvoll, in diesem Zusammenhang Grundlagen-Arbeit zu leisten, indem man alle auffindbaren Begriffe rund um die Themenkreise Angst/Lampenfieber, Register, Verhalten, etc. sammelt und auf jeweilige Bedeutungs-Schnittmengen hin untersucht? Jede weitere Forschungsarbeit müsste doch ressourcenschonender bewältigbar sein, sobald diese Schnittmengen erst einmal (zumindest einigermaßen ...) klar umrissen sind. Mit Blick in Richtung der hier verwendeten Literatur gesprochen: Die Musikermedizinerin Claudia Spahn setzt sich von hier zitierten Autoren am gezieltesten und ausführlichsten mit Fragen nach Singstimme und Angst auseinander. Spahn scheint (anderes ist der hier verwendeten Literatur jedenfalls nicht zu entnehmen) das angesprochene terminologische Problem für sich selbst dergestalt zu lösen, dass sie *eine* Begriffs-Bedeutung auswählt und andere zumindest nicht eingehend beachtet. Dies wäre eine pragmatische Entscheidung: Sie ermöglicht ihr, sich auf ihre eigentliche Arbeit zu konzentrieren und sich nicht in Begriffsbestimmungs-Diskussionen zu verheddern, was (im Gegensatz zu Fragen nach Lampenfieber) ganz einfach nicht ihr Forschungs-Schwerpunkt sein dürfte. Nachvollziehbar also, wenn bzw. dass das so stattfindet; das Begriffsbestimmungs-Problem löst dieser Weg allerdings nicht. Er vertagt ein Bemühen um einen diesbezüglichen Lösungs-Prozess bloß, ganz abgesehen davon, dass wissenschaftliches Arbeiten aus der Sicht der Autorin dieses Buches auch damit in Verbindung steht, dass man jeweils Vorgefundenes zunächst einmal deskriptiv zur Kenntnis nimmt; zumindest im Rahmen von hermeneutischen Arbeiten ist dies schon von der

¹⁴⁶ betreffend beide Teile dieses Buches

gewählten Methode her unumgänglich. Claudia Spahn erhebt in der Literatur, die für die vorliegende Arbeit verwendet wurde, nicht den Anspruch eines hermeneutischen Vorgehens, weshalb ihr gewiss kein Vorwurf zu machen ist; ihre Arbeit wurde soeben angesprochen, um unter Zuhilfenahme eines konkreten, für dieses Buch besonders wichtigen Literatur-Beispiels überlegen zu können, wie bzw. warum Begriffsbestimmungs-Probleme im wissenschaftlichen Berufsalltag „umschifft“ werden. Darf es jedoch prinzipiell so sein, dass ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes Ignorieren¹⁴⁷ (das zugegebenermaßen sowohl bequem sein als auch effizienteres Arbeiten ermöglichen kann) als *einzig* Strategie im Umgang mit vorgefundener terminologischer Unklarheit und Unübersichtlichkeit genutzt wird? Was ist der Sache (Forschung, Wissenschaft) mittel- und langfristig zuträglich? Tatsache ist: Eine Vielfalt an Begriffs-Bedeutungen verkompliziert Forschungsarbeit einerseits *und* bereichert¹⁴⁸ sie andererseits gleichzeitig. Unter welchen Bedingungen gedeiht Forschung? In welchem Ausmaß ist hier - Multiperspektivitäts-Wert hin oder her - ein Konsens hinsichtlich einer Definition von jeweils zentralen Begriffen vonnöten, damit es ihr (und somit auch wissenschaftlich tätigen Menschen bezüglich dieser Aktivität) gut geht?

Was ist hier offen geblieben? Man könnte beispielsweise einen systemischen Blick auf die Fragestellung werfen und bei dieser Gelegenheit u.a. auch Wechsel-, Rück- und Nebenwirkungen betreffend den Einsatz bestimmter Maßnahmen erhellen; auch Funktionen von inner- und außerfamiliären sozialen Systemen aller Beteiligten könnten aus dieser Perspektive stärker in Überlegungen eingebunden werden, die einer Diskussion der Fragestellung dienen. Zweckmäßig wären zudem ein Auf- bzw. Erfinden von weiteren angstreduzierenden Maßnahmen sowie eine Zuordnung derselben zu den vorgefundenen (Lampenfieber-), „Wurzeln“. Ferner stellt sich beispielsweise die Frage, ob es in Lampenfieber-Fällen Unterschiede zwischen einem Vorspielen und einem Vorsingen gibt und wie diese beschaffen sind, falls sich welche ausmachen lassen: Claudia Spahns Beiträge waren hier insofern unbedingt zu berücksichtigen, als sich die Musikermedizinerin, wie bereits erwähnt, in ihrer Forschungsarbeit sehr eingehend mit Fragen zu beschäftigen

¹⁴⁷ von Begriffsbestimmungs-Problemen

¹⁴⁸ Ad Bereicherung: Antworten erhält man bekanntlich nur dort, wo man Fragen gestellt hat. So gesehen bekommt man mehr und vor allem auch verschiedenartigere Antworten, wenn man Fragen gestellt hat, die von *unterschiedlichen* Standpunkten ausgehen.

scheint, die auch für dieses Buch relevant waren. Diese Autorin spricht den „Ernstfall“ eher selten direkt an - Fragen nach Lampenfieber und der Auftritts-Situation im Allgemeinen scheinen zu dominieren. Sofern sie doch auf konkrete Tätigkeiten Bezug nimmt, thematisiert Claudia Spahn wiederholt ein Vorspielen - von einem Vorsingen ist jedenfalls in der hier verwendeten Literatur nicht ausdrücklich die Rede (vgl. dazu etwa Bernatzky & Kreutz, 2015, S. 402). Unterschiede könnte es in diesem Zusammenhang durchaus geben: Man denke etwa an den Umstand, dass ein Mensch, der ein Instrument - zum Beispiel Cello - spielt, mit diesem zwar eine „Beziehung“ aufbauen und pflegen kann, die bestimmt sehr intensiv sein kann, er wird dabei jedoch nie selbst zum Instrument (zum Cello) werden. Anders verhält es sich beim Singen: Ein singender Mensch hat ein Instrument und ist es gleichzeitig. Diese besondere Art der Beziehung hat Konsequenzen: Ein Cellist kann Angst/Lampenfieber verspüren, sein Cello aber nicht; Sänger haben es hier mit einer völlig anderen Ausgangslage zu tun, nachdem Angst/Lampenfieber auch Folgen auf körperlicher Ebene hat (vgl. dazu insbesondere Kapitel 3.1.1): Ihr Instrument verändert sich, wenn sie Angst/Lampenfieber haben. So gesehen könnte eine Differenzierung zwischen einem Spielen und einem Singen in exponierter Situation durchaus sinnvoll sein.

Als „Bilanz-Konzentrat“ mag folgende Überlegung dienen: Wenn sich aufgrund von Unterstützung vonseiten eines ME-Lehrers auf Schüler-Seite Bewältigungs-Möglichkeiten für ein Singen in exponierter Situation dahingehend verändern, dass aus einer ursprünglichen *Über-* eine *Herausforderung* wird, dann hat der Lehrende auch einen Beitrag dazu geleistet, dass für lernende junge Menschen Sterne spürbar(er) werden.¹⁴⁹ Dies betrifft klar fachlich relevante Aspekte (hier geht es vor allem darum, ein Singen, bei dem man im Mittelpunkt steht, besser bewältigen zu lernen). Motivation für künftige Praxis kann sich allerdings zudem wesentlich daraus ergeben, dass es grundsätzlich wünschenswert ist, dass alle Menschen auch auf psychosozialer Ebene möglichst gesund bleiben bzw. zumindest ein bisschen gesünder werden.

¹⁴⁹ Vgl. dazu den Beginn dieser Arbeit (S. 1).

Quellenverzeichnis

Bücher:

Amon, I. (2009). *Gut bei Stimme. Richtig sprechen im Unterricht*. [1. Aufl.]. Linz: Veritas Verlag.

Berger, E. & Fuchs, H. (2007). *Planen, unterrichten, beurteilen. Das Wichtigste für die Praxis*. [1. Aufl.]. Linz: Veritas Verlag.

Bernatzky, G. & Kreutz, G. (Hrsg.) (2015). *Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung*. Wien: Springer-Verlag.

Büch, H., Döpfner, M. & Petermann, U. (2015). *Ratgeber Soziale Ängste und Leistungsängste. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. [1. Aufl.]. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Fehm, L. & Fydrich, T. (2011). *Prüfungsangst*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Haider, H. (2008). *Psychische Probleme von Kindern und Jugendlichen. Wahrnehmen – verstehen – helfen*. [1. Aufl.]. Linz: Veritas Verlag.

Husler, F. & Rodd-Marling, Y. (2003). *Singen. Die physische Natur des Stimmorgans. Anleitung zur Ausbildung der Singstimme*. [11. Aufl.]. Mainz: Schott Musik International.

Isherwood, N. (2013). *The Techniques of Singing. Die Techniken des Gesangs*. Kassel: Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle GmbH & Co. KG.

Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. [2., verbesserte Aufl.]. Augsburg: Wißner-Verlag.

Margraf, J. & Maier, W. (Hrsg.) (2012). *Pschyrembel. Psychiatrie, Klinische Psychologie, Psychotherapie*. [2., überarbeitete Aufl.]. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

- Mecke, A.-C., Pfeleiderer, M., Richter, B. & Seedorf, T. (Hrsg.) (2016). *Lexikon der Gesangsstimme. Geschichte. Wissenschaftliche Grundlagen. Gesangstechniken. Interpretieren*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Mohr, A. (2004). *Praxis Kinderstimmgebung. 123 Lieder und Kanons mit praktischen Hinweisen für die Chorprobe*. Mainz: Schott Musik International.
- Morschitzky, H. (2009a). *Angststörungen. Diagnostik, Konzepte, Therapie, Selbsthilfe*. [4., überarbeitete und erweiterte Aufl.]. Wien: Springer.
- Morschitzky, H. (2009b). *Die Angst zu versagen und wie man sie besiegt*. [4. Aufl.]. Düsseldorf: Patmos Verlag GmbH & Co. KG.
- Morschitzky, H. & Sator, S. (2010). *Die zehn Gesichter der Angst. Ein Selbsthilfe-Programm in 7 Schritten*. Mannheim: Patmos Verlag GmbH & Co. KG.
- Pezenburg, M. (2007). *Stimmgebung. Wissenschaftliche Grundlagen – Didaktik – Methodik*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Portmann, R. & Schneider, E. (1998). *Spiele zur Entspannung und Konzentration*. [12. Aufl.]. München: Don Bosco Verlag.
- Reid, C. L. (2012). *Funktionale Stimmentwicklung. Grundlagen und praktische Übungen*. Mainz: Schott Music GmbH & Co. KG.
- Richter, B. (2014). *Die Stimme. Grundlagen. Künstlerische Praxis. Gesunderhaltung*. [2., durchgesehene Aufl.]. Leipzig: Henschel Verlag.
- Seidner, W. & Wendler, J. (2016). *Die Sängerstimme. Phoniatische Grundlagen des Gesangs*. [5. Aufl.]. Leipzig: Henschel Verlag.
- Sundberg, J. (2015). *Die Wissenschaft von der Singstimme*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.) (2017). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. [18., überarbeitete Aufl.]. Bern: Hogrefe Verlag.

Elektronische Quellen:

Bmg. (2014). *Patientinnen/Patienten-Information über die in Österreich anerkannten psychotherapeutischen Methoden Stand vom 04.12.2014*. Abgerufen am 15.09.2017 von https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/7/0/5/CH1002/CMS1415709133783/psychotherapie_methoden_in_oesterreich.pdf

Pädagogische Hochschule OÖ (Hrsg.). (o. J.). *Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Neuen Mittelschulen, allgemein bildenden höheren Schulen und Bildungsanstalten für Elementarpädagogik Programm 2017/2018*. Abgerufen am 15.09.2017 von https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Fort_Weiterbildung_APS/Fortbildung_2017/Fortbildungsprogramm_Sek_2017.pdf

Beispiele für weiterführende Literatur

Bandelow, B. (2010). *Das Angstbuch. Woher Ängste kommen und wie man sie bekämpfen kann*. [Sonderausgabe Mai 2010]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. Bandelow fasst neuere Erkenntnisse der Angstforschung in allgemein verständlicher Form zusammen. So fragt er beispielsweise nach einem Sinn und nach Ursachen von Angst und arbeitet vier Lösungswege aus.

Brandhofer-Bryan, K. (2008). *Lernen mit allen Sinnen. 72 sinn-volle Lernspiele*. In *Zusammenarbeit mit Helga Pfetsch*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH. Die von der Autorin vorgestellten Spiele zielen direkt auf ein Lernen mithilfe eines sinnlichen Erlebens ab, sind in drei Gruppen angeordnet („Mit dem Stoff Bekanntschaft schließen“, „Freier mit dem Stoff umgehen“, „Zusammenholen und integrieren“) und fächerübergreifend einsetzbar.

Feuser, G., Herz, B. & Jantzen, W. (Hrsg.) (2014). *Emotion und Persönlichkeit*. [1. Aufl.]. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. Die Autoren diskutieren in ihren Beiträgen u.a. die Themenkreise psychische Gesundheit und Resilienz, Traumatisierung, Stress und Stressbewältigung, Schulverweigerung, diverse pädagogische Konzeptionen sowie unterschiedliche therapeutische Ansätze (systemische Therapie, Verhaltenstherapie), Erziehungsberatung und professionelles Handeln.

Heidel, M. (2008). *Selbstwertförderung durch pädagogisch geleitetes Spielen*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH. Darstellung der Spieltheorien von Jean Piaget und Heinz Heckhausen, phänomenologische Betrachtung von Spiel, Erörterung von Fragen nach Zusammenhängen zwischen Identität und Spiel sowie Überlegungen zur konkreten Umsetzung (in diesem Kontext Bezugnahme auf Phasen der Planung, Durchführung und Reflexion).

Hermann, G. (2004). *Sing ein – stimm mit! 50 x 5 Einsingen im Chor. Eine Sammlung praktischer Übungen für Haltung, Atmung, Resonanz, Geläufigkeit und Intonation*. Reichertshofen: Edition Metropol. Ein sich selbst erklärender Buchtitel ...

Huber, M. (2010). *Der innere Garten. Ein achtsamer Weg zur persönlichen Veränderung*. [4. Aufl.]. Paderborn: Junfermann Verlag. Die für ihr Engagement für traumatisierte Menschen mit dem deutschen Bundesverdienstkreuz ausgezeichnete Autorin bietet aufeinander aufbauende, ressourcenorientierte Übungen an. Sie will ihr Buch nicht nur als Problemlösungs-, sondern auch als Stressbewältigungs-Programm verstanden wissen (vgl. dazu a. a. O., S. 13).

Hüther, G. (2012). *Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden*. [11. Aufl.]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. Dringende Empfehlung für naturwissenschaftlich Interessierte!

Jacob, C. (2015). *Von Prüfungsangst zu Prüfungsmut, von Lampenfieber zu Auftrittslust*. Stuttgart: Schattauer GmbH. Der Autor, ein professioneller Schauspieler, versammelt in seinem Buch nach offensichtlich gründlicher Recherche Möglichkeiten betreffend ein Selbstcoaching, mithilfe dessen Souveränität in Prüfungs- bzw. Auftrittssituationen erhöht werden soll. Seine Zielgruppe ist groß: „vom Schüler bis zum Lehrer, vom Studenten zum Professor, vom Teamleiter zum Geschäftsführer, vom Schauspieler zum Opernsänger“ (a. a. O., Rückseite des Buch-Covers).

Jaede, W. (2007). *Kinder für die Krise stärken. Selbstvertrauen und Resilienz fördern*. [Originalausgabe]. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. Der Leiter einer psychologischen Beratungsstelle in Freiburg sowie Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Freiburg thematisiert die Bedeutung von Selbstvertrauen und Resilienz aus entwicklungspsychologischer Sicht und vermittelt Informationen darüber, wie Eltern die beiden genannten Ressourcen bei ihren Kindern fördern können.

Köll, S. (2011). *Persönlichkeitsstärkung durch Singen*. Bachelor-Arbeit, Pädagogische Hochschule Tirol, Österreich. Hochschulschriften zum Themenfeld des vorliegenden Buches sind rar. Sarah Köll setzt sich in ihrer Abschlussarbeit mit der menschlichen Persönlichkeit und Stimme auseinander, wobei sie auch auf positive Wirkungen des Singens und auf Stärkung des Selbstbewusstseins eingeht. In den Kapiteln 2.5 und 2.7 finden sich Informationen zu Stimmproblemen bei Jugendlichen sowie zu angemessenem

Stimmeinsatz in der Phase der Mutation. Im Anhang bietet die Autorin beispielsweise Materialien zur Liedbegleitung und Stimmbildungsgeschichten an.

Nelson, S. & Blades-Zeller, E. (2004). *Feldenkrais für Sänger*. Kassel: Gustav Bosse Verlag. Lektionen, die Sängern laut Buchbeschreibung (Cover-Rückseite) eine Bewältigung von Problemen betreffend Haltung, Muskelspannung und Krankheiten mithilfe der Feldenkrais-Methode ermöglichen sollen; Ziel ist eine verbesserte und bewusstere Gesangsausübung (vgl. ebd.). Das erste Kapitel informiert hinsichtlich Methode und dient auch der Verdeutlichung von Verbindungen zwischen derselben und Gesangsunterricht. Auf pädagogische Nutzungs-Möglichkeiten wird in einem eigenen Kapitel eingegangen.

Nitsche, D. & Nitsche, P. (2010). *Was mache ich, wenn ... Erste Hilfe für Lehrkräfte! 1684 Tipps und Techniken, die Ihre Stimmen und Ihre Nerven im Klassenzimmer schonen*. [1. Aufl.]. Untermeitingen: Inge Reichardt Verlag. Pearl und Derrick Nitsche listen u.a. in beachtlicher Zahl verbale und nonverbale positive Verstärker auf, die Schülern vermitteln sollen, dass sie eine Aufgabe gut gelöst haben (vgl. a. a. O., S. 92-94).

Plaimauer, C. (HG.) (2007). *Coaching und Supervision für Noch-nicht-Erwachsene im schulischen Kontext*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner. In diesem Beitrag aus der Reihe „Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich“ stellt die Autorin beispielsweise institutionsabhängige Besonderheiten von Coaching-Prozessen und im besagten Zusammenhang entwicklungspsychologisch relevante Aspekte dar; darüber hinaus erklärt sie etwa auch spezifische Methoden.

Sator, S. (2015). *Nie wieder Lampenfieber! Entspannt und souverän reden und präsentieren*. Munderfing: Verlag Fischer & Gann. Die Autorin, Rhetorik-, Redeangst- und Kommunikationstrainerin mit journalistischer Berufserfahrung beim österreichischen Rundfunk, rückt Lampenfieber in das Blickfeld. Sie beschreibt auch, wie ein Lampenfieber-Tagebuch geführt werden kann und stellt in diesem Kontext Blanko-Vordrucke zur Verfügung.

Schmidt-Traub, S. (2010). *Selbsthilfe bei Angst im Kindes- und Jugendalter. Ein Ratgeber für Kinder, Jugendliche, Eltern und Erzieher*. [2., überarbeitete Aufl.]. Göttingen: Hogrefe Verlag

GmbH & Co. KG. Alternative zum Ratgeber von Büch, Döpfner und Petermann (vgl. oben); im Anhang finden sich auch Entspannungsübungen und -geschichten.

Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. Der Inhaber des Lehrstuhls für Verhaltensgestörtenpädagogik (ja, so etwas gibt es tatsächlich...) an der Universität Würzburg geht u.a. auf Risikofaktoren betreffend die Entstehung von Angststörungen ein; er widmet Ängsten in pädagogischen Handlungsfeldern ein eigenes Kapitel, erhellte Gesichtspunkte einer pädagogischen Beurteilung sowie einer pädagogisch-psychologischen Diagnostik und stellt therapeutische Ansätze sowie präventive und fördernde Programme und Trainings vor.

Titze, M. (2007). *Die heilende Kraft des Lachens. Mit Therapeutischem Humor frühe Beschämungen heilen*. [6. Aufl.]. München: Kösel-Verlag. Der Autor, Psychotherapeut und Gründungsvorsitzender von HumorCare Deutschland, stellt u.a. Übungen zur Wiedererlangung von Vertrauen in den eigenen Körper vor, welche beispielsweise mutierenden Schülern helfen könnten.

Vopel, K. (2011). *Schulerfolg und Selbstbewusstsein. Imaginationen für Kinder von Klaus W. Vopel*. [1. Aufl.]. Salzhausen: iskopress. Vermutlich vor allem für die ersten beiden Jahren der Sekundarstufe I passende Übungen.